

**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  
ELEMENTAIRE D'APTITUDE PEDAGOGIQUE  
(CEAP/EP)**

**Mai 2014**



## SOMMAIRE

<b>MOT DU DIRECTEUR.....</b>	<b>7</b>
<b>NOTE À L'ATTENTION DU CANDIDAT POSTULANT AU CEAP/EP .....</b>	<b>9</b>
<b>THEME N° 1 .....</b>	<b>11</b>
<b>COMPRENDRE L'APPROCHE PAR LES COMPETENCES ET LA PEDAGOGIE DE L'INTEGRATION .....</b>	<b>11</b>
Introduction .....	11
1.Objectif Général .....	11
2.Objectifs spécifiques .....	11
3.Activité de préconception.....	11
4.Situation problème .....	12
5.Activités d'apprentissage .....	12
6.Activité d'évaluation .....	20
7.Aller plus loin.....	20
8.Eléments de réponse et apports d'informations .....	22
<b>THEME N° 2 .....</b>	<b>53</b>
<b>CARACTERISTIQUES D'UNE ACTIVITE D'APPRENTISSAGE ET D'UNE SITUATION-PROBLEME .....</b>	<b>53</b>
1.Objectif général .....	53
2.Objectifs spécifiques .....	53
3.Activités de préconception .....	53
4.Situation problème .....	53
5.Activités d'apprentissage .....	54
6.Activité d'évaluation .....	54
7.Aller plus loin.....	54
8.Eléments de réponse et apports d'informations .....	57
<b>THEME N° 3 .....</b>	<b>61</b>
<b>IMPORTANCE DU TRAVAIL INDIVIDUEL ET DU TRAVAIL EN GROUPES .....</b>	<b>61</b>
1.Objectif général : .....	61
2.Objectifs spécifiques : .....	61
3.Activité de préconception (Pré-test).....	61
4.Situation problème .....	61
5.Activités d'apprentissage .....	62
6.Activité d'évaluation .....	62
7.Eléments de réponse et apports d'informations .....	63
<b>THEME N° 4 .....</b>	<b>67</b>
<b>L'UTILISATION DU MATERIEL PEDAGOGIQUE DANS LE PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE/ EVALUATION .....</b>	<b>67</b>
<b>THEME N° 1 .....</b>	<b>71</b>
<b>L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE/ EVALUATION DE LA MATHEMATIQUE A L'ECOLE PRIMAIRE. ....</b>	<b>71</b>
Introduction .....	71
1.Objectif général .....	71
2.Objectifs spécifiques .....	71
3.Activités de préconception .....	71

4.Situation problème .....	73
5.Activités d'apprentissage .....	75
6.Activité d'évaluation .....	77
7.Eléments de réponse.....	78
<b>L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE/ EVALUATION DU FRANÇAIS A L'ECOLE PRIMAIRE .....</b>	<b>83</b>
Introduction .....	83
1.Objectif général : .....	83
2.Objectifs spécifiques : .....	83
3.Activité de préconception (Pré-test).....	83
4.Situation problème : .....	84
5.Activités d'apprentissage .....	84
6.Activité d'évaluation .....	86
<b>THEME N° 3 .....</b>	<b>87</b>
<b>L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE/ EVALUATION DE L'EDUCATION SCIENTIFIQUE ET TECHNOLOGIQUE A L'ECOLE PRIMAIRE.....</b>	<b>87</b>
Introduction .....	87
1.Objectif général .....	87
2.Objectifs spécifiques .....	87
3.Activité de préconception.....	87
4.Situation problème .....	88
5.Activités d'apprentissage .....	88
6.Activités d'évaluation .....	91
7.Eléments de réponse et apports d'informations .....	92
<b>THEME N° 4 .....</b>	<b>107</b>
<b>L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE/ EVALUATION DE L'EDUCATION SOCIALE A L'ECOLE PRIMAIRE.....</b>	<b>107</b>
1.Objectif général : .....	107
2.Objectifs spécifiques .....	107
3.Activité de préconception.....	107
4.Situation problème .....	107
5.Activités d'apprentissage .....	108
6.Activité d'évaluation .....	109
<b>THEME N° 5 .....</b>	<b>111</b>
<b>L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE/ EVALUATION DE L'EDUCATION ARTISTIQUE A L'ECOLE PRIMAIRE .....</b>	<b>111</b>
Introduction .....	111
1.Objectif général : .....	111
2.Objectifs spécifiques .....	111
3.Activité de préconception.....	111
4.Situation problème .....	112
5.Activités d'apprentissage .....	113
6.Activité d'évaluation .....	114
<b>THEME N° 6 .....</b>	<b>115</b>

<b>L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE/EVALUATION DE L'EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE A L'ECOLE PRIMAIRE.....</b>	<b>115</b>
Introduction .....	115
1.Objectif général .....	115
2.Objectifs spécifiques .....	115
3.Activité de préconception.....	116
4.Situation problème .....	116
5.Activités d'apprentissage .....	117
6.Activité d'évaluation .....	120
7.Aller plus loin.....	120
8.Eléments de réponse et apports d'informations .....	121



## **MOT DU DIRECTEUR**

Chère candidate et cher candidat ; tu viens de t'inscrire pour la formation à distance à l'INFRE en vue de ta préparation pour affronter avec succès, les épreuves de l'examen du Certificat Élémentaire d'Aptitude Pédagogique (CEAP). Ton choix est salutaire.

Mais saches que ton option ne sera payante que si, tu t'évertues au quotidien à t'approprier le contenu du présent module .L'Institut National pour la Formation et la Recherche en Education (INFRE) est prêt à t'accompagner dans ce sens.

Le processus de la formation à distance pour lequel tu as opté est un chemin parfois parsemé d'embûches. Pour surmonter les difficultés, il te suffira de t'organiser avec méthode et d'utiliser de façon rationnelle et rigoureuse ton temps. En effet, le laxisme et l'amateurisme doivent être proscrits chez tout candidat sérieux à un examen ou à un concours de surcroît professionnel. Titulaire d'une classe, tu te dois de t'astreindre à une grande discipline en alliant avec efficacité et rigueur, tes tâches pédagogiques à l'étude des modules et à la rédaction de tes devoirs.

Cette double exigence évoquée ci-dessus s'explique par le fait que les cours de l'INFRE constituent la théorie qui éclairera la pratique. Car enseigner, c'est bien préparer sa classe et dérouler effectivement des séquences de classe. Cette pratique constitue l'occasion privilégiée pour l'expérimentation des notions acquises à travers l'étude des thèmes et pour leur meilleure assimilation par la candidate ou le candidat.

Ainsi menée, ta démarche sera à coup sûr, couronnée de succès. Atout fondamental, la formation à l'INFRE est un appui d'une équipe technique aux membres de ton Réseau d'Animation Pédagogique (RAP). Sois en rapports étroits avec l'équipe technique de l'INFRE et n'hésite pas à la contacter à toute occasion. Rédige à temps les devoirs qui te seront proposés et ce, de façon personnelle. Ce sont là, les exigences de la formation à distance : les devoirs sont adressés à toi seul(e) et non à un groupe ; tant il est vrai que c'est individuellement qu'à l'examen, chaque candidat(e) fera preuve de ses propres acquis. Cependant, l'étude en groupe ne doit pas être bannie. Bien au contraire, elle est fortement recommandée, compte tenu de l'échange fructueux de savoirs et d'opinions qu'elle favorise.

Ton avenir est précieux et dépend fortement de cette préparation à distance. Etablis donc un emploi du temps qui allie harmonieusement tes obligations professionnelles et sociales. Une fois établi, il te revient de t'y conformer scrupuleusement et avec rigueur. Notre institut te fera parvenir à temps les copies corrigées des devoirs auxquels tu seras soumis(e) et que tu enverras à la correction.

Des corrigés- types élaborés par une équipe dynamique de correcteurs seront mis à ta disposition. A tout cet arsenal s'ajouteront des conseils précieux qui te seront d'une grande utilité.

Nul doute que toutes ces dispositions t'aguerriront pour affronter avec succès les épreuves écrites de ton examen.

**Bonne chance à toi !**

**Moussiliou A. MOUSTAPHA.**





## **NOTE À L'ATTENTION DU CANDIDAT POSTULANT AU CEAP/EP**

Cher(e) candidat(e),

Bienvenu(e) au cycle de formation 2010-2011 de l'INFRE.

Tu viens de prendre une décision courageuse qui se traduit par ton inscription à la préparation au Certificat Élémentaire d'Aptitude Pédagogique (CEAP). Voici quelques obligations liées à ta décision :

1-La souscription à un contrat pédagogique avec une équipe de formateurs tenus de se conformer à un rigoureux calendrier de travail avec toi. En retour, il est attendu de toi que tu en fasses de même.

2-Ton désir d'évoluer au double plan socio-professionnel que traduit ta décision de t'inscrire, malgré tes devoirs professionnels quotidiens et tes charges sociales qui sont tout aussi importantes.

Te voilà donc engagé(e) dans un processus d'organisation et de respect rigoureux d'une discipline librement consentie dans la gestion quotidienne de ta vie dans le temps et dans l'espace.

Tu as opté pour un régime de travail rigoureux ; le rythme de tes journées doit connaître une réorganisation conséquente.

Exprime tes besoins en informations et l'équipe de l'INFRE est prête à te répondre et à te fournir tous les éclaircissements possibles.

Entretiens avec tes formateurs, un dialogue permanent et enrichissant.

Comme toute entreprise, la préparation d'un examen ou d'un concours est un projet important fait d'obstacles inévitables. Tu te dois de t'organiser pour les surmonter.

Au cours du cycle qui commence, tu auras à t'approprier le contenu des modules de formation, les techniques rédactionnelles de l'étude et à faire évaluer des connaissances par la rédaction de sujets qui te seront proposés.

Variés et pleins de sens seront les devoirs que tu produiras. Tu feras parvenir à l'INFRE pour la correction, les devoirs d'études de cas.

Tes devoirs sont attendus suivant un calendrier établi. C'est contraignant certes, mais cela participe de la qualité et de la rigueur que tes formateurs s'engagent à donner à cette formation.

Il te parviendra en retour, des copies notées et assorties de conseils ainsi que des corrigés-types des devoirs traités.

Le Chef du Service de la Formation

**Bio Luc AKIYO**



## THEME N° 1

# COMPRENDRE L'APPROCHE PAR LES COMPETENCES ET LA PEDAGOGIE DE L'INTEGRATION

### Introduction

L'Approche Par Compétences (APC) est une approche pédagogique privilégiée qui s'inspire de diverses recherches et expériences éducatives utilisant les principes du constructivisme et du socioconstructivisme : les actions de l'élève doivent être considérées comme l'outil principal de son apprentissage. C'est par l'expérience et la confrontation des idées avec ceux qui l'entourent que l'élève construit ses propres savoirs. Pour apprendre, l'élève doit agir et interagir en fonction de situations qui, dans le cas de l'école, sont déterminées par l'enseignant et qui contiennent les connaissances que l'élève doit acquérir. Il est bon de comprendre cette approche pour mieux intervenir dans une classe.

### 1. Objectif Général

Renforcer les capacités de l'enseignant sur la mise en œuvre de l'Approche par les Compétences et la pédagogie de l'intégration dans les pratiques pédagogiques.

### 2. Objectifs spécifiques

Il s'agira de :

- clarifier les concepts : Approche par les Compétences et pédagogie de l'intégration
- identifier les différentes compétences dans les programmes d'études ;
- construire un sens à l'approche par les compétences
- expliquer le sens donné à la pédagogie de l'intégration
- appliquer quelques principes de l'approche par les compétences ;
- élaborer un canevas de fiche pédagogique et de déroulement d'une situation d'apprentissage selon l'APC.

### 3. Activité de préconception

Dans la pratique de la classe, tu as toujours été amené à mettre en œuvre l'Approche par les compétences. A cet effet, on te parle souvent de la pédagogie de l'intégration.

## **Consigne**

La situation de départ fait ressortir des termes et des concepts. Avant de faire les activités de ce module, on te demande de dire ce que tu sais de :

- une compétence ;
- un enseignant est compétent ;
- l'approche par les compétences ;
- la pédagogie de l'intégration.

### **4. Situation problème**

Au cours d'une séance de travail, certaines personnes ont déclaré que, selon leurs investigations, la plupart des enseignants ne comprennent pas l'APC. Ils font beaucoup de confusion sur les principes d'intégration et sur le transfert des acquis. Il y a donc la nécessité d'amener les enseignants à planifier, coordonner, évaluer et gérer une classe selon l'approche par les compétences et la pédagogie de l'intégration.

Jacqueline estime qu'en mettant en œuvre l'approche par les compétences dans les classes, les enseignants ne font pas de la pédagogie de l'intégration.

Qu'est-ce que l'approche par les compétences ? Qu'est-ce qu'une compétence présuppose ? Comment peut-on utiliser l'approche par les compétences dans ces conditions ? Pourquoi accorde-t-on une si grande importance aux compétences dans le contexte actuel ? Qu'est-ce que la pédagogie de l'intégration ? Comment reconnaît-on qu'un enseignant fait de la pédagogie de l'intégration ? Que doit-on intégrer ? A quel moment doit-on intégrer ? Pourquoi faut-il faire la pédagogie de l'intégration ? Comment se fait la pédagogie de l'intégration ? Ces questions, posées à plusieurs enseignants, ont conduit à des réponses très différentes.

Voilà autant de questions que nous allons aborder dans les activités qui suivent.

### **5. Activités d'apprentissage**

**Activité 1 :** Clarification des concepts : approche par les compétences et pédagogie de l'intégration

**Consigne :**

A partir de la situation problème, de tes connaissances personnelles et du dictionnaire, donne un sens aux termes « approche par les compétences » et « pédagogie de l'intégration ».

**Activité 2 :** Les différentes compétences dans les programmes d'études

**Support :** Document IV (voir page 28)

#### **Situation-problème**

Le programme du Bénin comporte des compétences disciplinaires, des compétences transversales et des compétences transdisciplinaires. Fati, une enseignante débutante, se retrouve avec le document programme qui contient des compétences disciplinaires, transversales et

transdisciplinaires. Elle voit également les connaissances et les techniques et elle est confuse sur les définitions de ces compétences. Mais elle ne sait vraiment pas les différences fondamentales entre ces types de compétence. Comment peut-on les comprendre et comment doit-on les utiliser ? Quel sens doit-on attribuer à chacune de ces compétences ? Elle aimerait aussi avoir des exemples pratiques de ces types de compétence.

**Consigne :** En te basant sur les documents à ta disposition dans ce module et en prenant appui sur un champ de formation :

- aide Fati à clarifier ces différentes notions ;
- choisis trois des compétences transversales qui se dégagent de la lecture du Document IV ;
- donne leur sens et les activités pratiques de leur mise en œuvre (remplir tableau)

Outil A : Sens des compétences transversales et exemples

<b>Compétence transversale</b>	<b>Résumé du sens de la compétence</b>	<b>Activités pratiques de mise en œuvre</b>
Exemple « Exploiter l'information disponible »	Exemple Cette compétence veut dire qu'il faut permettre à l'apprenant de consulter diverses sources d'information, de les analyser, de les interpréter et de choisir celle qui permet de répondre à ses besoins ou d'exécuter une tâche donnée.	Exemple

1. Choisis trois des compétences disciplinaires dans trois champs de formation différents qui se dégagent de la lecture du Document IV, donne leur sens et des activités pratiques de leur mise en œuvre (voir tableau)

Outil B : Sens des compétences disciplinaires et exemples

<b>Compétence disciplinaire</b>	<b>Résumé du sens de la compétence</b>	<b>Activités pratiques de mise en œuvre</b>
Exemple	Exemple	Exemple

2. Choisis trois des compétences transdisciplinaires qui se dégagent de la lecture du Document IV, donne leur sens et des activités pratiques de leur mise en œuvre (voir tableau)

Outil C : Sens des compétences transdisciplinaires et exemples

<b>Compétence transdisciplinaire</b>	<b>Résumé du sens de la compétence</b>	<b>Activité pratique de mise en œuvre</b>
Exemple	Exemple	Exemple

--	--	--

### Intégration des compétences

Choisis trois compétences (une compétence disciplinaire, une compétence transversale et une compétence transdisciplinaire) et élabore une brève activité permettant de faire acquérir ce socle de compétences par des apprenants.

**Activité 3** : L'Approche par les Compétences

**Support** : Document III (voir page 65)

### Situation-problème

Kodjo est un enseignant nouvellement recruté. Il apprend que dans l'APC, il y a des compétences transversales, disciplinaires et transdisciplinaires. Comment construire toutes ces compétences ?

### Consigne

Lise le texte et réponds aux instructions de la consigne

L'approche par les compétences en classe, c'est donc :

- d'abord préciser deux ou trois compétences que chaque élève doit avoir développées en fin d'année dans chaque discipline ;
- en fonction de ces compétences, définir ce que l'élève doit acquérir (savoirs, savoir-faire, savoir-être). Pour l'enseignant, cela constitue les objectifs de son cours et de ses activités ;
- puis montrer à l'élève à quoi servent ces savoirs. Par exemple, on ne fait pas de la grammaire pour le simple plaisir de faire de la grammaire, mais bien parce que la grammaire sert à lire et à écrire. Cela contribue à motiver l'élève ;
- enfin confronter l'élève à des situations complexes qui font intervenir ce qui a été appris. Ces situations sont proches des situations de la vie de tous les jours.

Roegiers (2006)

1. Indique ton degré d'accord avec le texte encadré et avec chaque section a), b), c) et d) du texte.

Degré d'accord avec le texte	avec a)	... avec b)	...avec c)	...avec d)
<input type="checkbox"/> TA = tout à fait d'accord	<input type="checkbox"/> TA	<input type="checkbox"/> TA	<input type="checkbox"/> TA	<input type="checkbox"/> TA
<input type="checkbox"/> A = en accord	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> A
<input type="checkbox"/> D = en désaccord	<input type="checkbox"/> D	<input type="checkbox"/> D	<input type="checkbox"/> D	<input type="checkbox"/> D
<input type="checkbox"/> TD = tout à fait en désaccord	<input type="checkbox"/> TD	<input type="checkbox"/> TD	<input type="checkbox"/> TD	<input type="checkbox"/> TD
<input type="checkbox"/> NS = Ne se prononce pas	<input type="checkbox"/> NS	<input type="checkbox"/> NS	<input type="checkbox"/> NS	<input type="checkbox"/> NS

2. Justifie ton choix et écris tes réactions personnelles par rapport au texte

Explique chacune des sections a), b), c) et d) du texte encadré

3. Elabore une démarche d'apprentissage permettant à un apprenant de construire des compétences selon les déclarations du texte dans le contexte du mécanicien.

4. Elaborez une démarche d'apprentissage permettant à un apprenant de construire des compétences selon les déclarations du texte dans le contexte de l'apprentissage à l'école.

5. En t'appuyant sur le **Document III**, dis les changements que l'approche par les compétences apporte aux différents acteurs du système éducatif.

**Activité 4** : La pédagogie de l'intégration

**Support** : Document VI voir page 39)

### Situation-problème

Jacqueline estime que nous sommes dans l'approche par les compétences mais elle soutient que les enseignants ne font pas la pédagogie de l'intégration. Jean, un conseiller pédagogique, soutient que les enseignants font la pédagogie de l'intégration. Jacqueline se pose des questions : Qu'est-ce que la pédagogie de l'intégration ? Comment reconnaît-on qu'un enseignant fait de la pédagogie de l'intégration ? Que doit-on intégrer ? A quel moment doit-on intégrer ? Pourquoi faut-il faire la pédagogie de l'intégration ? Ces questions, posées à plusieurs enseignants, ont conduit à des réponses très différentes. Gbénou se pose les mêmes questions. Dans ses recherches, il est tombé sur le texte ci-dessous.

### Texte

#### La pédagogie de l'intégration, c'est donc...

la mise en place d'une approche qui construit les apprentissages étape par étape pour permettre aux élèves de faire face à n'importe quelle situation de la vie courante.

- Il n'y a intégration que si l'élève possède différentes ressources : des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.
- Il n'y a intégration que si l'élève réinvestit ses acquis dans un contexte nouveau (une nouvelle situation-problème). Cette situation est bien plus complexe et riche qu'une application de cours ou un exercice : la situation-problème fait appel à plusieurs savoirs et savoir-faire.
- Il n'y a intégration que si l'élève s'implique personnellement dans la résolution de la situation-problème. L'élève doit trouver lui-même quels sont les savoirs et les savoir-faire qui doivent être mobilisés et les articuler pour résoudre la situation-problème.

Roegiers (2006)

Toi aussi, tu as certainement les mêmes préoccupations. On te demande de répondre aux préoccupations de Jacqueline, de Jean et de Gbénou à travers les instructions de la consigne ci-dessous.

### Consigne

1. Indiquez votre degré d'accord avec le texte et avec chaque déclaration a), b) et c) du texte.

Degré d'accord avec le texte	... avec a)	... avec b)	... avec c)
<input type="checkbox"/> TA = tout à fait d'accord	<input type="checkbox"/> TA	<input type="checkbox"/> TA	<input type="checkbox"/> TA
<input type="checkbox"/> A = en accord	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> A
<input type="checkbox"/> D = en désaccord	<input type="checkbox"/> D	<input type="checkbox"/> D	<input type="checkbox"/> D
<input type="checkbox"/> TD = tout à fait en désaccord	<input type="checkbox"/> TD	<input type="checkbox"/> TD	<input type="checkbox"/> TD
<input type="checkbox"/> NSP = Ne se prononce pas (à discuter)	<input type="checkbox"/> NSP	<input type="checkbox"/> NSP	<input type="checkbox"/> NSP

2. Justifie ton choix et écris tes réactions personnelles par rapport au texte.

3. Explique chacune des déclarations a), b) et c) du texte encadré

**Activité 5** : Principes d'application et d'intégration de l'Approche par les Compétences

### **Situation-problème**

Tout modèle d'enseignement repose sur un ensemble de principes. Tu as certainement entendu parler des principes de l'A.P.C. As-tu conscience de faire fréquemment usage de ces derniers dans tes situations d'apprentissage ? Dossou pense que c'est important de vérifier, au préalable, l'exactitude de la compréhension des principes de l'APC. Autrement, si jamais la compréhension de ces principes n'est pas bonne, tout le reste de la réflexion des enseignants reposera sur de la fausseté.

Dans un document sur l'APC, Rémy, un enseignant du primaire, apprend que comme tout modèle d'enseignement, l'APC repose sur des principes dont les plus importants sont l'application et l'intégration. Que signifient ces deux principes ? Comment les appliquer au cours d'une situation d'apprentissage ?

**Support** : Document V (voir page 35)

### **Tâche**

Lise le texte ci-dessus, consulte le **Document V** comme référence et réponds aux questions et instructions ci-après :

1. Qu'est-ce que le principe d'application ?
2. Qu'est-ce que le principe d'intégration ?
3. Donne un exemple d'une situation d'apprentissage au cours de laquelle tu proposes une situation d'application.
4. Donne un exemple d'une situation d'apprentissage au cours de laquelle tu proposes une situation d'intégration.
5. Réinvestissement : A PARTAGER AVEC TON TUTEUR

Propose une tâche d'intégration à la fin d'une séquence d'apprentissage suivant la démarche ci-après.

- Énonce la compétence disciplinaire.
- Énumère les capacités associées.
- Énonce les connaissances acquises.
- Crée une tâche d'intégration par rapport à cette compétence, c'est-à-dire une tâche sollicitant toutes les capacités en relation avec les contenus.
- Formule la situation d'intégration (à toi de t'exercer avec ton tuteur).

**Activité 6** : La démarche pédagogique axée sur l'Approche par les Compétences

### **Situation-problème**

Un directeur d'école observe la fiche de cours de son maître (voir à la page suivante « fiche pédagogique du maître ») déclare que la fiche est élaborée selon la pédagogie par objectif (PPO).



Il demande alors au maître de reprendre la fiche selon l'approche par les compétences (APC) et qu'il ferait mieux de consulter le Document IX mis à la fin de ce module.

Le maître se plaint à un conseiller pédagogique devant Jacques, soutient que sa fiche permet de faire acquérir des compétences et dit qu'il a prévu d'utiliser les stratégies de travail individuel, de travail en groupes et de travail collectif. Il poursuit qu'il a pourtant suivi les trois étapes du déroulement d'une situation d'apprentissage, à savoir :

- Introduction
- Réalisation
- Retour et projection

Le conseiller pédagogique observe la fiche et déclare qu'il suffit de remplacer « objectifs d'apprentissage visés » par compétence et d'ajouter des capacités pour être dans l'approche par les compétences.

Jacques, qui avait suivi les échanges, ajoute qu'il faut aussi clôturer la situation d'apprentissage par une situation d'intégration. Il poursuit en disant que selon ses recherches sur l'APC, il a trouvé ceci :

*« Dans l'approche par les compétences de base, on peut distinguer deux moments dans les apprentissages. »*

1. Les apprentissages ponctuels des ressources : savoirs, savoir-faire et savoir-être.
2. Les activités d'apprentissage de l'intégration et d'évaluation formative. »

Jacques dit alors qu'il est d'accord avec le conseiller pédagogique mais qu'il « faut ajouter en plus une situation d'application ou une situation significative d'intégration soit à la fin du cours soit à une période donnée et qu'il fallait prévoir une situation de départ. Il explique que l'élaboration de la fiche pédagogique et le déroulement de la situation d'apprentissage devraient alors avoir la structure suivante :

- Mise en situation ou introduction
  - Développement ou réalisation
  - Application ou retour et projection
  - Activité d'intégration partielle
- } apprentissages ponctuels sur le modèle de l'approche traditionnelle.

Il se pose ici un problème qu'on te demande d'analyser ; ensuite, il t'est demandé de faire des recherches sur la base des documents mis à ta disposition dans ce module pour trouver le canevas ou les étapes à suivre pour le déroulement d'une situation d'apprentissage axée sur l'APC.

## **FICHE PEDAGOGIQUE DU MAÎTRE**

**Champ de formation : Education Scientifique et Technologique**

**Titre : Comment notre corps est renseigné sur ce qui se passe autour de nous**

## Objectifs d'apprentissage visés

- Mettre en œuvre des pratiques d'hygiène relatives aux organes de sens.
- Identifier le rôle de l'œil.

**Durée :** 45 min

**Contenus de formation :** Cf guide

**Stratégies d'enseignement/apprentissage :** travail individuel, travail de groupe, travail collectif

**Matériels :** crayons de couleurs, citrons, polyèdres

## Déroulement

Consignes	Résultats attendus
<ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Mise en situation et prise en compte des acquis antérieurs.</i> <i>L'enseignant engage une petite discussion avec les élèves sur les organes de sens et leurs rôles. Pour ce faire, voici quelques questions :</i><ul style="list-style-type: none"><li>• Montre tes oreilles et dis à quoi elles te servent.</li><li>• Montre tes yeux et dis à quoi ils te servent.</li><li>• Voici une image. Dis ce qui se passe.</li><li>• Dis ce qui t'a permis de le savoir (les yeux).</li></ul></li><li>- <i>Proposition de nouvelles acquisitions</i> <i>Aujourd'hui, nous allons apprendre alors à savoir à quoi les yeux nous servent.</i></li></ul>	L'élève a montré les oreilles et les yeux qui servent respectivement à entendre et à voir ce qui se passe autour de nous.
Réalisation	
<p><b>Activité :</b> Je suis renseigné sur la couleur, la forme et les caractéristiques des objets grâce à mes yeux.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>* <i>Chaque groupe a devant lui un emballage :</i><ul style="list-style-type: none"><li>• défais-le ;</li><li>• observe les objets qui s'y trouvent ;</li><li>• mets ensemble les objets qui ont la même couleur (l'enseignant passe de groupe en groupe pour voir les classements).</li></ul></li><li>* <i>Après ce classement, on passe en plénière.</i> <i>L'enseignant(e) désigne quelques groupes pour présenter leur production au groupe-classe qui va amender le travail fait :</i><ul style="list-style-type: none"><li>• rassemble maintenant les objets ;</li><li>• distingue les objets ronds des objets qui ne le sont pas (l'enseignant vérifie le travail fait) de groupe en groupe ;</li><li>• à la plénière, des groupes exposent leurs productions à l'ensemble de la classe qui va réagir sur les productions présentées.</li></ul></li><li>- <i>Voici deux de vos camarades :</i><ul style="list-style-type: none"><li>• dis-moi celui qui est plus grand que l'autre ;</li><li>• entre les deux livres lequel est plus gros ?</li><li>• j'ai du citron. Quelle est sa couleur ?</li><li>• quelle est sa forme ?</li></ul></li></ul>	Nos yeux nous servent alors à reconnaître la forme, la couleur et les caractéristiques des objets.

<p><i>L'enseignant circule pour valider les réponses ou reformuler le problème posé. Je constate que, dans tous les groupes, ce sont les yeux que vous aviez trouvé comme réponses.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qui peut nous dire à quoi nous servent alors nos yeux ?</li> </ul>	
<p><b>Retour et projection</b></p>	
<p><b>Objectivation</b> Dis ce que tu as appris. Dis comment tu l'as appris.</p> <p><b>Evaluation</b> A quoi nous servent nos yeux ?</p> <p><b>Projection</b> Que feras-tu de ce que tu as appris ? En fin de trimestre, révision : les autres leçons abordées. L'enseignant estime que ce plan de cours est un bon modèle de cours permettant de développer des compétences.</p>	<p>a dit ce qu'il a appris et comment</p> <p>a répondu (la réponse doit correspondre à certains critères de qualité)</p>

### Consigne

1. Indique ton degré d'accord avec la déclaration du directeur et justifie ton choix.

- TA = tout à fait d'accord
- A = en accord
- D = en désaccord
- TD = tout à fait en désaccord
- NSP = Ne se prononce pas (à discuter)

2. Décris ta réaction par rapport à la fiche pédagogique du maître.

3. Indique ton degré d'accord avec la déclaration du maître et justifie ton choix.

- TA = tout à fait d'accord
- A = en accord
- D = en désaccord
- TD = tout à fait en désaccord
- NSP = Ne se prononce pas (à discuter)

4. Indique ton degré d'accord avec la déclaration du conseiller pédagogique et justifie ton choix.

- TA = tout à fait d'accord
- A = en accord
- D = en désaccord
- TD = tout à fait en désaccord
- NSP = Ne se prononce pas (à discuter)

5. Indique ton degré d'accord avec la déclaration de Jacques et justifie ton choix.

- TA = tout à fait d'accord
- A = en accord
- D = en désaccord
- TD = tout à fait en désaccord

NSP = Ne se prononce pas (à discuter).

6. Décris ce que tu as retenu comme canevas d'élaboration d'une fiche pédagogique selon l'approche par les compétences et la pédagogie de l'intégration.

## 6. Activité d'évaluation

### Etude de cas

Dossou réagit à l'approche par les compétences dans un contexte de pauvreté en précisant ceci :

*« Il ne faudrait pas oublier également que ces principes mettent en porte à faux la pédagogie traditionnelle où un enseignant est à l'avant de la classe et transmet l'information ou les connaissances. La pédagogie de l'intégration, car il s'agit bien d'une pédagogie ici, demande des changements drastiques dans les façons de faire des enseignants. Ce serait donc une bonne chose à mon avis d'amener les enseignants à examiner le réalisme de cette pédagogie de l'intégration dans des classes où le nombre d'élèves est soit élevé ou très élevé, où les supports didactiques sont relativement peu disponibles, où il est parfois courant de déplacer les bancs dans la classe en raison du peu d'espace, etc. Bref, il serait bien que les enseignants échangent dans un contexte où le réalisme (c'est-à-dire le respect des contraintes auxquelles sont confrontés les enseignants et les élèves en classe) est pris en compte afin d'adapter le discours sur l'APC à la réalité du terrain. Il ne faut pas oublier qu'à la base, une réforme survient aussi pour faciliter le travail des enseignants et non leur compliquer l'existence. Si tel était le cas, ces derniers vont laisser tomber cette nouvelle approche qui ne va demeurer pour eux qu'une théorie sur laquelle il est intéressant et plaisant d'échanger mais qui ne change pas grand-chose dans leur quotidien. »*

### Consigne

- On te demande de faire l'étude de cas du texte ci-dessous et de décrire les réactions que suscitent en toi les préoccupations de Dossou.

## 7. Aller plus loin

### Bibliographie

Roegiers, X. (2006). L'APC, qu'est-ce que c'est ? Paris : EDICEF.

Ropé, F. (1994). Des savoirs aux compétences ? Le cas du français. in L. Tanguy & F. Ropé, *Savoirs et compétences*. Paris : L'Harmattan.

Touzin, G. (1997). *La contribution de l'approche par compétences à l'intégration des apprentissages*. CEGEP de Chicoutimi.

### Glossaire

#### Acquis antérieurs

Les acquis antérieurs de l'élève ne concernent pas seulement les connaissances mais ils prennent en compte aussi les habiletés et les attitudes. Il appartient à l'enseignant de prendre appui sur ces acquis pour proposer à l'élève des activités qui l'engageront dans la construction de nouveaux savoirs.

## **Apport notionnel**

Cet apport concerne les savoirs, savoir-faire nécessaires pour la mise en place de la compétence (colonne « contenus » des programmes). Ces notions peuvent être acquises par les élèves à partir de la mise en situation, mais le maître doit les synthétiser au cours de la mise en commun et faire au besoin des apports complémentaires. Le maître met en commun ce qui a été proposé dans les groupes. Il fait valider certaines réponses par le groupe classe et réalise également des apports complémentaires sous forme d'explications, de présentation d'un document ou d'un support pour l'ensemble de la classe (carte, croquis, par exemple). Une synthèse doit être faite, qui peut se traduire par un résumé succinct.

## **Compétence**

Une compétence est le pouvoir qu'un élève a de mobiliser un ensemble de savoir-faire et de savoir-être pour résoudre des situations-problèmes. Le savoir est une portion de contenu ou de matière d'une discipline : Exemple : la connaissance du vocabulaire de base pour une conversation téléphonique, ainsi que les formules de politesse.

Dans l'Approche Par Compétences, les savoirs restent importants, mais ils sont mis au service de l'exercice des compétences. Ils ne sont pas abordés pour eux-mêmes. Le savoir-faire est l'exercice d'une activité sur un savoir ou un contenu donné (il s'exprime toujours à l'aide d'un verbe à l'infinitif « verbe d'état ou verbe d'action ») : la formulation d'une réponse à une question, le fait de se présenter, l'utilisation du futur, de l'imparfait,... ; en se référant à un système de valeurs : le fait d'adopter une attitude cordiale, de s'intéresser à son interlocuteur.

## **Famille de situations**

Une famille de situations est un ensemble de situations de niveau de difficulté équivalent qui traduisent une compétence. Chaque compétence est définie par une famille de situation. Pour exercer la compétence de l'élève ou pour évaluer s'il a acquis cette compétence, l'enseignant lui soumet une situation nouvelle, mais qui appartient à la famille de situations.

## **Objectif**

Les objectifs d'une séance d'apprentissage devraient décrire avec précision ce qui doit être appris dans la leçon. Cet objectif peut être sous forme d'objectifs comportementaux ou descriptifs pourvu qu'ils précisent clairement ce que les apprenants doivent être capables d'expliquer, de faire ou de savoir à l'issue de la formation.

Exemples :

- expliquer la structure d'une fiche pédagogique selon les 05 pas didactiques ;
- être capable de préparer une leçon intégrant les TIC et visant l'atteinte d'un objectif d'apprentissage donné pour un programme d'études.

## **Situations complexes**

Une situation complexe est une situation qui, pour être résolue, fait appel à plusieurs éléments (ressources) qui ont déjà été abordés par l'élève mais de façon séparée, dans un autre ordre, dans un autre contexte. Une situation complexe n'est pas issue d'une notion, d'une règle, d'une formule. La complexité est principalement liée au contexte, à la quantité de ressources à mobiliser.

## Vérification des pré-requis

Un pré-requis est ce qui est nécessaire à l'acquisition de la notion nouvelle. La vérification de ce(s) pré-requis peut se traduire par une activité préparatoire (sensibilisation, discussion autour du sujet, observation d'un objet ou d'un document) ou de réinvestissement (rappel de ce qui a été vu où appris précédemment).

### 8. Eléments de réponse et apports d'informations

DOCUMENTS DE REFERENCE

DOCUMENT I : PRINCIPALES NOTIONS RELATIVES A LA COMPETENCE

Qu'est-ce qu'être compétent ?

Quelqu'un est déclaré compétent dans un domaine lorsque non seulement il possède certains acquis (connaissances, savoir-faire, procédures, attitudes, etc.), mais surtout lorsque, à tout moment, il peut mobiliser, de façon concrète et intégrée, les acquis nécessaires à la résolution d'une situation-problème donnée dans un domaine donné.

EXEMPLES DE COMPETENCES

Tenir une conversation téléphonique qui ne fait pas appel à un vocabulaire spécialisé, et dans sa langue maternelle

Rédiger une facture simple (5 à 10 articles)

À partir d'une situation vécue mettant en évidence différents problèmes de pollution de l'eau, de l'air et de pollution par le bruit, proposer des solutions appropriées aux différents problèmes identifiés au préalable.

D'une façon plus précise, une compétence est «la possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation-problème qui appartient à une famille de situations» (Roegiers, 2000). Parler des compétences suppose que l'on évoque tout à la fois :

les *ressources*, c'est-à-dire les savoirs, savoir-faire, savoir-être, schèmes, automatismes, valeurs, savoirs d'expérience, procédures automatisées ... que l'élève va devoir mobiliser ;

les *situations* dans lesquelles l'élève devra mobiliser ces ressources.

Les ressources

Les ressources sont essentiellement les savoirs, savoir-faire et savoir-être (attitudes) nécessaires à la maîtrise de la compétence.

Dans l'exemple (1) ci-dessus de la conversation téléphonique, les ressources suivantes sont mobilisées :

savoirs : la connaissance d'un vocabulaire de base pour une conversation téléphonique, les formules de politesse... ;

savoir-faire : la formulation d'une question, la formulation d'une réponse à une question posée, le fait de se présenter, l'utilisation du futur, de l'imparfait, donner les informations nécessaires à la compréhension du message pour un auditeur qui ne nous voit pas (impossibilité d'utiliser le gestuel)... ;

savoir-être : le fait d'adopter une attitude cordiale, de s'adapter à son interlocuteur, de converser avec aisance avec quelqu'un qu'on ne voit pas...

Ces ressources relèvent de ce que l'élève apprend, dans sa famille, dans son quartier, et à l'école. Celles qui s'acquièrent à l'école font l'objet d'apprentissages organisés à cet effet, que ce soit de façon traditionnelle, à travers des situations-problèmes didactiques, où l'élève est mis au centre des apprentissages, ou à travers d'autres méthodes pédagogiques.

Outre les ressources internes à l'élève, ou, de façon plus générale, à celui qui développe la compétence, il y a les ressources externes, nécessaires pour exercer la compétence. Parmi celles-ci, il y a les ressources matérielles. Par exemple, il est difficile de devenir compétent pour retrouver une information sur Internet si on n'a jamais d'ordinateur à sa disposition.

La notion de situation « cible »

Une situation « cible » est une situation qui est le reflet d'une compétence à installer chez l'élève. Elle peut être considérée comme une occasion d'exercer la compétence, ou comme une occasion d'évaluer le degré de maîtrise de la compétence. Dans l'approche par les compétences de base, quand on parle de situations, on parle de situations « cibles », de situations de réinvestissement, de situations d'intégration (tous ces termes sont des synonymes), pour bien la distinguer des situations didactiques qui, elles, ont pour fonction de développer de nouveaux apprentissages de concepts, de savoir-faire, etc. Ces situations « cibles » sont des situations-problèmes complexes, et non un simple exercice.

Dans l'exemple de la compétence (3) ci-dessus, liée à la pollution, une situation « cible » consisterait à présenter à l'élève un contexte de pollution (à travers un dessin, une photo...), et à l'inviter à proposer des solutions adéquates, et qui mobilisent des concepts et des savoir-faire vus au cours.

La notion de famille de situations

A chaque compétence est associée une famille de situations-problèmes. C'est un ensemble de situations « cibles » dont chacune est une occasion d'exercer la compétence : une occasion d'un niveau de complexité suffisant (en conditions réelles), mais d'un niveau qui ne dépasse pas ce qui est attendu de l'élève. Toutes ces situations sont considérées comme équivalentes, c'est-à-dire interchangeables en termes de niveau de difficulté et de complexité.

Les compétences à l'école peuvent être évaluées à travers deux ou trois situations « cibles », voire même une seule, à condition que ces situations soient les plus représentatives possible de la compétence. Ceci ne veut pas dire que l'élève est directement évalué sur sa compétence : il a d'abord l'occasion de s'entraîner. Il en va de même d'un futur conducteur de voiture : quand il a appris le code de la route, et qu'il a acquis les ressources nécessaires pour conduire (embrayer, débrayer, démarrer en côte, etc.), on ne l'évalue pas tout de suite. Il faut d'abord qu'il s'exerce à plusieurs reprises à conduire en situation réelle.

Reprenons les exemples proposés ci-dessus (voir 2.1.3.1#) :

la famille de situations-problèmes de la compétence (1) est l'ensemble des conversations téléphoniques différentes auxquelles l'élève devrait pouvoir faire face (l'une avec une tante qui l'invite à passer des vacances, l'autre avec un ami qui lui demande de ses nouvelles, etc.), à condition qu'elles restent dans les limites fixées : se dérouler dans sa langue maternelle, et ne pas faire appel à un vocabulaire spécialisé ;

la famille de situations-problèmes de la compétence (2) est l'ensemble des factures que l'élève devrait pouvoir rédiger, dans des contextes différents (une facture qui mentionne des achats alimentaires, une autre relative à des pièces de voiture, etc.), à condition que ces factures restent

dans les limites fixées : par exemple, pour des enfants de 10 ans, une facture simple, avec 05 à 10 articles ;

dans l'exemple (3), la famille de situations-problèmes est l'ensemble des situations différentes que l'on peut soumettre à l'élève, et qui combinent, de façon différente, dans des contextes différents, des problèmes de pollution de l'eau, de l'air, et de pollution par le bruit.

Ce que sont les paramètres d'une famille de situations

L'élève sera compétent à partir du moment où il pourra faire face à n'importe quelle situation qui appartient à la famille de situations, la situation étant nouvelle, inédite. La reproduction pure et simple est donc exclue.

Ceci a pour conséquence qu'en termes d'apprentissages, il faut soumettre à l'élève quelques situations de la famille de situations *pour qu'il s'exerce* progressivement à acquérir la compétence, et quelques autres encore de la même famille *pour évaluer* s'il est compétent<sup>1</sup>.

Ces situations doivent être équivalentes, c'est-à-dire qu'elles doivent se rapporter à la compétence visée et être de même niveau de complexité. Ceci signifie qu'il faut être le plus précis possible sur ce niveau de complexité. Par exemple, si on mentionne dans la compétence (2) qu'il s'agit de factures de 05 à 10 articles, c'est pour situer le niveau de complexité de la situation. Il en va de même dans la compétence (1) dans laquelle on précise « qui ne fait pas appel à un vocabulaire spécialisé », et « dans sa langue maternelle ». Ces précisions, ou caractéristiques des situations de la compétence sont des paramètres de la famille de situations.

Deux moments importants dans les apprentissages

Sur le plan pédagogique, il y a donc une double nécessité : que l'élève ait l'occasion de résoudre plusieurs situations « cibles » qui reflètent la compétence, mais qu'auparavant, il ait acquis les ressources nécessaires à cette compétence. En termes de séquences d'apprentissages, on trouve donc des moments pour les apprentissages de ressources (souvent appelés apprentissages ponctuels), et des moments pour intégrer, c'est-à-dire pour résoudre des situations complexes. Une fois que les apprentissages ponctuels qui préparent une compétence ont été menés, c'est-à-dire une fois que les ressources nécessaires à l'exercice de la compétence sont installées, on présente à l'élève plusieurs de ces situations complexes pour exercer sa compétence (apprentissage de l'intégration) et ensuite pour évaluer sa compétence (évaluation formative ou certificative).

Chacune des situations d'une famille de situations peut donc être exploitée indifféremment dans l'apprentissage (pour apprendre à l'élève à intégrer ses acquis) ou dans l'évaluation (pour évaluer ses acquis)<sup>2</sup>.

Le processus de construction des situations « cibles »

Où se trouvent ces situations ? Elles se trouvent avant tout dans la vie, et les pédagogues ont toujours intérêt à se poser la question de savoir quelles sont exactement ces situations de vie dans lesquelles l'élève est invité à exercer sa compétence, afin de s'en inspirer. Mais il n'est pas réaliste d'attendre que la vie présente les situations du bon niveau, en nombre suffisant au moment où on en a besoin. Pour répondre aux exigences des apprentissages, il faut également construire des situations « cibles ».

---

<sup>1</sup> A moins que l'on utilise les situations d'apprentissage pour évaluer s'il est compétent, mais cela voudrait dire qu'on ne lui donne pas l'occasion de s'entraîner « gratuitement ».

<sup>2</sup> Pour plus de précisions sur la construction et la gestion des situations, voir Roegiers (2003).



L'idéal est que chaque enseignant les construise au niveau de sa classe, mais cela représente un travail important. Une aide doit lui être apportée au niveau central, où les concepteurs de programmes et de manuels peuvent élaborer, pour chaque compétence, plusieurs situations équivalentes. Certaines situations peuvent donc se trouver, à titre d'exemples, dans des livrets-programmes, dans des documents d'accompagnement des curricula, mais elles devraient se trouver essentiellement dans des banques de données nationales ou régionales, à alimenter progressivement, à la fois pour des raisons de rationalisation, d'accessibilité des supports, mais aussi pour des raisons de validation. A travers ces banques de situations, on vise donc des exemples à la fois variés, exploitables en classe et validés.

Ceci ne veut pas dire que l'enseignant doive administrer ces situations telles quelles, sans les adapter. Au contraire, il est bon qu'il les adapte selon le contexte local, et les centres d'intérêts des élèves. Mais au moins dispose-t-il d'une base documentaire pour l'aider dans son travail.

D'après BIPOUPOUT, J.-C., BOULHAN, N., DIALLO, N., MANDA KIZABI, ROEGIERS, X., ZIDA TRAORE, C. (2008). Former pour changer l'école : la formation des enseignants et des autres acteurs dans le cadre de la pédagogie de l'intégration. Paris : EDICEF / OIF

## DOCUMENT II : DIFFERENTES DEFINITIONS DES COMPETENCES

### Le concept de compétence

Bien que le concept de compétence soit utilisé très largement, la confusion peut surgir en raison de différentes interprétations entre les pays, diverses politiques éducatives nationales et l'intercommunication entre l'éducation et le marché du travail. Des différences peuvent provenir de l'interprétation de différents courants pédagogiques. Les behavioristes, les cognitivistes et les constructivistes diffèrent dans leur manière de définir les compétences.

Quelques organismes et services publics voient des compétences comme aspects de la personne entière comportant :

l'aptitude (verbal, numérique, spatial) ;

les habiletés et les capacités (pensée, leadership) ;

la connaissance (générale, liée à la profession, au travail, au niveau ou à l'organisation) ;

les compétences physiques (force, énergie) ;

les modèles et styles (chef, directeur, employé) ;

la personnalité (orientation sociale) ;

les principes, valeurs, croyance, attitudes et spiritualité (équité, fairplay) ;

les intérêts (avec des personnes, ou des faits).

La compétence peut être considérée comme les capacités d'un apprenant ou d'un travailleur lui permettant d'accomplir des tâches en juste proportion, pour trouver des solutions et pour les réaliser dans des situations de travail. Cette définition correspond au besoin de décrire des compétences et de les évaluer. En réalité, la compétence peut se démultiplier en des composantes qu'on peut apprendre (connaissance, habiletés) et des composantes qu'il est plus difficile de changer ou d'altérer (attitudes, croyance). Plusieurs définitions de compétence en éducation et dans d'autres disciplines.

## **Les différentes définitions de compétence**

Il existe beaucoup de définitions de compétence. Le mot compétence en éducation est utilisé dans des sens différents par différents pédagogues et experts en éducation. Le sens global du concept de compétence a produit de multiples définitions.

Dans un premier sens, la compétence désigne un savoir-faire disciplinaire. Cette définition est à l'origine de la dénomination de « compétence disciplinaire ». Savoir tracer un graphique, résoudre un problème de mathématique ou écrire une lettre sans faute sont des exemples de la mise en œuvre de la compétence disciplinaire.

Dans un deuxième sens, la compétence est utilisée pour désigner un savoir-faire général. Ce second sens s'apparente à des « compétences transversales » qui correspondent à un transfert de compétence dans la mesure où le contexte d'utilisation est souvent extérieur à la compétence. Cette compréhension du concept de compétence se confond essentiellement avec la « capacité » ou l'« aptitude ».

Sur le plan analytique, la compétence est considérée comme un ensemble ordonné de capacités (activités) qui s'exercent sur des contenus notionnels dans une catégorie de situations pour analyser et résoudre des problèmes posés. La combinaison de ces capacités et des contenus notionnels correspond à des objectifs spécifiques. Dans ce cas, la compétence est la mobilisation des objectifs spécifiques pour analyser et résoudre une ou des situations-problèmes. En d'autres termes, la compétence est définie comme des objectifs d'intégration. Lorsque l'accent est mis sur l'analyse de la situation-problème en vue d'apporter des solutions, on parle plutôt de « compétence analytique ». cette compétence porte plus sur la critique, le jugement, l'examen ou l'analyse des situations.

Dans un quatrième sens, la compétence est utilisée dans le sens d'une intégration des acquis ou d'une contextualisation des acquis. Dans ce sens, la compétence prend en compte à la fois les contenus, les activités à exercer et les situations dans lesquelles s'exercent les activités. Cette dernière approche de la compétence, basée sur l'intégration des acquis et sur la mobilisation des acquis en situation, apparaît comme une nécessité pédagogique. La démarche pédagogique consiste donc à procéder à des allers et retours constants des situations complexes en passant par des situations simples.

Selon Le Boterf (1995), la compétence peut être définie comme un « savoir-agir, (c'est-à-dire un savoir-intégrer, mobiliser et transférer) utilisant un ensemble de ressources (connaissances, savoirs, attitudes, raisonnements, etc.) dans un contexte donné pour faire face aux différents problèmes rencontrés ou pour réaliser une tâche ». Il distingue six types de compétences :

savoirs théoriques (savoir comprendre, savoir interpréter) ;  
savoirs procéduraux (savoir comment procéder) ;  
savoir-faire procéduraux (savoir procéder, savoir opérer) ;  
savoir-faire expérientiels (savoir y faire, savoir se conduire),  
savoir-faire sociaux (savoir se comporter, savoir se conduire) ;  
savoir-faire cognitifs (savoir traiter de l'information, savoir raisonner, savoir ;  
nommer ce que l'on fait, savoir apprendre).

Roegiers (2000) énonce que « la compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser, de manière intériorisée, un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes ».

La compétence est aussi perçue comme une tâche ou un ensemble de tâches, utilisant souvent des fonctions cognitives et motrices, demandant la manipulation d'instruments et d'équipement effectués jusqu'à un degré spécifié (par exemple, maîtriser à 80% l'utilisation d'un ordinateur).

Dans les programmes d'études au Bénin (INFRE & DEP, année), la compétence est un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources, capacités, habiletés, attitudes et connaissances. En d'autres termes, être compétent, "c'est être capable de faire appel à des ressources adéquates, de les combiner de manière efficace et de les mobiliser à bon escient. Ces ressources peuvent être acquises en contexte scolaire ou extra scolaire.

Selon le Dictionnaire Universel (année), la compétence est la connaissance, l'expérience ou la capacité qu'une personne a acquise en telle ou telle matière, dans tel ou tel domaine et qui lui donne qualité et droit pour en bien juger. C'est aussi l'aptitude d'une personne à faire et à comprendre quelque chose ou à procéder à certains actes dans des conditions bien déterminées.

Selon Carré et Caspar (1999) « la compétence permet d'agir et/ou de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier, en mobilisant diverses capacités de manière intégrée ». Pour ces auteurs, cinq manières d'aborder les compétences sont : a) approche par les savoirs, b) approche par les savoir-faire, c) approche par les comportements et le savoir-être, d) approche par les savoirs, savoir-faire et savoir-être et e) approche par les compétences cognitives.

Kartz (1974) propose une définition qui est la plus ancienne dans notre revue (mais pas la plus ancienne en ce qui concerne la définition de ce terme cependant. Au départ compétence était synonyme de "qualification" et ça depuis fort longtemps). Il distingue trois types de compétences : a) les compétences conceptuelles (analyser, comprendre, agir de manière systémique), b) les compétences techniques (méthodes, processus, procédures, techniques d'une spécialité) et c) les compétences humaines (dans les relations intra et interpersonnelles). La définition de Kartz s'avère pratique car elle recoupe un découpage plus classique, qui décompose les compétences en savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Pour Momtmollin (1984), la compétence est un ensemble stabilisé de savoirs et de savoir-faire, de conduites types, de procédures standards, de types de raisonnement que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau et qui sédimentent et structurent les acquis de l'histoire professionnelle : elles permettent l'anticipation des phénomènes, l'implicite dans les instructions, la variabilité dans la tâche.

Pour Samurçay et Pastre (1995), la compétence est un rapport du sujet aux situations de travail qui explique la performance observée en décrivant l'organisation des connaissances construites dans et pour le travail. Pour eux :

les compétences sont finalisées car on est compétent pour une classe de tâches déterminées ;

les compétences sont opérationnelles : il s'agit de connaissances mobilisables et mobilisées dans l'action et efficaces pour cette action ;

les compétences sont apprises, soit à travers des formations explicites, soit par l'exercice d'une activité ;

les compétences peuvent être aussi bien explicites que tacites : le sujet n'est pas toujours en mesure d'explicitier les connaissances opérationnelles qu'il met en œuvre dans l'action.

Romainville (1998) définit deux types de conception de la compétence qui s'opposent :

celle béhavioriste, qui est « synonyme de conduite, de comportements structurés en fonction d'un but, action, tâche spécifique, observable » et qui repose plus sur des savoirs et contenus de programme ;

celle qui est synonyme « d'une potentialité intérieure, invisible, une capacité générative susceptible d'engendrer une infinité de conduites adéquates à une infinité de situations nouvelles ». Cette notion de compétence traduit, dans les politiques éducatives, le choix de mettre l'accent sur les actions du sujet, voire sur son fonctionnement cognitif interne plus que sur les savoirs et les contenus de programme.

Selon Guir et Bessière (année), le formateur développe sept compétences :

les compétences d'organisation et d'administration ;

les compétences en méthodes (ingénierie de formation) ;

les compétences technologiques (TIC) ;

les compétences de communication et d'animation ;

les compétences stratégiques (analyse stratégique organisationnelle interne et externe) ;

les compétences conceptuelles/théoriques (connaissances théoriques) ;

les compétences psychopédagogiques.

Barbot et Camatarri (1999) déclinent les compétences de l'enseignant en cinq familles.

1) Compétence à analyser le contexte socio-culturel

savoir identifier les tendances du développement socioéconomique en acte ;

savoir analyser les besoins de la société ;

savoir identifier sa propre position sociale ;

savoir comprendre les rapports de force du champ culturel ;

savoir construire des actions éducatives avec les acteurs des autres champs socio-économiques et savoir prendre en compte les réalités territoriales.

2) Compétence à analyser le contexte socio-culturel

savoir articuler le plan analytique des connaissances disciplinaires (logique recherche d'une épistémologie transdisciplinaire, capable de reconjuguer les différentes épistémologies à partir d'un point de vue unitaire ;

savoir considérer les contenus comme un matériel auquel il faut donner une forme et non comme un ensemble de valeurs closes sur elles-mêmes.

3) Compétences métacognitives ou compétence de médiation

savoir favoriser l'autocentrage de l'apprenant et l'identification de ses caractéristiques propres ;

élaborer l'activité pédagogique comme résolution de problèmes et non réception passive d'information ;

privilégier la réflexion métacognitive ;

favoriser l'évocation des stratégies cognitives ;

proposer l'utilisation de matériel didactique adapté aux stratégies en laissant toujours le choix ;

savoir faire formuler et évaluer l'efficacité des stratégies mises en œuvre ;

savoir faire transférer.

4) Compétences sémiotiques

savoir utiliser un système-auteur, créer des ressources ;

savoir utiliser le multimédia ;

savoir appréhender les TIC comme principe d'organisation de la communication savoir une représentation globale ;

comprendre les transformations induites par les TIC sur le type d'organisation des produits ;  
savoir aider à distinguer ce qui est significatif de ce qui ne l'est pas ;  
savoir fournir des éléments de réflexion sémiologique ;  
savoir mettre en place une pédagogie centrée sur la transmission de savoir-faire sémiologique  
générique plutôt que sur la transmission des codes.

5) Compétences psychologiques et pédagogiques

compétences liées à la démarche de projet ;

compétences relationnelles ;

compétences de concepteur de matériel ;

compétences en évaluation.

18. Selon Meyer (2007), « une compétence est un ensemble organisé et hiérarchisé de réseaux conceptuels, de schémas d'action, de raisonnements et de stratégies cognitives, utilisable dans un champ de situations précis, pour résoudre une catégorie de problèmes».

Toutes ces définitions montrent que, pour la plupart des auteurs, la compétence est le résultat d'une mobilisation et d'une intégration des connaissances et des habiletés. Cette intégration se manifeste lorsque l'apprenant est capable d'accomplir des tâches et d'atteindre des résultats et des performances déterminés, de comprendre ce qu'il fait et de le faire de façon autonome. Cela nécessite un processus d'apprentissage plutôt long, répétitif et dynamique de même qu'une action, une compréhension, une réflexion et une autonomie. La compétence est aussi l'ensemble des capacités d'un apprenant ou d'un travailleur lui permettant d'accomplir des tâches en juste proportion, de trouver des solutions et de les mettre en œuvre dans des situations de travail.

## DOCUMENT IV : REFERENTIEL DES COMPETENCES A DEVELOPPER AU BENIN

### Introduction

Une compétence peut se définir comme un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources (capacités, habiletés, attitudes et connaissances, techniques...) qu'on peut acquérir en contexte scolaire ou extra-scolaire. Ainsi, être compétent, c'est être capable de faire appel aux bonnes ressources, de les combiner, de manière efficace, et de les utiliser à bon escient. L'énoncé d'une compétence doit s'accompagner de ses composantes (capacité et habiletés) et du contexte de sa réalisation et de son évaluation :

La capacité est un ensemble de savoir-faire qui intègre différentes habiletés ;

L'habileté est un savoir-faire d'ordre intellectuel, psychomoteur, socio-affectif ou stratégique.

L'analyse des différents document-programmes par compétences du Bénin conduit à dégager les grandes lignes des compétences dans toutes les disciplines. Toutes les disciplines abordent les trois types de compétences : transversales (CTV), transdisciplinaires (CTD) et disciplinaires (CD). Ces trois compétences, loin d'être isolées, s'intègrent et forment un ensemble cohérent qu'on peut baptiser de compétences pour la vie. Ces compétences sont regroupées ci-dessous en compétences communes et en compétences spécifiques.

### Les compétences transversales

Les compétences transversales sont caractérisées par un haut degré de généralisation et sont acquises et développées grâce aux contextes des deux autres types de compétences, à savoir les compétences disciplinaires et les compétences transdisciplinaires. Ces compétences sont développées et acquises à travers toutes les disciplines. Les compétences transversales (comme

pour tous les autres genres de compétences par ailleurs) sont de trois ordres : ordre intellectuel, ordre méthodologique et ordre socio-affectif.

La notion de compétence transversale peut désigner plusieurs réalités :

elle désigne des capacités très générales, comme la capacité d'analyser, de synthétiser, de résoudre des problèmes ;

elle recouvre des compétences très générales, liées à des disciplines, comme celle de lire, d'écrire, de situer dans le temps, situer dans l'espace, et que l'on ne peut néanmoins mobiliser et évaluer qu'à travers les disciplines ;

elle recouvre des compétences de vie, comme respecter son environnement ou adopter des attitudes citoyennes ;

elle recouvre des compétences issues de l'évolution technologique, comme rechercher des informations ou traiter des informations (Toualbi-Thaâlibi & Tawil, 2006).

Une compétence transversale présente certaines limites lorsqu'on veut l'utiliser dans les curriculums : caractère peu défini et caractère peu évaluable. Pour évaluer des compétences transversales, la notion de situation d'intégration ne s'applique pas non plus parce qu'on se situe dans une autre logique : évaluer à travers une situation d'intégration nécessite que l'on mobilise un ensemble de ressources et pas une ressource unique, si importante soit-elle, comme une compétence transversale (Toualbi-Thaâlibi & Tawil, 2006). Plusieurs types de compétences transversales (CTV) sont décrits ci-dessous.

CTV1. Exploiter l'information disponible

« Exploiter l'information disponible » veut dire consulter diverses sources d'information et en choisir celle qui permet de répondre à ses besoins ou d'exécuter une tâche donnée. L'information disponible suppose que le milieu dispose des sources d'information. Ces sources pourraient être la bibliothèque de l'établissement, des documents qui constituent la propriété personnelle des professeurs aussi bien d'histoire et géographie que des disciplines connexes telles que les sciences de la vie et de la terre, les sciences physiques, les langues... Il est aussi possible que la localité puisse disposer de centre municipal de documentation pour le public ou pour les jeunes ; certaines institutions nationales ou internationales pourraient être utiles en matière de documentation. Toutes les pistes sont à sonder, même les plus insoupçonnables. Il s'agira, pour l'élève, d'identifier les sources exploitables, avec l'aide du professeur, au regard des besoins en connaissances exprimés.

CTV 2. Résoudre une situation-problème

Dans son sens général, « résoudre une situation-problème » veut dire construire, mettre en œuvre et valider une solution à une question ou à une situation-problème en exploitant des ressources internes et externes. Il est bien évident qu'il peut y avoir plusieurs solutions pour une même situation-problème. Dans ces conditions, le choix d'une solution réaliste et réalisable s'impose. L'élève apprendra, par conséquent, la stratégie de résolution de problème, ses différentes étapes et comment la mettre en œuvre. Le cadre le plus approprié demeure la pratique en classe et en dehors de la classe.

CTV 3. Exercer sa pensée critique

« Exercer sa pensée critique » veut dire s'engager dans un processus de réflexion afin d'émettre des jugements, notamment d'ordre logique, éthique et esthétique relatifs à un événement, un problème, une affirmation, un phénomène, une œuvre, un fait. Il est bien évident qu'il faille tenir compte du contexte. Dans cette perspective, l'élève apprendra à analyser des idées et des

opinions d'autrui, des données, des faits et des phénomènes en majorité familiers à lui. Dans tous les cas, se conformer au degré de conceptualisation de l'apprenant demeure une nécessité, étant entendu que le développement de la pensée critique attendu de lui diffère de celui de l'adulte.

#### CTV 4. Exercer sa pensée créative

De façon générale, l'élève exerce sa pensée créative en utilisant un processus créateur pour inventer ou réaliser diverses productions, que ce soit une idée, un schéma, un modèle, un objet, une réalisation en quelque sorte. Il harmonise sa logique et son intuition et mobilise ses ressources personnelles. L'objectif de cette compétence est de créer chez l'élève, futur acteur de développement, le goût du beau, du travail bien fait et, à la limite, le souci de l'amélioration du cadre de vie et de la perfection dans toutes ses entreprises de production. Le plus grand bénéficiaire de cette compétence reste, avant tout, l'environnement qu'il soit physique ou humain.

#### CTV 5. Gérer ses apprentissages ou un travail à accomplir

« Gérer ses apprentissages ou un travail à accomplir », c'est planifier et mettre en œuvre une démarche d'apprentissage ou de réaliser pour construire de nouveaux savoirs ou réaliser un travail.

#### CTV 6. Travailler en coopération

« Travailler en coopération » veut dire contribuer personnellement à un travail en groupe par l'entraide, de façon à faciliter l'atteinte des objectifs personnels et du groupe. L'élève qui exerce cette compétence contribue à la réalisation d'une activité mais il apprend aussi. Il n'est pas donné à tout le monde de maîtriser cette stratégie ; il n'est donc pas évident que tous les élèves contribuent efficacement à sa mise en œuvre. Le professeur doit donc y veiller car, c'est l'occasion, pour les élèves, d'apprendre à s'écouter, à s'accepter, à discuter, à rechercher, en toutes circonstances, le compromis dans un dialogue constructif, condition indispensable pour la vie démocratique et pour le développement.

#### CTV 7. Faire preuve de sens éthique

« Faire preuve de sens éthique », c'est tenir compte de la dimension morale dans des situations de vie, de travail ou dans ses choix d'actions. Avoir cette compétence conduit à agir dans le respect de soi et des autres par l'apprentissage au respect, à la mise en œuvre et à la consolidation, dans le milieu, des valeurs positives telles que la tolérance, la bonne gouvernance, la préservation de l'environnement, la lutte contre la corruption, le souci de justice et d'équité...

#### CTV 8. Communiquer de façon précise et appropriée

« Communiquer de façon précise et appropriée » veut dire avoir recours aux ressources propres à la communication, aux langages appropriés (oral, écrit, gestuel, visuel...) pour exprimer des sentiments, des connaissances, sa compréhension du monde..., et ce, dans le respect des conventions établies, de la qualité de la langue parlée et écrite. Les opportunités, le temps et l'assistance qu'il faut seront accordés à l'élève pour l'aider à améliorer son expression orale et écrite, le professeur d'histoire et géographie étant, dans certaines mesures, enseignant de langue : ce que l'on veut dire ou ce que l'on comprend doit pouvoir s'exprimer aisément, avec les mots qui conviennent.

#### Les compétences transdisciplinaires

Les compétences transdisciplinaires couvrent les domaines de la vie courante. Au nombre de six, leur acquisition et leur développement se réalisent à travers toutes les disciplines

d'enseignement. Comme les compétences transversales, les transdisciplinaires peuvent être aussi d'ordre intellectuel, méthodologique et socio affectif.

CTD 1. Affirmer son identité personnelle et culturelle dans un monde en constante évolution

Notre identité personnelle et culturelle se manifeste à travers l'expression de notre vision du monde. « Affirmer son identité personnelle et culturelle dans un monde en constante évolution », c'est penser, percevoir, ressentir, choisir, décider et agir d'une manière qui nous est propre, à partir d'un ensemble de valeurs, de concepts, de croyances, de sentiments et d'émotions. L'école fournit de nombreuses occasions de construire et d'affirmer cette identité personnelle et culturelle.

CTD 2. Agir individuellement et collectivement dans le respect mutuel et l'ouverture d'esprit

L'école est un milieu propice pour faire l'apprentissage de cette compétence. « Agir individuellement et collectivement dans le respect mutuel et l'ouverture d'esprit » veut dire jouer un rôle actif au sein de l'école, participer à la vie démocratique, s'ouvrir sur le monde et respecter la diversité et la différence chez les êtres humains. L'élève pourra apprendre à l'exercer également dans sa famille. Le développement de cette compétence l'aidera toute sa vie à mieux vivre en société.

CTD 3. Se préparer à intégrer la vie professionnelle dans une perspective de réalisation de soi et d'insertion dans la société

« Se préparer à intégrer la vie professionnelle dans une perspective de réalisation de soi et d'insertion dans la société », c'est penser, s'informer, faire des choix, agir en fonction de ses désirs, des ses potentialités et des réalités sociales et professionnelles de son environnement. L'école peut jouer un rôle important dans l'orientation professionnelle des jeunes en leur proposant d'exploiter les démarches et des contenus propres aux métiers et professions. Elle donnera la possibilité aux élèves de réaliser des projets portant sur les métiers et professions et de s'informer sur ces derniers de même que sur le parcours qui y conduit pour éclairer leurs processus de décision. Toutes ces occasions contribuent à la connaissance d'eux-mêmes, à l'expression de leurs rêves, de leurs aspirations, à la découverte de leur potentiel.

CTD 4. Pratiquer de saines habitudes de vie sur les plans de la santé, de la sexualité et de la sécurité

« Pratiquer de saines habitudes de vie sur les plans de la santé, de la sexualité et de la sécurité », c'est adopter des attitudes et des comportements qui favorisent son épanouissement et celui des autres. L'école peut jouer un rôle important pour développer cette compétence. L'élève apprend, entre autres, en acquérant des connaissances, en explorant des façons de faire et par la réflexion sur ses comportements et ceux des autres.

CTD 5. Agir en harmonie avec l'environnement dans une perspective de développement durable

« Agir en harmonie avec l'environnement dans une perspective de développement durable », c'est mener des actions qui rendent sain, qui protègent et qui préservent l'environnement, tout en tenant compte des générations futures.

L'école est un lieu privilégié pour faire de l'éducation relative à l'environnement et pour développer la compétence à intervenir dans son environnement. Cette compétence comprend des éléments comme la sensibilité à l'égard de la nature, la capacité d'évaluer les conséquences des actions humaines sur l'environnement et le goût de s'engager dans la construction d'un environnement viable pour les générations actuelles et les générations futures.

CTD 6. Agir en consommateur averti par l'utilisation responsable de biens et de services



« Agir en consommateur averti par l'utilisation responsable de biens et de services », c'est s'assurer de la provenance, de la qualité, du prix, de la disponibilité des biens et services ; c'est aussi s'assurer du degré de satisfaction des besoins individuels et collectifs, au regard de ces biens et services. C'est surtout formuler des critiques fondées sur les insatisfactions des consommateurs en vue d'une amélioration de ces biens et services.

Les compétences disciplinaires propres à chaque champ de formation

Le concept de compétence disciplinaire

Les compétences disciplinaires représentent les éléments constitutifs des programmes d'études. Elles sont propres à des domaines du savoir et visent l'appropriation du contenu particulier du programme considéré. Le concept de compétence disciplinaire est celui qui assure l'articulation entre la pédagogie par objectifs et l'approche par compétences. En réalité, les compétences disciplinaires sont choisies en fonction des compétences terminales à développer. En d'autres termes, les compétences disciplinaires permettent de couvrir l'ensemble des ressources nécessaires pour développer les compétences terminales : les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être (Toualbi-Thaâlibi & Tawil, 2006).

Une compétence disciplinaire regroupe souvent plusieurs objectifs spécifiques. Dans l'APC, la logique de compétence disciplinaire est de partir d'une situation complexe à travers la situation-problème d'une situation d'apprentissage pour revenir à des situations simples dans les apprentissages ponctuels et de repartir vers la situation complexe dans la phase d'intégration (Toualbi-Thaâlibi & Tawil, 2006).

Le programme en vigueur dans l'enseignement primaire est décomposé en six champs de formation. Pour chaque champ de formation, on définit des compétences disciplinaires.

Compétences disciplinaires (CD) en français

CD 1. Communiquer oralement

Sens de la compétence : Communiquer oralement, c'est entrer en relation avec autrui à l'aide de la parole soutenue, au besoin, par les gestes, les mimiques, les intonations. C'est formuler oralement un message en fonction d'une intention de communication, en tenant compte de l'interlocuteur et du contexte dans lequel se déroule l'échange. C'est faire montre d'écoute attentive, de compréhension. C'est faire preuve de socialisation, du développement et de la maîtrise de la pensée.

CD2. Lire des textes de types et de fonctions variés

Sens de la compétence : Lire des textes de types et de fonctions variés, c'est comprendre un message écrit, utiliser les connaissances et stratégies pour accéder au sens de divers textes et satisfaire ses différents besoins. C'est manifester le plaisir de lire, faire preuve d'ouverture sur soi et sur le monde.

CD 3. Écrire des textes de types et de fonctions variés

Sens de la compétence : Écrire des textes de types et de fonctions variés, c'est produire des textes à partir d'une intention donnée en mobilisant des connaissances d'ordre grammatical, orthographique et lexical ainsi que des stratégies efficaces liées au processus d'écriture.

Compétences disciplinaires (CD) en mathématiques

CD1. Résoudre des problèmes d'ordre mathématique présents dans la vie quotidienne.

Sens de la compétence : A travers la réalisation de cette compétence, on veut aider les élèves à fonctionner dans la vie quotidienne, c'est-à-dire :

résoudre différents problèmes, défis, énigmes qui se présentent dans la vie, tant sur le plan pratique que sur le plan abstrait ;

résoudre des problèmes qui engagent les élèves dans des processus avec lesquels ils apprennent à se familiariser aux situations qui leur serviront toute leur vie. Il s'agit de processus dynamiques, impliquant des anticipations, des opérations mentales, de la modélisation, de la vérification, de l'explication, de la validation...

Au total, il s'agit d'élaborer des solutions aux situations-problèmes en mettant en œuvre l'esprit créatif et l'imagination.

CD 2. Raisonner à l'aide de concepts et de processus mathématiques.

Sens de la compétence :

c'est établir des liens entre des objets, des idées, des faits en vue de produire une vérité non apparente ;

c'est convaincre par une argumentation soutenue à l'aide des vérités déjà données ou élaborées ;

c'est construire du sens à partir d'une situation de vie courante relative à l'arithmétique, à la mesure ou à la géométrie ;

c'est dire le contraire d'une idée ;

c'est reconnaître des objets, des faits ou des idées identiques ou différents ;

c'est établir à partir des objets, faits ou idées, d'autres idées qui en découlent nécessairement ;

c'est pouvoir formuler des conclusions en termes de certitude, de possibilité ou d'impossibilité.

CD3. Exploiter, dans des situations de la vie courante, les interactions entre la mathématique, l'Homme, les sciences et la technologie.

Sens de la compétence : Cette compétence vise à offrir à l'élève l'occasion :

d'évaluer les apports de la mathématique pour l'Homme, les sciences, la technologie et réciproquement ;

de prendre conscience de l'apport de la mathématique à la compréhension et au développement d'activités de la vie quotidienne, d'autres disciplines, d'idées, d'explications, de solutions ;

de prendre connaissance de l'évolution de la mathématique, des sciences et de la technologie à travers l'histoire (développement des processus, des instruments qui lui sont propres).

Compétences disciplinaires (CD) en Education Physique et Sportive

CD1. Pratiquer des activités d'adaptation au milieu physique

Sens de la compétence : Pratiquer des activités d'adaptation au milieu physique, c'est chercher à prendre conscience de son corps et de ses possibilités d'action en fonction des particularités de l'espace et des objets qui nous entourent et ensuite, à s'y adapter à les maîtriser en s'engageant totalement dans l'action.

CD2. Pratiquer des activités de prise de conscience et de maîtrise du corps.

Sens de la compétence : Pratiquer des activités de prise de conscience et de maîtrise du corps, c'est chercher à prendre conscience de son corps et de ses possibilités d'agir et de contrôler ses actions de façon globale en s'engageant dans l'action.

## DOCUMENT V : LES PRINCIPES D'APPLICATION ET D'INTEGRATION

Sens de la compétence : Établir des relations entre l'homme, les faits historiques et les phénomènes géographiques en vue de déterminer leurs impacts sur le développement de la société.

CD3. Interpréter le patrimoine culturel de son milieu et de sa région.

Sens de la compétence : Entreprendre des actions individuelles et collectives d'explication du patrimoine culturel pour mieux protéger ses éléments physiques et établir des relations entre eux et l'histoire. Ensuite améliorer ses systèmes de comptage en langue maternelle en se fondant sur des règles induites par la pratique. Enfin améliorer sa diction de contes et s'initier à la diction de proverbes, de devinettes et à leur compréhension.

Compétences disciplinaires (CD) en Education scientifique et technologique

CD1. Élaborer une explication à un phénomène, à un système ou à un objet de l'environnement naturel ou construit.

Sens de la compétence :

Apprendre à "Elaborer une explication à un phénomène, à un système ou à un objet de l'environnement naturel ou construit", c'est apprendre à travailler comme les hommes et les femmes qui font de la science et de la technologie. L'école est un milieu propice pour faire l'apprentissage de cette compétence. De plus, l'explication d'un phénomène, d'un système ou d'un objet nécessite l'utilisation d'éléments, tant du langage courant que du langage scientifique appropriés à la science et à la technologie. La science n'étant pas infuse, l'apprenant prendra conscience que celle-ci a comme origine des questions sur le monde naturel, qu'elle se construit par des humains et que l'explication peut être remise en cause par d'autres personnes.

CD2. Réaliser une tâche d'ordre technologique

Sens de la compétence :

"Réaliser une tâche d'ordre technologique", c'est avoir développé une conscience de la place et de l'importance qu'occupe la technologie dans notre société. C'est être capable de fabriquer des objets techniques, de les réparer ou de les utiliser. Pour ce faire, on met en œuvre une démarche technologique qui prend en compte l'analyse de besoins. Notre monde est de plus en plus technologique et une éducation qui ne la prendrait pas en compte ne pourrait être complète.

CD3. Apprécier l'apport de la science et de la technologie à l'activité humaine et à l'environnement.

Sens de la compétence :

Apprécier l'apport de la science et de la technologie à l'activité humaine et à l'environnement", c'est émettre des idées véhiculant une juste perception de ce que sont la science, la technologie et les relations qui existent entre elles. C'est aussi prendre en considération les interactions existant entre elles, l'activité humaine et l'environnement. C'est déterminer également leur influence, leur impact à court, moyen ou à long terme sur l'être humain et sur l'environnement. Le développement de cette compétence vise surtout l'exercice de l'esprit critique et la valorisation de la dimension éthique.

Application : apprentissage par l'agir

On dit qu'une compétence, c'est un savoir-agir. Il serait donc utopique de croire qu'on puisse devenir compétent sans passer par l'apprentissage centré sur l'agir. Dans le passé, l'apprentissage était axé sur des connaissances déclaratives ; dans l'APC, non seulement il faut

faire apprendre des connaissances *essentiell*es, mais en plus, il faut se soucier de faire apprendre ce que l'élève peut faire avec ses connaissances déclaratives.

On ne retient bien que ce qu'on applique. On ne retient bien que ce qui est utile. De plus, la rétention est meilleure si l'application est contextualisée, c'est-à-dire si l'apprenant peut y voir un lien avec une utilité (lien avec le principe de *signifi*ance). On doit aussi se rappeler qu'on retient beaucoup mieux, dans la mémoire à long terme, ce qu'on dit et ce qu'on fait, comparativement à ce qu'on lit et ce qu'on entend.

En FPC, puisque nous sommes centrés sur l'acquisition d'habiletés et de capacités, celles-ci peuvent être acquises seulement à la condition que des connaissances déclaratives soient intégrées à ces savoir-faire (habiletés, capacités, compétences). Ainsi, l'acquisition d'une compétence passe donc par des activités d'apprentissages axées sur l'agir, tout en utilisant le contenu disciplinaire (connaissances déclaratives). Ces activités sont, bien sûr, des tâches intégratrices, mais elles sont aussi de petites tâches visant l'acquisition d'une partie de la compétence, d'une habileté spécifique ou même d'une connaissance déclarative.

D'après François Lasnier, in La Formation par Compétences

#### Intégration

Dans la pédagogie de l'intégration, les éléments étudiés (savoir, savoir-faire et savoir-être ou les connaissances déclaratives, procédurales et contextuelles) sont liés entre eux et liés à la compétence ; l'apprenant développe la compétence en utilisant les capacités de façon intégrée.

Le principe d'*int*égration est le fondement de la formation par compétence ou de l'approche par les compétences. L'intégration en profondeur d'une compétence implique non seulement l'appropriation de la connaissance procédurale, mais aussi, l'appropriation des connaissances conditionnelles et déclaratives liées à celles-ci.

L'intégration implique donc que l'enseignant doit faire apprendre de façon explicite les ressources à mobiliser, en utilisant les stratégies appropriées à l'acquisition des différents types de connaissances...

Globalement, le principe d'intégration doit contribuer à rendre l'apprenant conscient de la connaissance procédurale d'une compétence, représentée par ses capacités...

D'après François Lasnier, in La Formation par Compétences

#### Autres principes de base de l'Approche par les Compétences

Cette approche a été initialement retenue dans la formation professionnelle et au niveau de l'entreprise (LE BOTERF, 1998). Ensuite, elle a été transposée dans le secteur de l'éducation.

L'APC repose sur les principes suivants :

*Déterminer et installer des compétences* pour une insertion socioprofessionnelle appropriée ou pour développer des capacités mentales utiles dans différentes situations ; le profil à partir duquel ces compétences sont identifiées est intimement lié à un ensemble de valeurs qui doivent prendre en compte à la fois des options universelles et humanistes et des données spécifiques au contexte où des tâches variées peuvent être effectuées: de ce point de vue, le curriculum est un vecteur de développement et de changement des mentalités, un moyen de viser des finalités comme l'égalité, l'esprit critique, la cohésion sociale ...

*Intégrer les apprentissages* au lieu de les faire acquérir de façon séparée, cloisonnée ou juxtaposée (le tout n'est pas la somme des parties) ; on passe d'un apprentissage catégorisé à un apprentissage intégré.

*Orienter les apprentissages vers des tâches complexes* comme la résolution des problèmes, l'élaboration de projets, la communication linguistique, la préparation d'un rapport professionnel...

*Rendre significatifs et opératoires ces apprentissages* en choisissant des situations motivantes et stimulantes pour l'élève. Le caractère significatif ne peut se limiter à l'ancrage des compétences et des situations aux seuls contextes de la vie quotidienne ; des situations peuvent être significatives si elles présentent un défi pour l'apprenant (même au niveau ludique), si elles développent des capacités mentales (raisonner, comparer, justifier...) ou si elles font appel à des compétences qui peuvent être réinvesties dans d'autres disciplines (une compétence en mathématique peut servir à d'autres matières d'enseignement). Ainsi, l'important n'est plus seulement de s'interroger sur ce que l'apprenant sait, voire même sur ce qu'il sait faire, mais de se préoccuper aussi et surtout des situations dans lesquelles il va être amené à utiliser son « savoir ».

*Évaluer de façon explicite et selon des tâches complexes* : dans une approche par les compétences, une évaluation certificative finale se déroule sur la base de la résolution de situations-problèmes et non sur la base d'une somme d'items isolés (comme c'est le cas dans une évaluation sommative qui porte sur des savoirs ou des savoir-faire juxtaposés) ; toutefois, l'évaluation de la compétence n'exclut pas celle, antérieure, des savoirs et des savoir-faire. Ainsi, une évaluation intégrée se substitue à la fin d'un parcours à des évaluations ponctuelles et séparées qui ne peuvent être écartées.

Ce principe fondamental de l'approche par les compétences repose sur la nécessité de mobiliser des ressources (savoirs et savoir-faire) pour la résolution d'un problème en sciences, la production d'actes langagiers en langue ou pour la préparation d'un projet. Selon X. Roegiers, l'intégration est « une opération par laquelle on rend interdépendants différents éléments qui étaient dissociés au départ en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée en fonction d'un but donné ». (Roegiers, 2000).

C'est ainsi qu'à travers une situation d'enseignement ciblant une tâche bien définie, l'intégration peut se réaliser chez l'apprenant ; celle-ci « est étroitement associée à une capacité d'agir observable, de réaliser concrètement une activité qui lui fera percevoir l'utilité de ses apprentissages, par exemple : la réalisation de projets, la résolution de problèmes complexes, la production de rapports, l'accomplissement d'exercices et de tâches dans le cadre de simulations, de jeux de rôle, de mises en situation. » (TOUZIN, 1997). Pour assurer une extension des situations et pour favoriser la variété des contextes, l'APC a retenu le concept de « famille de situations », défini comme un ensemble de situations ayant un niveau de difficulté équivalent mais qui se rattachent à une même compétence.

Les quatre temps de l'intervention pédagogique

Dans la pédagogie de l'intégration, l'enseignant peut appliquer les quatre temps de l'intervention pédagogique : préparation ou mise en situation, développement des contenus ou réalisation, application et intégration. L'enseignant peut les organiser aussi en trois temps. La fiche d'intervention pédagogique peut aussi comporter les parties suivantes :

Mise en situation ;

Développement des contenus ;

Application ;

Activité d'intégration.

Lors du premier temps (préparation ou mise en situation), l'enseignant présente la situation globale et le contexte de la tâche (principes de la *globalité* et de la *signifiante*). Il amène les élèves à faire des propositions de nouvelles connaissances nécessaires à la réalisation de la tâche globale. Il fait et demande de faire les liens avec un domaine d'expérience de vie et une compétence transversale. Puis, il peut demander à l'élève d'identifier les capacités sollicitées ainsi que les stratégies d'apprentissage qui pourraient lui être utiles spécifiquement pour cette tâche. L'enseignant et les élèves pourront faire des liens entre les consignes de la tâche et les capacités de la compétence.

Lors du deuxième temps (réalisation), l'enseignant peut demander aux apprenants de faire des liens entre ce qu'ils sont en train de faire et la compétence, ainsi qu'avec le contenu disciplinaire. Il devient un soutien aux élèves dans la sélection et l'utilisation de leurs stratégies d'apprentissage. L'enseignant vérifie constamment la réalisation de la tâche et procède à des évaluations formatives au besoin.

Dans un troisième temps, l'enseignant peut faire des applications pratiques. Ce temps d'application peut aussi être intégré soit pendant la réalisation soit pendant la phase d'intégration.

Lors du quatrième temps (intégration ou période d'intégration), l'enseignant pourrait prévoir un exercice d'objectivation : Ici, l'élève dit ce qu'il a appris et comment il l'a appris. L'élève évaluera sa démarche en fonction des compétences développées ; ainsi il pourra identifier ses succès et les erreurs à corriger lors de la réalisation d'une autre tâche du même type. Ici, il est important que l'élève soit conscient de ce qu'il a « mis ensemble », soit des capacités, des habiletés et du contenu disciplinaire pour réaliser la tâche.

D'après François Lasnier, in *La Formation par Compétences*

## DOCUMENT VI : LA CONCEPTION DES APPRENTISSAGES DANS LA PEDAGOGIE DE L'INTEGRATION

Compétences disciplinaires (CD) en Education artistique

CD1. Réaliser des productions en art.

Sens de la compétence : Réaliser des productions en art, c'est pratiquer des activités de création et de reproduction dans les domaines d'arts plastiques et d'arts vivants à partir d'une inspiration ou d'une observation

CD2. Apprécier des œuvres d'art.

Sens de la compétence : Apprécier les œuvres d'art, c'est se prononcer ou dire ce qu'on pense de ses propres réalisations et de celles des autres.

Compétences disciplinaires (CD) en Education sociale

CD1. Construire une représentation correcte des principes de la morale et du civisme.

Sens de la compétence : C'est partir d'exemples concrets de la vie courante qui, analysés, permettront à l'enfant de développer et d'intérioriser des comportements relatifs aux règles de vie en société et qui vont le guider dans son agir individuel et collectif.

CD2. Élaborer une explication des faits historiques et des phénomènes géographiques en relation avec la société et le territoire.

Dans l'approche par les compétences de base, on peut distinguer deux moments dans les apprentissages : les apprentissages ponctuels des ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être) et les activités d'apprentissage de l'intégration et d'évaluation formative.

Apprentissages de savoirs, savoir-faire et savoir-être



elle se rapproche de l'apprentissage naturel, mais elle est plus exigeante pour l'enseignant dans la mesure où il doit avoir perpétuellement une préoccupation d'intégration.

La seconde façon procède par « modules d'intégration », à une fréquence déterminée (par exemple, une semaine toutes les 04 ou 05 semaines).

D'après BIPOUPOUT, J.-C., BOULHAN, N., DIALLO, N., MANDA KIZABI, ROEGIERS, X., ZIDA TRAORE, C. (2008). Former pour changer l'école : la formation des enseignants et des autres acteurs dans le cadre de la pédagogie de l'intégration. Paris : EDICEF / OIF

## DOCUMENT VII : LES IMPLICATIONS DE LA PEDAGOGIE DE L'INTEGRATION SUR LES PRATIQUES DE L'ENSEIGNANT(E)

La mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration dans les classes a des conséquences pour l'enseignant(e), qui doit ajuster certaines de ses pratiques de classe. Pour mener ces ajustements, il(elle) doit souvent recevoir une formation complémentaire spécifique. Cette formation spécifique peut être prévue en formation initiale ou en formation continue.

Il faut toutefois nuancer cet effort de formation, dans la mesure où les changements peuvent être progressifs. Après avoir précisé ces implications, nous examinerons en quoi elles peuvent trouver des réponses dans les formations d'enseignants, d'abord en formation continue, ensuite en formation initiale.

### Implications sur la planification des apprentissages

Une planification annuelle des apprentissages consiste essentiellement à partir de la fin de l'année et à revenir progressivement en arrière. Voici un exemple de planification « type » :

Réserver la période consacrée à l'évaluation finale (évaluation certificative) ;

Délimiter une période en début d'année pour vérifier l'atteinte des compétences de base de l'année précédente<sup>5</sup>, et pour remédier aux principales lacunes (évaluation d'orientation des apprentissages) ;

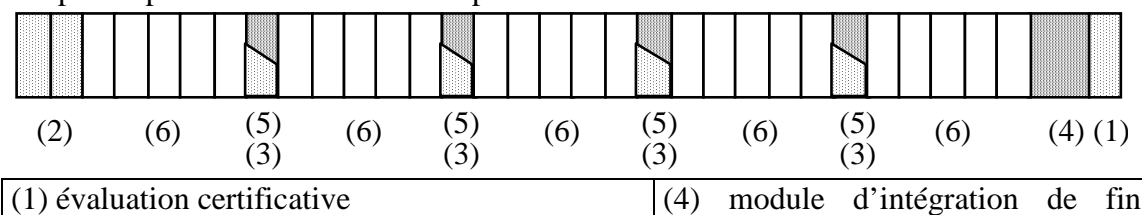
Réserver une période pour les évaluations formatives intermédiaires et pour les remédiations ;

Réserver une période (une ou deux semaines) en fin d'année pour développer des situations qui reflètent l'OII de l'année, ou l'OTI du cycle (quand on est en fin de cycle) ;

De même, réserver une semaine toutes les 05 ou 06 semaines pour les modules d'intégration. C'est surtout pendant ces modules que se développent les compétences. Ces semaines sont réservées à la résolution de situations qui reflètent chacune de ces compétences. C'est pendant les mêmes semaines que sont menées les évaluations formatives (3). Celles-ci impliquent des moments de remédiation pendant lesquels sont travaillées d'éventuelles lacunes des élèves ;

Répartir l'ensemble des apprentissages ponctuels de ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) dans les périodes qui restent.

On peut représenter cette démarche par le schéma suivant.

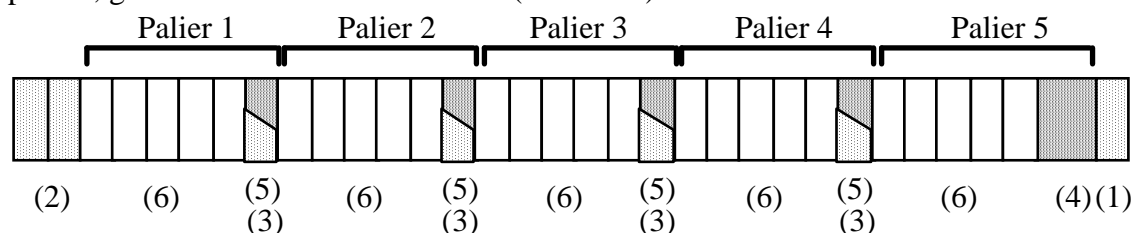


<sup>5</sup> Ainsi que celle de l'OTI du cycle précédent si l'élève passe dans un nouveau cycle, ou celle de l'OII de l'année précédente, si l'élève reste dans le même cycle



	d'année
(2) évaluation diagnostique d'orientation de début d'année	(5) modules d'intégration intermédiaires
(3) évaluations formatives intermédiaires	(6) apprentissages ponctuels

Même s'il peut arriver qu'une compétence se développe pendant quelques semaines seulement, les compétences se développent en général tout au long de l'année. Chaque période représente un « palier » pour chaque compétence. Pour chaque compétence, l'année est ainsi découpée en paliers, généralement au nombre de 05 (bimestres).



Un enseignant est en général habitué à établir une planification annuelle. Dans le cadre de la pédagogie de l'intégration, cette planification s'effectue selon certaines exigences propres au développement des compétences de base : d'une part, l'organisation des modules d'intégration, d'autre part, l'organisation des apprentissages ponctuels en fonction de ces modules d'intégration.

Quelles sont les implications en termes de compétences professionnelles de base<sup>6</sup> à installer chez l'enseignant(e) ? Il y en a essentiellement une : *planifier des apprentissages en termes de compétences de base*<sup>7</sup>.

#### Implications sur la conduite des apprentissages

Cette méthodologie repose sur un principe simple, mais qui a fait ses preuves, et qui répond bien aux préoccupations des systèmes éducatifs : l'ensemble des pratiques de l'enseignant(e) n'est pas remis en question de façon radicale. Les changements sont introduits, de façon progressive, en deux phases principales :

introduction d'activités d'intégration dans les apprentissages ;

introduction de situations-problèmes dans les apprentissages ponctuels.

On peut essayer d'implanter les deux changements de façon simultanée. C'est même l'idéal. Mais il est plus réaliste de procéder en deux temps, pour que le changement puisse se faire de façon progressive. En effet, mieux vaut viser des changements progressifs et réalistes, plutôt que mettre d'emblée la barre trop haut, et décourager, par là, la grande majorité des enseignants. En effet, il ne faut pas oublier qu'il existe toujours une minorité d'enseignants (souvent estimée à 10%) qui sont prêts à embrayer à n'importe quelle réforme. Ce sont des enseignants qui n'auraient besoin ni de programmes, ni de manuels, ni de formation. Il existe également une petite minorité d'enseignants qui, quelle que soit la réforme, ne sont pas prêts à bouger. Mais la toute grande majorité des enseignants est prête à bouger si on leur propose des changements à leur portée, et si on les outille pour ces changements. C'est pour cette majorité d'enseignants que

<sup>6</sup> Voir chapitre 1 pour la signification que nous donnons à ce terme

<sup>7</sup> Nous pointons, au fur et à mesure, les compétences professionnelles de base requises dans la pédagogie de l'intégration, pour les reprendre ensuite, les organiser et les exploiter.

la progressivité de ce changement s'impose. Aller trop vite, ce serait favoriser le non-changement.

#### *Phase 1 : Introduction d'activités d'intégration*

Pour préparer les élèves à aborder les apprentissages dans une optique d'intégration, un premier paramètre est proposé, à titre de changement, dans les apprentissages : c'est d'introduire, généralement toutes les 06 semaines, un module d'intégration, dans chaque discipline. Au cours de ce module, les élèves ont l'occasion de mobiliser leurs acquis dans des situations significatives, qui correspondent à des compétences bien précises à atteindre. Ces compétences sont elles-mêmes regroupées en un OTI (voir ci-dessus).

Pour aider les enseignants à gérer les modules d'intégration, il peut être utile de prévoir des documents d'accompagnement, comme, par exemple, un guide d'intégration qui donne aux enseignants les indications méthodologiques nécessaires. Il y aurait un guide d'intégration par discipline et par année. C'est un des outils privilégiés de la pédagogie de l'intégration, dont nous avons parlé ci-dessus.

Comme compétences professionnelles de base nouvelles à installer chez l'enseignant(e), on peut essentiellement citer deux compétences :

- *Construire une situation « cible » ;*
- *Gérer un module d'intégration.*

Cette dernière compétence comprend notamment la compétence de « gérer une activité d'intégration », dans le cas où les pratiques d'intégration sont envisagées tout au long de l'année, et pas seulement lors de modules d'intégration bien déterminés.

#### *Phase 2 : introduction progressive de situations-problèmes dans les apprentissages ponctuels*

A cette liste, on peut ajouter une compétence professionnelle de base, à plus long terme, qui est celle de mener un nouvel apprentissage (ponctuel) de manière active. Cela signifie essentiellement exploiter les situations-problèmes didactiques en vue de mener les apprentissages, faire travailler chaque élève, lui faire faire des recherches, à l'occasion d'un nouvel apprentissage. Comme nous l'avons expliqué ci-dessus, nous mettons toutefois cette compétence professionnelle sur un autre pied que les autres, parce qu'elle exige de recourir à un dispositif plus long et plus varié. On n'apprend pas à changer ses pratiques d'enseignement en quelques jours. Il faut des mois, voire des années. C'est la raison pour laquelle, on considère, dans la pédagogie de l'intégration, que c'est une compétence très importante, mais qui ne vient pas en premier lieu, comparativement aux autres compétences professionnelles, liées à l'intégration et à l'évaluation. Autrement dit, si, dans un système, le potentiel de changement des enseignants est limité, on peut commencer par installer les compétences professionnelles de base qui ne portent que sur les modules d'intégration. Ensuite, progressivement, on peut travailler à faire évoluer les pratiques de classe au jour le jour.

Les fins restent toutefois les mêmes : que ce soit dans le développement de situations d'intégration ou de situations didactiques (apprentissages ponctuels), il s'agit d'amener les enseignants à centrer les apprentissages sur les élèves. Encore faut-il bien de comprendre ce que signifie « centrer les apprentissages sur les élèves ». De quels élèves parle-t-on ? De quelques bons élèves avec lesquels l'enseignant(e) développe des situations-problèmes, ou de tous les élèves ? Troquer des pratiques, peut-être directives, dans lesquelles l'enseignant(e) fait travailler chaque élève, contre des pratiques soi-disant innovantes, dans lesquelles il (elle) fait travailler quelques bons élèves ou fait travailler les élèves dans des sous-groupes tellement nombreux que

les trois quarts de ceux-ci se tournent les pouces pendant une demi-heure, ce n'est pas forcément un progrès, au contraire ! Une innovation mal appliquée ou appliquée dans un contexte pour lequel elle ne convient pas, devient vite une « contre-innovation ».

On retrouve ici encore les enjeux les plus importants d'une conception intégratrice de la formation : il s'agit, en formation d'enseignants, de susciter le travail chez chacun d'entre eux, pour que, quand il se retrouve en classe, lui aussi soit attentif à développer les compétences de chaque élève.

Implications sur l'évaluation des acquis des élèves

Dans la mesure où l'ensemble des apprentissages est orienté vers le développement de compétences, il est naturel que l'évaluation ait également pour objet les compétences. Autrement dit, au lieu d'évaluer l'élève à travers une liste d'items isolés, il lui sera proposé une ou deux situations complexes qui correspondent aux compétences à développer. L'élève sera déclaré compétent s'il peut résoudre ces situations complexes.

C'est une partie relativement nouvelle pour l'enseignant habitué à évaluer l'élève sur la base d'une série d'exercices ou de questions séparées, auxquelles il attribue un certain nombre de points. Pour cela, il faut développer chez les enseignants les compétences professionnelles de base suivantes :

- corriger une copie d'élève, en se servant de critères de correction ;
- construire une épreuve d'évaluation (« habiller » de façon adéquate une situation complexe qui va servir d'épreuve d'évaluation). Cette compétence comprend notamment la construction d'une grille de correction, qui va lui permettre de corriger les copies d'élèves.

Implications sur la remédiation

Dans le cadre d'une évaluation formative, l'évaluation est suivie d'une remédiation, qui va permettre de corriger les faiblesses identifiées chez l'élève. Cette remédiation peut s'effectuer : collectivement, si l'enseignant(e) détecte certaines lacunes communes à une majorité d'élèves ; en sous-groupes, si l'enseignant(e) remarque que certains élèves rencontrent des difficultés similaires ;

au niveau de chaque élève, si l'enseignant(e) a la possibilité de faire travailler individuellement, soit sur la base d'un fichier accompagné de fiches autocorrectives, soit sur la base d'exercices dans un manuel, qu'il désigne à l'élève, ou que ce dernier s'engage à résoudre.

Plusieurs types de remédiations peuvent être combinés. Par exemple, une remédiation peut consister en une phase collective (30 minutes), et en une phase de travail en sous-groupes (45 minutes). Pour aider à installer ces pratiques de remédiation, deux compétences professionnelles de base sont essentiellement à développer chez l'enseignant(e) :

- Diagnostiquer les difficultés des élèves ;
- Organiser une remédiation.

D'après BIPOUPOUT, J.-C., BOULHAN, N., DIALLO, N., MANDA KIZABI, ROEGIERS, X., ZIDA TRAORE, C. (2008). Former pour changer l'école : la formation des enseignants et des autres acteurs dans le cadre de la pédagogie de l'intégration. Paris : EDICEF / OIF.

## DOCUMENT IX : ETAPES DE DEROULEMENT D'UNE SITUATION D'APPRENTISSAGE<sup>8</sup>

L'apprentissage se réalise à l'intérieur d'une situation d'apprentissage, qui se décompose en quatre parties : l'introduction, la réalisation, le retour et projection et une période d'intégration. Parmi les comportements suscités chez les enseignants, on peut citer, dans le cas de l'approche par les compétences, le fait d'intégrer les apprentissages, de partir des préoccupations et des représentations de l'apprenant et d'apporter les remédiations appropriées, suite aux évaluations effectuées...)

Les principales entrées dans la conception d'une situation d'apprentissage

Dans l'histoire récente de l'élaboration des programmes d'enseignement, on distingue trois principales logiques qui ont déterminé leur construction :

*Une entrée par les contenus* : la matière à enseigner est structurée selon des savoirs, des connaissances ou des concepts à faire acquérir selon une progression définie en général, conformément à la logique propre à la discipline scientifique de références ;

*Une entrée par les objectifs*, inspirée de la pédagogie par objectifs (PPO) et alimentée en particulier par les travaux de Bloom: l'organisation des contenus scolaires s'opère à partir de la délimitation de différentes catégories d'objectifs (généraux, spécifiques et opérationnels) et par là même un morcellement des activités scolaires en rapport avec ces objectifs morcelés ;

*Une entrée par les compétences* : elle prend appui sur la délimitation de compétences utilisant ou mobilisant un ensemble de ressources (des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être) dans une discipline donnée, afin d'effectuer une tâche complexe comme la résolution d'un problème ou la production d'actes communicatifs.

Ce document fait l'option d'une entrée par les compétences.

Principe de base de l'élaboration des fiches pédagogiques

S'appuyant sur les principes énoncés dans une approche axée sur les compétences, l'enseignant doit privilégier la conception de l'apprentissage qui reflète à la fois les approches socioconstructiviste et cognitiviste. En d'autres termes, l'approche socioconstructiviste est celle qui permet à l'apprenant de construire, en interaction avec les autres, son savoir en s'appuyant sur les données de sa société afin de réinvestir les résultats de ses recherches dans la société. L'approche cognitiviste prend la pensée comme un centre de traitement des informations. L'apprenant y stocke des connaissances et des techniques qui lui permettent de mieux agir. Ces deux approches sont centrées sur l'idée que la connaissance n'est pas donnée mais qu'elle est une construction permanente de l'apprenant.

En termes pédagogiques ou de séquences d'apprentissages, l'enseignant doit trouver des moments pour les apprentissages des ressources, c'est-à-dire l'apprentissage des savoirs, savoir-faire et savoir-être (ces apprentissages sont appelés des apprentissages ponctuels) et des moments pour intégrer c'est-à-dire pour résoudre des situations complexes, souvent appelés des situations d'apprentissages de l'intégration. Enfin, un accent est mis dans des situations

---

<sup>8</sup> Dans la présentation de cette orientation méthodologique, nous nous référons principalement aux travaux de Roegiers (2000).

d'évaluation formative. En d'autres termes, l'intégration est aussi de l'apprentissage et elle ne saurait se réduire simplement ou seulement à l'évaluation. En termes de situation d'apprentissage, on verrait dans la réalisation, le développement des ressources, à savoir les apprentissages ponctuels et les situations d'apprentissages de l'intégration. On verrait également, dans le retour et projection, l'évaluation de l'intégration avec des situations d'intégration.

Délimiter les compétences et préciser les capacités

La première tâche à effectuer est d'utiliser le profil de sortie et de délimiter la compétence à développer qui correspond à ce profil. La compétence disciplinaire est déjà déterminée dans les programmes d'études. Il reste à choisir, en plus, des compétences transversales et des compétences transdisciplinaires. Pour choisir ces deux derniers types de compétence, l'enseignant se réfère à un ensemble de situations et se pose la question suivante : à quel type de situations l'apprenant doit-il faire face dans sa vie quotidienne et plus tard dans sa vie professionnelle ?

Voici un exemple de compétence

*Au terme de la formation, l'apprenant sera capable de produire un énoncé oral cohérent et intelligible constituant un récit ou un dialogue, à partir d'une situation présentée oralement par le maître ou d'un support visuel, textuel ou concret.*

Dans un deuxième temps, l'enseignant procède à la délimitation des compétences en la décomposant et en prévoyant leur progression et leur cheminement selon différents paramètres :

le niveau de complexité de la tâche demandée ;

le niveau d'autonomie exigé de l'élève ;

le nombre de démarches à suivre dans la résolution d'un problème...).

Préciser les ressources à mobiliser

Après la délimitation des compétences et des capacités, on fait suivre les contenus qui comprennent les connaissances et les techniques. Cette notion de contenu notionnel a évolué pour devenir des ressources à mobiliser. On entend ici par ressources l'ensemble des savoirs (connaissances, informations, notions...), des savoir-faire (additionner, préciser la cause d'une panne électrique, transformer une phrase affirmative en phrase interrogative...), des savoir-être (écouter son interlocuteur...) et des stratégies (savoirs stratégiques) qu'on utilise pour réaliser une tâche complexe liée à une compétence ; là encore, c'est à l'aide d'un ensemble de situations qu'on parvient à réaliser l'intégration des ressources.

Structurer les apprentissages ponctuels et les apprentissages d'intégration

La pédagogie de l'intégration dans l'approche par les compétences de base repose sur deux moments forts dans les apprentissages : les apprentissages ponctuels des ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être, etc.) et les activités d'apprentissage de l'intégration et d'évaluation formative.

Proposer des situations d'évaluation

Les situations d'évaluation seront proposées pour chacune des compétences ou chacune des capacités et pour les ressources en y précisant les critères et les indicateurs d'évaluation. Il est important de proposer à l'apprenant au moins deux situations significatives d'intégration se rapportant à la même famille, tout en précisant la tâche à effectuer, tout en se servant d'un ou de plusieurs supports et en la présentant à l'aide d'une consigne claire et non ambiguë.

Fiche pédagogique et phase de l'acte d'apprentissage.

Un cheminement d'apprentissage est un ensemble organisé et séquencé d'activités ou de tâches qui devrait permettre aux élèves de construire les résultats d'apprentissage déterminés. Les principales rubriques des éléments de planification se présentent comme suit :

Eléments de la fiche	Description et/ou exemple
Fiche de :	Il s'agit de préciser le champ de formation ou la matière à enseigner.
Cours :	Il s'agit de préciser le cours ou la classe Exemple : CM1
Date	Il s'agit de préciser la date d'élaboration ou d'exécution de la fiche pédagogique.
Situation d'apprentissage	C'est le numéro ou titre de la situation d'apprentissage
Séquence N°	C'est le numéro suivi du titre de la séquence d'apprentissage. Exemple : Séquence n°2 : La fleur ! A quoi sert-elle dans la vie d'une plante ?
Durée :	C'est la durée ou le temps de mise en œuvre des activités de la situation d'apprentissage ou temps accordé au déroulement de la situation d'apprentissage ; Exemple : 45 minutes x 2 = 1 heure 30 minutes
Compétence	Il s'agit de lister les compétences disciplinaires, transdisciplinaires et transversales, conformément au programme d'études. Exemple : Elaborer une explication à un phénomène, à un système ou à un objet de l'environnement naturel ou construit
<u>Contenus ou Ressources à mobiliser</u>	Les ressources (anciennement appelées contenu de formation) regroupent les connaissances, les savoir-faire, les habiletés, les attitudes et les stratégies objet d'apprentissage ;
Connaissance	les plantes à fleurs ; les plantes sans fleurs ; la germination ; le pistil : organe reproducteur femelle ; l'étamine : organe reproducteur mâle ; les ovules ; le pollen ; la pollinisation.
Techniques ou savoir-faire	Technique de mise en terre d'un plant
Savoir-être	Ne pas détruire les plantes à fleurs Protéger les plantes à fleurs
Matériel	Ce sont les objets et les documents utilisés ou matériel recommandé pour le bon déroulement des activités ;

	<p>Exemples :</p> <p>Diverses fleurs observées dans la nature (orgueil de Chine, hibiscus, flamboyant)</p> <p>Des spécimens de fleurs</p> <p>Divers supports documentaires</p>
Stratégies d'enseignement/apprentissage	<p>Ce sont essentiellement les stratégies appropriées pour atteindre les objectifs fixés. C'est l'ensemble des techniques et méthodes sélectionnées par l'enseignant pour conduire la classe ;</p> <p>Exemples :</p> <p>Travail individuel ;</p> <p>Travail en groupe ;</p> <p>Travail collectif ;</p> <p>Résolution de problème.</p>
<p>Les phases d'apprentissage ou le déroulement des séquences selon l'approche par les compétences de base et la pédagogie de l'intégration</p> <p>Remarque : dans certains cas, la phase d'intégration est incorporée dans l'étape de retour et projection et application.</p>	Introduction, mise en situation ou préparation aux apprentissages
	<p>Réalisation ou développement</p> <p>Présentation des activités de construction de nouveaux savoirs. Il s'agit de décrire brièvement l'activité, ce que les élèves devront accomplir et le résultat attendu de leur travail.</p>
	<p>Retour et projection (similaire à l'application)</p> <p>Il y a un retour sur les activités et une évaluation formative qui débouche sur des activités de remédiation, de consolidation et d'enrichissement.</p> <p>En principe, l'évaluation formative n'a pas de lieu, elle fait partie de la pédagogie de l'enseignant et doit s'appliquer tout au long de l'enseignement et non au cours de certaines phases.</p>
	Période d'intégration (partielle, totale ou d'étape)
Évaluation sommative et certificative	<p>Il faudrait aussi inclure, dans la fiche pédagogique, des spécifications touchant l'évaluation du degré de maîtrise de la compétence et de la construction de situations permettant cette évaluation. L'évaluation sommative ou certificative devra être explicitement présentée</p>
Documents de référence suggérés	Tout document nécessaire à la préparation de la situation d'apprentissage.
Notes personnelles	Il s'agit des notes de rappel, sur la durée, les difficultés rencontrées, les suggestions, etc.

Les phases de l'acte d'apprentissage

L'acte d'enseignement/apprentissage/évaluation pourra se faire suivant quatre phases importantes : Introduction, Réalisation, Retour et Projection (application) et Intégration. Chaque phase est décrite ci-dessous :

Introduction (préparation à l'apprentissage) ou mise en situation

La première phase est connue sous le vocable *introduction*. C'est la phase de l'éveil du désir d'apprendre, de la vérification des pré-requis, des acquis antérieurs, de la mise en branle des processus mentaux des élèves, de l'activation de leurs savoirs avant qu'ils ne s'engagent dans la construction de nouveaux savoirs ou la résolution d'un problème. L'introduction peut être conduite suivant trois moments :

moment de mise en situation et d'émergence des perceptions initiales et des acquis antérieurs ;

moment d'annonce de la situation d'apprentissage ;

moment d'émergence des besoins d'apprentissage et propositions de nouvelles acquisitions.

Dans la conception de l'apprentissage selon des approches socioconstructiviste et cognitiviste, le facteur le plus important est la prise en compte du bagage de savoirs que l'apprenant possède déjà et qu'on appelle ses *acquis antérieurs* ou ses *préconceptions*. Il est important de rattacher les nouveaux savoirs à ceux que l'apprenant possède déjà. C'est cet aspect que prend en considération la première phase de l'acte d'apprentissage appelé *introduction* qui peut se réaliser à travers un ou plusieurs repères des cheminements d'apprentissage proposés. Plusieurs moyens sont exploités pour le faire : questionnement, dessin, jeu de rôle, etc.

On ne saurait trop insister également sur la dimension motivation des élèves auxquels il importe d'offrir un environnement stimulant si on veut les engager dans la situation d'apprentissage. Cet aspect est également pris aussi en compte dans l'introduction sous diverses formes.

Réalisation

La deuxième phase est dite de *réalisation* : c'est celle de la construction de nouveaux savoirs ou du passage de ce que l'apprenant sait déjà aux nouveaux savoirs et à leur intégration. Cette partie correspond à l'apport notionnel ou apport d'information.

Cet apport notionnel concerne les savoirs et savoir-faire nécessaires pour la mise en place de la compétence. Ces notions peuvent être acquises par les élèves à partir de la mise en situation, mais l'enseignant doit les synthétiser au cours de la mise en commun et faire, au besoin, des apports complémentaires. L'enseignant met en commun ce qui a été proposé dans les groupes. Il fait valider certaines réponses par le groupe classe et réalise également des apports complémentaires sous forme d'explications, de présentation d'un document ou d'un support pour l'ensemble de la classe (carte, croquis, par exemple). Une synthèse doit être faite, qui peut se traduire par un court résumé.

La réalisation comprend essentiellement deux parties :

la première partie est celle de la construction, de la déconstruction ou de la reconstruction proprement dite de nouveaux savoirs ;

la seconde partie est celle de l'approfondissement des nouvelles acquisitions. Il s'agit de la maîtrise et de l'intégration des savoirs ou encore d'une organisation de l'information pour qu'elle reste en mémoire en vue d'être réutilisée au besoin.

Au cours de cette phase, trois processus, selon Piaget, vont concourir à la construction des structures cognitives et des nouveaux savoirs : l'assimilation, l'accommodation et l'équilibration. Cette phase correspond aussi à la déconstruction, à la reconstruction, à la décontextualisation et à la contextualisation.

Lors de la deuxième phase, celle de la réalisation, le cheminement d'apprentissage proposé s'enchaîne ensuite sur de petites activités et/ou tâches qui respectent le niveau atteint par les élèves et favorisent la construction de nouveaux savoirs à partir de ceux qu'ils possèdent déjà.



Ces tâches se doivent de respecter les fondements pédagogiques énoncés, de même que la conception de l'apprentissage privilégiée.

D'autres repères du cheminement permettront ensuite aux apprenants d'utiliser l'ensemble de leurs nouveaux savoirs dans de nouveaux contextes. Les jeunes auront ainsi l'occasion de gérer toutes les ressources qu'ils possèdent en les mobilisant dans des situations significatives pour eux.

Les repères de cette deuxième phase de l'acte d'apprentissage sont inspirés de diverses stratégies pédagogiques, L'apprentissage par problème, comme il a été dit, est davantage exploité. Les acquis antérieurs sont mobilisés dans la construction de nouveaux savoirs qui seront utiles aux élèves durant leur vie.

Retour et Projection (similaire à l'application)

La troisième phase constitue la phase la plus importante, puisqu'elle met à jour les éléments essentiels construits. On l'appelle *retour et projection*. Elle consiste à faire :

- une objectivation qui est un retour ou une réflexion sur ce qui a été appris et sur les démarches utilisées ;
- une évaluation pour réajuster (consolider) ou enrichir les apprentissages réalisés et à dire ce qu'on peut faire avec ce qu'on a appris ;
- une phase de remédiation, de consolidation et d'enrichissement ;
- une connexion avec ce que l'apprenant savait ou faisait avant l'apprentissage ;
- une application ou une projection dans la vie ou pratique dans le futur.

Un autre principe, non moins important, guide la détermination des repères de la troisième phase de l'acte d'apprentissage appelée *retour et projection*. Il relève du domaine de la métacognition, c'est-à-dire de la réflexion sur l'apprentissage et comprend l'*objectivation*. Si, comme on le dit, l'élève assume la responsabilité de ses apprentissages, non seulement il participera à la planification de ceux-ci mais encore à un retour réflexif sur ce qu'il/elle a appris sur son propre processus d'apprentissage et sur sa capacité à réaliser des tâches semblables à celles qui ont servi à construire les savoirs dans d'autres contextes. Cette phase permet à l'enseignant de prendre conscience des performances de ses apprenants relativement aux résultats d'apprentissage fixés et d'organiser, selon les besoins de chacun, des activités de consolidation et d'enrichissement.

Période d'intégration

L'intégration est la mise en relation entre l'objet de l'apprentissage et d'autres savoirs, savoir-faire et savoir-être, qu'ils appartiennent à la même discipline ou à d'autres matières (Gerard & Roegiers, 2003). Selon les mêmes auteurs, l'intégration peut se faire par :

- la mise en relation avec d'autres savoirs ;
- le transfert disciplinaire et/ou interdisciplinaire ;
- le développement de situations d'intégration ;
- une évaluation de l'intégration des acquis à travers la discipline ou d'autres disciplines.

Ces phases de l'acte d'apprentissage s'appliquent aux différents champs de formation ou matières d'enseignement.

Grâce aux activités métacognitives et aux réflexions sur le vécu personnel, la démarche d'apprentissage des élèves s'ajustera progressivement et se structurera selon une série de régulations comportementales.

## Synthèse de la démarche d'enseignement/apprentissage

Chacune des phases importantes de l'acte d'apprentissage demande à l'élève et à l'enseignant ou l'enseignante un certain nombre d'attitudes, d'actions, d'interventions, de comportements dont l'ensemble constitue la démarche d'apprentissage et démarche pédagogique. Voici un tableau-synthèse des démarches relatives à chacune des phases retenues. Il devrait contribuer à mieux cerner la conception d'apprentissage privilégiée et inspirer une nouvelle pratique pédagogique chez l'enseignant ou l'enseignante pour le plus grand bien des élèves.

<b>Première phase : Introduction</b>	
Rôle de l'élève (démarche d'apprentissage)	Rôle de l'enseignant(e) (démarche pédagogique)
L'élève : <ul style="list-style-type: none"><li>- est motivé (e) ;</li><li>- s'implique ;</li><li>- présente, fournit des occasions d'apprendre ;</li><li>- évalue son degré d'intérêt pour la tâche à réaliser ;</li><li>- assume progressivement la responsabilité de son apprentissage, ce qui requiert, de sa part, une réflexion, une planification de ses apprentissages ;</li><li>- se fait une première représentation de ce qu'il/elle sait déjà (acquis antérieurs ou préconceptions) ;</li><li>- se fait une idée de ce qu'il/elle saura ou aura appris après avoir réalisé la tâche ;</li><li>- peut proposer des façons d'apprendre, de s'impliquer.</li></ul>	L'enseignant/l'enseignante : <ul style="list-style-type: none"><li>- choisit, crée un environnement stimulant ;</li><li>- éveille le désir d'apprendre ;</li><li>- tient compte des intérêts des élèves, du niveau de développement de leurs capacités ;</li><li>- présente clairement les objectifs à atteindre, les tâches à réaliser ;</li><li>- suscite, s'il y a lieu, une situation problème ;</li><li>- responsabilise l'élève ;</li><li>- tient compte des savoirs (acquis antérieurs ou préconceptions) que les élèves possèdent déjà ; les aide à en prendre conscience (ces savoirs peuvent être verbalisés par les élèves) ;</li><li>- discute avec les élèves des démarches à adopter pour construire de nouveaux savoirs.</li></ul>

<b>Deuxième phase : Réalisation/développement des ressources</b>	
Rôle de l'élève (démarche d'apprentissage)	Rôle de l'enseignant(e) (démarche pédagogique)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- planifie et applique les démarches de construction de nouveaux savoirs ;</li> <li>- prend conscience de sa démarche d'apprentissage ;</li> <li>- s'approprie les savoirs construits portant sur les connaissances, les habiletés, les attitudes, de façon à ce qu'ils fassent dorénavant partie de ses acquis ;</li> <li>- établit des liens entre ses nouvelles représentations et les premières ;</li> <li>- exerce ses nouveaux savoirs ;</li> <li>- travaille à l'approfondissement de ses nouveaux savoirs ;</li> <li>- généralise, s'il/elle le peut, ses savoirs (les modélise).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- assure un environnement qui encourage et facilite l'apprentissage ;</li> <li>- tient compte des diverses façons d'apprendre des élèves ;</li> <li>- soutient les processus d'appropriation des nouveaux savoirs ;</li> <li>- aide les élèves à structurer et à appliquer leurs démarches ;</li> <li>- choisit les bonnes formules pédagogiques (stratégies) et les varie, de façon à éviter la lassitude chez les élèves ;</li> <li>- différencie l'enseignement ;</li> <li>- est disponible et attentif (attentive) au vécu et aux besoins des élèves ;</li> <li>- renonce à la démonstration éblouissante et à la parole ex-cathedra ;</li> <li>- ne se substitue pas à l'élève ;</li> <li>- accepte les réponses incomplètes en construction ;</li> <li>- questionne les élèves ;</li> <li>- facilite l'établissement des liens entre les nouvelles représentations et les premières ;</li> <li>- fournit des occasions de faire des exercices, des applications, de résoudre des situations-problèmes, d'élaborer des résumés, de tracer des schémas, de construire des tableaux, des modèles ;</li> <li>- place les élèves dans des contextes variés</li> <li>- choisit les formules pédagogiques (stratégie) appropriées.</li> </ul>

<b>Troisième phase : Retour et projection/application</b>	
Rôle de l'élève (démarche d'apprentissage)	Rôle de l'enseignant(e) (démarche pédagogique)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- exprime, sous des formes de son choix, ce qu'il/elle a appris ;</li> <li>- prend conscience de ce qu'il/elle a appris par rapport à ce qu'il savait antérieurement ;</li> <li>- analyse la ou les démarches utilisées pour acquérir de nouveaux savoirs : présente cette ou ces démarches, les difficultés rencontrées, les ajustements apportés, etc.</li> <li>- consolide ou enrichit, selon le cas, les apprentissages réalisés ;</li> <li>- énonce des idées sur ce qu'il/elle peut faire avec les savoirs construits ; réalise un ou des projets.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- place ses élèves en situation de démontrer ce qu'ils savent maintenant et qu'ils ne savaient pas avant ; leur propose une ou des tâches pour le démontrer ;</li> <li>- questionne les élèves ;</li> <li>- vérifie si les savoirs à construire le sont et jusqu'à quel point ils le sont. Sinon, il facilite le retour sur les éléments moins bien maîtrisés (évaluation formative) ;</li> <li>- propose à l'élève, selon les besoins, des activités de consolidation ou d'enrichissement ;</li> <li>- pose des questions de compréhension ;</li> <li>- fait des exercices d'application ;</li> <li>- soutient ses élèves dans la démarche de réalisation de leurs projets.</li> </ul>
<b>Quatrième phase : période d'intégration</b>	
Rôle de l'élève (démarche d'apprentissage)	Rôle de l'enseignant(e) (démarche pédagogique)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- met en relation les savoirs acquis avec d'autres savoirs de la même discipline ou d'autres matières ;</li> <li>- met en œuvre les savoirs et savoir-faire dans les situations différentes de celles de l'apprentissage ;</li> <li>- intègre les acquis dans les situations complexes de façon autonome ou automatisée ;</li> <li>- consolide ou enrichit, selon le cas, les situations d'intégration ; réalise un ou des projets.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- place ses apprenants en situation de faire des liens avec d'autres savoirs issus d'autres matières ;</li> <li>- vérifie, s'il y a transfert disciplinaire et/ou interdisciplinaire, après avoir créé des occasions de transfert ;</li> <li>- confronte l'apprenant à une situation qui lui permet d'intégrer ;</li> <li>- évalue l'intégration des acquis à travers une situation significative d'intégration ; soutient ses élèves dans la démarche de réalisation de leurs projets.</li> </ul>

## THEME N° 2

### CARACTERISTIQUES D'UNE ACTIVITE D'APPRENTISSAGE ET D'UNE SITUATION-PROBLEME

#### 1. Objectif général

Ce module vise à aider les enseignants à apprendre, à élaborer une bonne situation d'apprentissage.

#### 2. Objectifs spécifiques

Il s'agira de :

- déterminer l'importance d'une activité d'apprentissage ;
- décrire les caractéristiques d'une bonne activité d'apprentissage ;
- d'élaborer des situations-problèmes pour chaque champ de formation au programme d'études à l'enseignement primaire

#### 3. Activités de préconception

Pour la mise en œuvre des situations d'enseignement/apprentissage/évaluation selon l'approche par les compétences, tu fais souvent appel à des activités d'apprentissage et à des situations-problèmes.

On te demande de dire ce que tu en sais

#### 4. Situation problème

Au cours d'une formation, les enseignants d'une école primaire se retrouvent pour concevoir des activités à faire faire par des apprenants. Irénée, l'un des enseignants, se pose des questions sur l'importance et les caractéristiques d'une activité d'apprentissage et d'une situation-problème. Les enseignants ont posé les questions suivantes : Quelle est l'importance d'une activité d'apprentissage ? Quelles sont les caractéristiques d'une activité motivante ? Qu'est-ce qu'une situation-problème ? Comment élabore-t-on une bonne situation-problème ?

En supposant que tu es dans une équipe de formateurs des enseignants, on te demande d'apporter une solution aux questions posées en utilisant les documents appropriés et en réalisant les activités d'apprentissage prévues au point 5.

**Support :** Document VIII et texte ci-après.

#### Texte

Les activités d'apprentissage doivent permettre l'implication (le principe d'*application*) de l'apprenant dans le processus d'enseignement/apprentissage. C'est au travers d'elles que l'apprenant cherche, réfléchit, manipule, analyse et trouve des solutions à un problème posé, seul ou en collaboration avec ses pairs. L'implication est totale, c'est-à-dire aux plans cognitif, affectif et psychomoteur.

Une activité d'apprentissage doit avoir du sens (principe de *signifiance*) pour l'apprenant ; elle doit être motivante et comporter un défi intellectuel (la notion du *déséquilibre cognitif*) à relever.

Une activité, pour être motivante, doit être le plus possible à l'image des activités de travail de la vie courante. Une activité d'apprentissage motivante doit :

- responsabiliser l'élève en lui permettant des choix ;
- être pertinente sur les plans personnel, social et professionnel ;
- être de haut niveau sur le plan cognitif ;
- être interdisciplinaire ;
- être productive ;
- représenter un défi pour l'élève ;
- permettre aux élèves d'interagir ;
- se dérouler dans une période de temps suffisante ;
- comporter des consignes claires.

### **5. Activités d'apprentissage**

#### **Consigne**

- Dis l'importance d'une activité d'apprentissage.
- Cite quelques caractéristiques d'une bonne activité d'apprentissage.
- Application pratique : Elabore des situations-problèmes pour chaque champ de formation aux programmes d'études à l'enseignement primaire.
- Application pratique : Elabore une fiche montrant un exemple d'activité d'apprentissage pour chaque champ de formation et pour chacune des situations-problèmes de la question précédente.

### **6. Activité d'évaluation**

#### **Etude de cas :**

**Sujet :** Au cours d'une séance d'unité Pédagogique, une jeune institutrice déclare : « Moi, je ne comprends plus rien. Tantôt, on parle d'activités d'apprentissage, tantôt on parle de situation-problème. Pour moi, il n'y a aucune différence ».

#### **Consigne :**

- Analyse ce cas en mettant en exergue le problème posé.
- Aide la jeune institutrice à trouver de solutions à ses préoccupations.

### **7. Aller plus loin**

#### **Bibliographie**

AMIGUES, R & ZERBATO-POUDOU, MT (1996). *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*. Paris : Dunod.

BIPOUPOUT, J.-C., BOULHAN, N., et all (2008). *Former pour changer l'école : la formation des enseignants et des autres acteurs dans le cadre de la pédagogie de l'intégration*. Paris : EDICEF/OIF

PERRENOUD, Ph. (2002). Les conceptions changeantes du curriculum prescrit : hypothèses In *Educateur*, Numéro spécial " Un siècle d'éducation en Suisse romande ", 2002, n° 1, pp. 48-52.

ROEGIERS, X. (2003, 2<sup>e</sup> édition 2007). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. De Boeck.

ROEGIERS, X. (2000) *Une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement* ; De Boeck, 2000, réédité en 2001.

## **Glossaire**

### **Mise en situation**

La mise en situation sert à déclencher l'activité d'apprentissage en présentant un défi à réaliser, un problème à résoudre, un projet à réaliser. Elle peut prendre aussi la forme, soit d'un questionnement oral ou écrit pour vérifier les connaissances des élèves soit d'une brève activité qui ferait le lien avec une activité précédente ou encore la présentation d'un cas (visionnement d'un court vidéo, d'un logiciel, d'un site Web, d'un projet, d'une fiche de travail, etc.). Le terme « mise en situation » est assez ouvert. Il s'agit surtout de faire en sorte qu'un problème soit posé aux enfants qui se mettront en situation de recherche. Il faut préciser les supports utilisés et le mode de travail envisagé (travail collectif, individuel, en groupes). Les élèves doivent être actifs dans cette phase essentielle et doivent pouvoir s'exprimer pour indiquer ce qui a été trouvé. Cette mise en situation correspond à une phase d'exploration et d'acquisition d'éléments nécessaires pour manifester le degré de maîtrise d'une compétence.

Un problème est posé aux enfants. Ils cherchent individuellement ou en groupes et formulent des hypothèses sur sa résolution. Il faut, dans cette phase, accepter les erreurs des élèves qui font partie de l'apprentissage.

### **Situation-problème**

Une situation-problème est un ensemble contextualisé d'informations à articuler en vue d'une tâche déterminée. Elle met l'élève devant une tâche à accomplir, dont il ne maîtrise pas toutes les procédures. Le contexte est l'environnement dans lequel se déroule une situation. Le contexte est une composante à part entière d'une situation, surtout dans la mesure où on veut rendre cette dernière significative et proche d'une situation réelle.

### **Objectivation**

C'est une étape très importante car c'est là que l'élève est appelé à faire un retour sur ce qu'il a appris, à organiser ses connaissances, à construire ses apprentissages en quelque sorte. L'enseignant doit prévoir alors des activités qui visent à faire le point, à amener l'élève à prendre conscience de sa démarche d'apprentissage, etc. (une discussion en classe ou avec le groupe de travail par exemple).

### **Situation d'évaluation**

Il faut distinguer l'évaluation formative de la sommative. La première vise à faire en sorte que l'élève améliore ses apprentissages en cours d'activités. La seconde vise à vérifier en fin d'activité, les acquis (connaissances, habiletés, comportements). Il faut donc prévoir, d'une part,

des activités d'évaluation diagnostiques et correctrices (auto-évaluation, évaluation collective, etc.) en cours d'activité, d'autre part, des activités de vérification finale de l'atteinte des objectifs de l'activité (test, examens, corrections de travaux avec grille d'évaluation, etc.). Il serait bon que les élèves aient pris connaissance de la grille d'évaluation dès le début de l'activité.

### **Remédiation**

La remédiation est la mise à niveau de chaque élève et du groupe classe sur les objectifs fondamentaux afin de leur permettre de poursuivre les apprentissages ultérieurs sans difficultés majeures.

### **Situation ou activités de réinvestissement**

Il s'agit pour l'élève de s'entraîner à l'acquisition des contenus associés à la maîtrise de la compétence à travers des exercices variés permettant de cibler différents savoirs et savoir-faire. A ce titre, on peut considérer que l'on se trouve également dans une mise en situation, mais cette fois, d'une façon plus dirigée. Les activités de réinvestissement peuvent être :

1. des exercices d'entraînement et d'application classiques ;
2. des reprises d'activités de recherche à partir de nouvelles situations permettant de travailler sur les mêmes niveaux de difficulté ;
3. des productions réalisées par les élèves sur le sujet (comptes-rendus, résumés..) ;
4. des activités menées avec des groupes de besoin dans le cadre d'une pédagogie différenciée.

Il faut inventer des situations qui permettent à l'élève de transférer les connaissances, habiletés ou comportements développés lors de l'activité d'apprentissage à d'autres objets, voire à d'autres disciplines (transdisciplinarité, interdisciplinarité), des situations qui permettent à l'élève d'aller plus loin, s'il le désire.

### **Bilan réflexif, métacognitif et critique**

Le bilan concerne plutôt un examen critique de son travail par le maître, à la fin de la leçon qui pourrait se traduire par la question : « Où en suis-je en fonction de mes objectifs, est-ce que j'ai mis en place des procédures efficaces pour les atteindre ? ». On est là dans une logique d'enseignement. Avec l'approche par compétences, c'est l'enfant qui est au centre des préoccupations de l'enseignant et il faut pouvoir mettre en place une logique d'apprentissage, qui peut se traduire par les questions suivantes : « L'enfant X maîtrise-t-il les savoirs et savoir-faire qui vont l'aider à manifester une compétence ? Quelles activités puis-je mettre en place pour la prochaine séquence pour qu'il réussisse mieux ? » Le terme « évaluation » correspond mieux à cette logique de l'approche par compétences. Il s'agit de mesurer les acquis des élèves pour :

5. situer le niveau des élèves de la classe par rapport à la norme attendue dans les programmes (évaluation normative) ;
6. intervenir, d'une façon globale, dans la classe si le pourcentage de réussite général est faible (évaluation formative) ;



7. intervenir, d'une façon individuelle, pour répondre à des besoins en termes de savoirs et savoir-faire (évaluation formative, pédagogie différenciée).

Pour s'assurer du degré de maîtrise d'une compétence après plusieurs séquences ou plusieurs leçons, on propose aux élèves des situations d'intégration.

## **8. Éléments de réponse et apports d'informations**

### **DOCUMENTS DE REFERENCE**

#### **DOCUMENT VIII : METHODE DE LA SITUATION PROBLEME<sup>9</sup>.**

##### **Définition**

Une situation-problème est une situation concrète décrivant à la fois le contexte le plus réel possible et la tâche face à laquelle l'apprenant est placé afin qu'il mette en œuvre les connaissances conceptuelles et procédurales nécessaires au développement et à la démonstration de sa compétence. Une situation-problème est à la fois une situation d'apprentissage, un moyen d'apprentissage (et non le résultat) et une stratégie d'enseignement qui favorisent l'engagement des apprenants dans la construction des savoirs.

Dans la situation-problème, selon Meirieu, « un sujet, en effectuant une tâche, s'affronte à un obstacle. »

- Le sujet est orienté par la tâche, le formateur par l'obstacle.
- Le franchissement de l'obstacle doit représenter un palier dans le développement cognitif du sujet.
- L'obstacle est franchi si les matériaux fournis et les consignes données suscitent l'opération mentale requise.
- Pour effectuer une même opération mentale, chacun doit pouvoir utiliser une stratégie différente.
- La conception et la mise en œuvre de la situation-problème doivent être régulées par un ensemble de dispositifs d'évaluation.

##### **Caractéristique de la situation-problème**

La situation-problème, c'est une tâche concrète, globale, complexe et signifiante.

La situation-problème est une tâche concrète car l'apprentissage s'organise autour d'une situation à caractère concret, qui permette effectivement à l'apprenant de formuler des hypothèses et des conjectures. Il ne s'agit donc pas d'une étude épurée, ni d'un exemple ad hoc, à caractère illustratif, comme on en rencontre dans les situations classiques d'enseignement (y compris en travaux pratiques).

La situation-problème est une tâche globale car elle :

---

<sup>9</sup> Adapté de Philippe Meirieu (Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation problème) et de l'extrait de : <http://www.cslaval.qc.ca/tic/francais/grel/sitprobl.htm>

- est complète, c'est-à-dire qu'elle a un contexte (des données initiales) et qu'elle contient un but ;
- requiert plus d'une action, plus d'une procédure ou plus d'une opération à faire ;
- pourrait être décomposée en plusieurs parties ou éléments.

La situation-problème est une tâche complexe car elle :

- fait appel à plusieurs connaissances et à plus d'un type de connaissances (déclaratives, procédurales et conditionnelles) ;
- amène un conflit cognitif, la solution n'est pas évidente ;
- présente un défi à la portée de l'apprenant (réaliste et réalisable) ;
- peut toucher à plusieurs objectifs du programme, elle est donc très structurée sur le plan didactique puisqu'elle est créée en fonction d'un apprentissage précis.

La situation-problème est une tâche signifiante car elle :

- a un sens pour l'apprenant parce qu'elle fait appel à quelque chose qu'il connaît, elle est en lien avec sa réalité ;
- est concrète parce qu'elle a un but (un produit), qu'elle sollicite une action réelle et qu'elle requiert l'utilisation des connaissances, des techniques, des stratégies ou des algorithmes.

La situation-problème a donc des avantages du point de vue pédagogique ; elle permet aux apprenants de faire de réels apprentissages en les plaçant au cœur du processus d'apprentissage. Elle sollicite leur engagement ; ceux-ci deviennent davantage acteurs puisqu'ils utilisent leur bagage cognitif, leur intelligence.

### **Questions à se poser avant l'élaboration d'une situation problème :**

1. Quel est mon objectif ? Qu'est-ce que je veux faire acquérir à l'apprenant qui représente pour lui un palier de progression important ?
2. Quelle tâche puis-je proposer qui requiert, pour être menée à bien, l'accès à cet objectif (communication, reconstitution, énigme, réparation, résolution, etc.) ?
3. Quel dispositif dois-je mettre en place pour que l'activité mentale permette, en réalisant la tâche, l'accès à l'objectif ?
  - Quels matériaux, documents, outils dois-je réunir ?
  - Quelle consigne dois-je donner pour que les apprenants traitent les matériaux pour accomplir la tâche ?
  - Quelles contraintes faut-il introduire pour empêcher les sujets de contourner l'apprentissage ?
4. Quelles activités puis-je proposer qui permettent de négocier le dispositif selon diverses stratégies ? Comment varier les outils, démarches, degrés de guidage, modalités de regroupement ?

## **Caractéristiques d'une bonne situation problème et indications pertinentes<sup>10</sup>**

Une bonne situation problème :

- 1- contient des données initiales qui précisent le contexte de la situation et qui sont utiles pour résoudre le problème ;
- délimite le champ d'action de la compétence ;
- constitue, pour l'apprenant, un véritable problème au sens où la solution n'est pas évidente et ne se réduit pas à l'application d'un algorithme ;
- définit en fonction du niveau cognitif de l'apprenant (dans la zone proximale des acquis de l'apprenant) ;
- présente une tâche que l'apprenant est en mesure de percevoir comme un défi intéressant ;
- constitue une occasion pour l'apprenant d'enrichir son bagage d'expériences ;
- ressemble à une situation authentique, c'est-à-dire à une situation que des personnes peuvent rencontrer à l'extérieur de l'école, dans le cadre de la vie professionnelle ou de la vie privée ;
- fait appel à des savoirs et savoir-faire constitutifs de la compétence ;
- est décrite dans un langage clair et compréhensible par l'apprenant.

Une situation problème présente des contraintes ou des obstacles à surmonter qui exigent une réorganisation des connaissances antérieures et qui amènent l'apprenant à trouver d'autres moyens, donc à faire des apprentissages. La démarche et la solution ne sont pas évidentes ; la personne doit faire une recherche cognitive active pour savoir comment procéder. Le but à atteindre donne un sens à la mobilisation et à l'organisation des connaissances.

---

<sup>10</sup> Voir Astolfi (1993); cet article, adaptation de Meirieu (1990), présente les trois fonctions d'un problème (critère, mobile ou moyen d'apprentissage), les caractéristiques d'une pédagogie de la situation-problème



## THEME N° 3

### IMPORTANCE DU TRAVAIL INDIVIDUEL ET DU TRAVAIL EN GROUPES

#### 1. Objectif général :

Ce module de formation vise à renforcer les capacités de l'enseignant à conduire un travail individuel et un travail en groupe avec ses élèves.

#### 2. Objectifs spécifiques :

Il s'agira de :

- clarifier les concepts suivants : travail individuel ; travail en groupes ;
- identifier la place du travail en groupes dans le processus d'enseignement/apprentissage/évaluation ;
- identifier les critères nécessaires au bon fonctionnement du travail en groupes ;
- établir la différence entre le travail individuel, le travail individualisé et le travail en groupes.

#### 3. Activité de préconception (Pré-test)

Au nombre des stratégies privilégiées dans la mise en œuvre de l'approche par les compétences au Bénin figurent en bonne place, le travail individuel et le travail en groupe.

Dis ce que tu sais :

- du travail individuel ;
- du travail en groupe ;
- de leur mise en œuvre et
- de leur importance.

#### 4. Situation problème

Deux enseignants du primaire discutent à propos des stratégies d'enseignement selon l'APC. L'un, Karim, supporte l'usage du travail individuel. Pour lui, il faut privilégier le constructivisme. Le second, Paulin, fait l'éloge du travail en groupes. Pour lui, il faut privilégier le socio-constructivisme. Quelle est l'importance du travail individuel et du travail en groupes ? Comment dérouler une situation d'apprentissage en appliquant chacune de ces stratégies ?

Paulin répond à cette préoccupation en disant que l'APC. comme modèle d'enseignement-apprentissage exige l'organisation systématique des apprenants en groupes lors de l'exécution des tâches qui leur sont proposées. « Qu'en penses-tu ? ».

**Support : DOCUMENT III**

## **5. Activités d'apprentissage**

### **Consigne**

- Explique la place du travail en groupes dans l'enseignement et dans la formation des enseignants.
- Cite quelques critères nécessaires au bon fonctionnement du travail en groupe.
- Précise la différence entre le travail individuel, le travail individualisé et le travail en groupes.
- Décris comment tu vas t'y prendre pour conduire un travail individuel suivi d'un travail en groupes.

## **6. Activité d'évaluation**

### **Etude de cas :**

**Sujet :** Interpellé par son Directeur au sujet de la mise en œuvre des stratégies d'enseignement /apprentissage/ évaluation suite à une visite de classe à L'EPP de Sori, Mohamed, un jeune instituteur contractuel déclare : « Le travail en groupe entraîne trop de bruits et fait perdre trop de temps. Je préfère faire travailler individuellement mes élèves pour atteindre mes objectifs ».

### **Consigne**

- Analyse cette déclaration
- Montre à cet enseignant l'importance et les avantages du travail en groupe

## **7. Éléments de réponse et apports d'informations**

### **DOCUMENT III : LES STRATEGIES PEDAGOGIQUES DE L'APC**

#### **Quelle approche pédagogique faut-il privilégier pour l'APC ?**

L'approche pédagogique privilégiée s'inspire de diverses recherches et expériences éducatives utilisant les principes du constructivisme et du socioconstructivisme : les actions de l'élève doivent être considérées comme l'outil principal de son apprentissage. C'est par l'expérience et la confrontation des idées avec ceux qui l'entourent que l'élève construit ses propres savoirs. Pour apprendre, l'élève doit agir et interagir en fonction de situations qui, dans le cas de l'école, sont déterminées par l'enseignant et qui contiennent les connaissances que l'élève doit acquérir.

L'APC change plusieurs choses. D'abord, sous l'angle de la pédagogie, l'APC met en porte-à-faux la pédagogie dite magistrale où un enseignant est devant la classe, à titre de dispensateur de connaissances. L'APC nous dit que l'enfant construit ses propres savoirs par l'expérience et par la confrontation d'idées avec les gens qui l'entourent. L'APC fait donc appel à une pédagogie dans laquelle le travail en groupe devient un élément important. Ensuite, l'enseignant n'étant plus reconnu comme un simple dispensateur de connaissances, son rôle devient celui d'un accompagnateur. C'est à travers les diverses situations que l'enseignant met en place dans la classe que l'élève en vient à saisir le sens et l'utilité de ce qu'il doit apprendre. De plus, il peut agir immédiatement, avant tout enseignement. À partir des actions des élèves, l'enseignant détermine ce que ces derniers ont besoin de savoir pour résoudre le problème posé par la situation très pratique qui leur est proposée.

#### **Que fait l'enseignant ?**

Avant le cours, l'enseignant choisit ce qui devra être appris. Il définit les situations qui vont permettre aux élèves d'apprendre. Il détermine les actes qu'ils devront accomplir pour obtenir les résultats escomptés. Durant le cours, l'enseignant accompagne les élèves, c'est-à-dire qu'il favorise leur mise en action. Il s'assure que tous comprennent ce qui est attendu en fin de processus. Tout au long du parcours, il les aide à prendre conscience de leurs actes et des résultats partiels obtenus. Il les guide dans la transformation de leur façon de faire ou les aide à agir autrement. Graduellement, par les actions et la réflexion suscitées par l'enseignant, les savoirs se construisent et sont intégrés dans la résolution de situations problèmes présentées par l'enseignant. Alors, l'élève éprouve le besoin de connaître davantage.

#### **Pourquoi la réforme en cours se base-t-elle sur cette approche ?**

L'approche par compétences est proposée pour renforcer la durabilité des apprentissages. Une fois que l'élève saisit ce qui est enseigné, l'enseignant le place dans des situations similaires afin de faciliter l'utilisation de ses connaissances dans divers contextes et lui permettre de mieux les assimiler. Par exemple, pour aider à l'intégration des connaissances en grammaire, l'enseignant propose des situations où l'élève doit utiliser la grammaire pour corriger les textes de ses camarades, vérifier sa propre rédaction, expliquer la grammaire à certains élèves qui n'ont pas tout saisi. Toutes ces actions favorisent l'intégration de la grammaire et luttent contre l'oubli. Lorsque l'élève aura à réutiliser ses connaissances, il aura assez d'expérience pour le faire. Ainsi,

il sera plus facile d'apprendre, puisque les nouvelles connaissances s'intégreront à celles déjà développées.

### **Quelle importance faut-il accorder à l'apprentissage coopératif ?**

Un apprentissage coopératif suppose donc un travail en groupe, mais tout en groupe ne signifie pas nécessairement travail coopératif. Pour qu'on puisse parler d'une tâche coopérative, cette dernière doit être formulée de manière à ce qu'un apprenant seul ne puisse la résoudre, c'est-à-dire qu'elle nécessite une réelle coopération entre les membres du groupe. En quelque sorte, il faut qu'il y ait dépendance entre les apprenants les uns par rapport aux autres. De plus, l'enseignant doit explicitement demander et favoriser une coopération entre les apprenants.

De nombreux effets positifs sont issus de l'apprentissage coopératif. Parmi les effets cognitifs, les plus importants sont les suivants :

- la conscience de ses propres habiletés ;
- la confiance en sa capacité d'apprentissage ;
- la possibilité de se décentrer ;
- l'application de concepts, principes, d'informations factuelles dans différentes situations et possibilité de transfert ;
- la capacité de s'engager dans une pensée divergente, de s'engager dans des conflits ouverts et de prendre des risques ;

Outre ces effets cognitifs, les auteurs notent également des bénéfices au point de vue affectif et social :

- l'amélioration des relations interpersonnelles ;
- l'aisance dans le travail en groupe ;
- l'adoption de valeurs démocratiques ;
- l'acceptation des différences ;
- la diminution de la crainte de l'échec et de l'anxiété ;
- l'augmentation de l'estime de soi.

Le groupe constitue une autre source de savoirs dans la classe ; l'apprenant apprend à partir de ses pairs. Le groupe crée une atmosphère de détente et de sécurité de travail pour les enfants, surtout les plus timides. Le travail en groupe développe chez l'apprenant le sens de la responsabilité, celui de prendre part à la conduite collective d'un projet commun.

La taille du groupe doit être raisonnable, une consigne claire de la tâche à réaliser, le rôle de chaque membre bien défini, le respect des principes démocratiques élémentaires...



## **Les techniques de travail d'apprentissage en classe<sup>11</sup>**

### **Techniques de travail individuel, travail individualisé et travail personnel**

On distingue trois formes de travail centré sur l'apprenant en tant qu'individu : le travail individuel, le travail individualisé et le travail personnel.

**Le travail individuel** est centré sur l'apprenant. Ce dernier est invité à réfléchir sur une question ou à réaliser seul une petite activité ou une tâche commune au même moment que ses camarades de classe. L'enseignant donne la consigne de travail, accorde un temps de réflexion, reformule, au besoin, la consigne, fournit une aide et assistance aux apprenants en difficulté. Le travail individuel peut déboucher sur un travail en groupe ou sur le travail collectif.

**Le travail individualisé** est une deuxième forme de travail individuel qui impose à l'enseignant de personnaliser le travail demandé à un élève en fonction de ses besoins, de ses insuffisances, de ses compétences ou de ses progrès. L'enseignant peut réunir les apprenants qui ont les mêmes besoins dans un groupe pour un travail individualisé.

**Le travail personnel** est une troisième forme de travail individuel qui consiste à accorder aux apprenants des moments que chacun peut utiliser, à sa convenance, pour compléter un travail qui a débuté en classe ou pour s'engager dans de nouvelles activités.

### **Techniques de travail de groupes ou travail en groupes**

**Le travail de groupe** est centré sur l'apprenant et sur les interactions entre les membres du groupe car ceux-ci doivent réaliser une activité en mettant en commun leurs ressources individuelles. Avant de lancer le travail de groupe, l'enseignant doit clairement expliquer le travail à exécuter ainsi que toutes les règles de fonctionnement. Ensuite, il ou elle agit comme superviseur en circulant d'un groupe à l'autre. Deux sortes d'organisation de travail sont possibles :

- toutes les équipes peuvent faire le même travail simultanément ;
- chaque groupe peut faire une partie d'une tâche commune. Cette seconde formule est souvent avantageuse, surtout en situation de grands groupes.

Dans le travail de groupe, chaque participant a un rôle à jouer. Les rôles les plus importants sont ceux des modérateurs et de rapporteur. Dans un groupe de quatre personnes, on peut avoir les rôles suivants :

- **le modérateur** ou leader du groupe qui distribue la parole et incite chacun à s'exprimer ;
- **le rapporteur** qui prend les notes et fait part, au reste de la classe, des résultats du travail de groupe ;
- **le manipulateur** (en science) ou l'opérateur du matériel qui se charge du matériel et de la manipulation ;
- **le gestionnaire du temps** qui s'assure que les activités se font dans le temps imparti.

---

<sup>11</sup> D'après une compilation des travaux de GADO (2009). Techniques, méthodes et stratégies d'enseignement/apprentissage, CNPMS, Porto-Novo Bénin

Il est bon que les apprenants occupent ces rôles tour à tour afin que chacun s'exerce à la prise de responsabilité. Nos recherches ont montré que cette répartition des rôles dans les groupes est difficile à conceptualiser et à respecter par de jeunes apprenants : ceux-ci ont tous tendance à parler au moment de la restitution des travaux de groupes.

Le rôle de l'enseignant est d'organiser les groupes, de leur donner des consignes claires et précises, de participer de temps en temps et de surveiller le déroulement du travail en donnant des conseils aux groupes qui ont des problèmes. L'enseignant doit encourager chaque apprenant sur le plan intellectuel et veiller également à l'acquisition d'habiletés relatives à la socialisation et à la méthodologie du travail de groupes.

### **Travail par groupe ou enseignement par groupes**

Le travail de groupe ou pédagogie de groupe est différent du travail par groupes ou *enseignement par groupes* qui est une méthode que l'enseignant utilise lorsqu'il a affaire à une classe où les apprenants ont des niveaux et des aptitudes très hétérogènes : c'est la technique préférée dans les classes multigrades. L'enseignant divise alors la classe en plusieurs groupes correspondant à divers niveaux de connaissances dans telle ou telle matière, puis il fait la classe à chaque groupe séparément. Les activités du groupe sont dirigées par l'enseignant. Pendant qu'il enseigne à un groupe, le reste de la classe fait autre chose, un devoir écrit par exemple. L'enseignement par groupes exige de l'enseignant une préparation méticuleuse et une grande agilité intellectuelle.

### **Techniques de travail collectif ou plénière**

**Le travail collectif** est centré sur le groupe-classe et représente le moment où les rapporteurs des groupes rendent compte des résultats de leur travail. L'enseignant donne une explication à toute la classe ou aux groupes pris individuellement. Lors du travail collectif, l'enseignant recueille les avis des apprenants sur les résultats des travaux exécutés et procède, au fur et à mesure, à une synthèse. Au cours de la plénière, les rapporteurs de deux groupes présentent le résultat de leur travail et les autres amendent pour aboutir à la synthèse. L'enseignant détermine la forme du compte-rendu.

**THEME N° 4**

**L'UTILISATION DU MATERIEL PEDAGOGIQUE DANS LE PROCESSUS  
D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE/ EVALUATION**

**(RECHERCHES PERSONNELLES)**



**PEDAGOGIE APPLIQUEE**



## THEME N° 1

# L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE/ EVALUATION DE LA MATHEMATIQUE A L'ECOLE PRIMAIRE.

### Introduction

La mathématique est mal perçue, mal enseignée à l'école primaire ; de ce fait, elle n'est pas exploitée à bon escient dans la vie par la plupart de nos apprenants. Il convient de remédier à cette situation en abordant méthodiquement l'enseignement /apprentissage/évaluation de ce champ de formation en proposant aux élèves des activités leur permettant de mettre en œuvre les deux modes importants de pensée que sont l'induction et la déduction. Si les enseignants ne se familiarisent pas avec cette démarche, le profil de l'écopier souhaité risque de ne pas être réalisé en mathématique. C'est ce qui justifie le présent module qui vise à outiller les enseignants pour la mise en œuvre efficiente de ce champ de formation dans les classes.

### 1. Objectif général

Renforcer les capacités des enseignants à mettre en œuvre de façon efficiente le champ de formation mathématique dans les classes de l'enseignement primaire.

### 2. Objectifs spécifiques

- clarifier le concept de mathématique.
- déterminer l'importance de la mathématique dans la vie.
- identifier les composantes du champ de formation mathématique à l'enseignement primaire.
- décrire le contenu de chaque composante à l'enseignement primaire.
- décrire la démarche d'enseignement/apprentissage/évaluation de la mathématique à l'enseignement primaire.

### 3. Activités de préconception

Tu vas trouver à la page suivante, un texte exprimant ce que c'est que faire de la mathématique. Ce texte n'est pas de compréhension difficile. L'activité à réaliser pourrait être qualifiée de pré-test. Le but de ce texte est de faire ressortir nettement les points sur lesquels doit porter ton effort de préparation. Et le cheminement qui suit a précisément pour objectif de t'aider à maîtriser l'enseignement/ apprentissage/ évaluation de la mathématique.

Répondre aux questions qui te seront posées à son sujet t'aidera à faire le point sur tes capacités actuelles à te prononcer sur la démarche d'enseignement/apprentissage/ évaluation de la mathématique (autrement dit, la place qu'elle peut occuper dans la problématique de l'enseignement/apprentissage/évaluation de la mathématique). Cette perception initiale te permettra de déterminer sur quoi insister plus particulièrement dans la présente formation, et qui, à chaque étape, te renverra à tel ou tel aspect de cette activité introductive.

## La grille d'évaluation de la préconception

N°	Acquis	Note
1	Méthode d'enseignement/apprentissage/évaluation.	/5
2	Etapas de la démarche.	/5
3	Type de pédagogie pour l'enseignement/apprentissage/ évaluation de la mathématique	/5
4	Justification du pluriel de mathématiques.	/5

**Support** : texte d'étude

### Texte de réflexion

La mathématique est essentiellement une méthode de pensée (dialectique entre induction et déduction) et un langage pour agir. Il nous faudra donc, à travers des démarches inductives et des démarches déductives appliquer une pédagogie de l'action et de la communication mettant en œuvre des processus de mathématisation de situations.

En fait, des recherches récentes en psychopédagogie et didactique de la mathématique ont montré que la formation d'un concept, tant en activités d'éveil qu'en mathématique, est le résultat d'un long processus qui s'étalera sur la durée de la scolarité, et se poursuivra au-delà.

Il en résulte que le programme ne peut être une liste linéaire de concepts à étudier de la première année vers les autres, mais que chaque notion sera reprise et enrichie par l'expérience au cours des années ...

Plusieurs définitions de la mathématique existent dans la nomenclature pédagogique :

- La mathématique est une science qui s'occupe des formes spatiales que l'esprit peut établir entre les objets selon certaines règles.
- La mathématique est la science des objets intelligibles, la science de l'ordre, de la mesure, et des propriétés de ces objets.
- La mathématique est une discipline étudiant par raisonnement déductif, les êtres abstraits ainsi que les rapports qu'ils entretiennent entre eux.

Comme l'on peut s'en rendre compte, il n'y a de mathématique que dans les idées car elle est par nature une science abstraite. Ceci justifie d'ailleurs le fait que le concept central en mathématique est celui de « Relation ». C'est donc lorsque l'on établit des relations entre des notions mathématiques et des objets réels que l'on arrive à une appréciation, à une évaluation correcte de la quantité exprimée, à la vraie information mathématique.

*Extrait de « Pédagogie pour l'Afrique nouvelle »  
IPAM/EDICEF page 451.*



## **Avertissement**

Si une question te semble incompréhensible, compte-toi 0 point et passe à la suivante.

Lis une fois le texte à allure raisonnable, puis tente de répondre aux questions suivantes :

### **Consigne 1**

L'auteur affirme que la mathématique est une méthode de pensée. Quelles sont les deux phases complémentaires de cette méthode ?

- a) l'induction et la déduction
- b) l'induction et la résolution de problème
- c) la déduction et la résolution de problème

### **Consigne 2**

Combien d'étapes correspondent dans une Situation d'Apprentissage (SA) de mathématique à la méthode préconisée ?

- a) 1 étape
- b) 4 étapes
- c) 2 étapes
- d) 3 étapes

### **Consigne 3**

Quel type de pédagogie l'auteur propose-t-il pour l'enseignement/apprentissage/ évaluation de la mathématique à l'Ecole Primaire ?

- a) le projet pédagogique
- b) l'exposé
- c) la pédagogie de l'action et de la communication

### **Consigne 4**

Certains auteurs emploient le terme mathématique au pluriel. Qu'est-ce qui selon toi pourrait justifier cet emploi du pluriel : les mathématiques?

## **4. Situation problème**

### **Support 1**

De tout temps sur le plan de l'intégration sociale, de la participation à la vie économique et politique de son pays, l'homme calcule, compte et décompte ses biens qu'il soit fonctionnaire, paysan ou artisan. Il achète, échange ou vend des objets ou des produits et mesure des longueurs, des masses, des capacités, des surfaces qui se retrouvent dans le sciage de ses activités quotidiennes. Il en est de même pour le tout jeune enfant qui accède à l'école et qui doit être informé pour assurer certaines fonctions dans la vie.

C'est pourquoi, la pratique de la mathématique à l'école primaire vise dans l'ensemble, le développement de la personnalité et plus spécifiquement de certaines habitudes et aptitudes intellectuelles qu'elle permet d'acquérir et qui sont transférables dans d'autres domaines.

L'analyse d'une situation avec interprétation, classement, structuration permettra de mettre en œuvre, créativité et rigueur. L'application du modèle construit, la recherche de la solution d'un problème, la conduite d'un calcul, seront des occasions de développer cette rigueur mais aussi de développer le goût de l'effort et la volonté, le jugement et l'esprit critique, l'aptitude à organiser efficacement son travail et à s'exprimer avec précision et clarté.

A l'école primaire, le champ de formation, mathématique regroupe les cinq activités mathématiques anciennement connues et pratiquées dans les classes : arithmétique, système métrique ou mesure, géométrie, problèmes pratiques et calcul mental. Mais, puisque certaines activités ci-dessus énoncées sont des moyens ou des composantes d'autres, avec les programmes d'études actuellement en vigueur, les composantes sont au nombre de trois : Arithmétique-mesure-géométrie. Ce sont les trois composantes ou domaines de la mathématique.

- a) *L'arithmétique* : c'est la partie de la mathématique qui étudie les nombres rationnels ou la numération, leurs propriétés élémentaires, les relations entre eux et les objets sensibles, les différents procédés de calcul ou d'opérations mathématiques en vue de leurs applications pratiques dans la vie.
- b) *La mesure* : cette partie étudie l'ensemble des unités légales de mesure, leurs usages dans la vie courante et les différentes relations ou correspondances possibles et rendues nécessaires par la pratique des activités humaines.
- c) *La géométrie* : c'est la science mathématique qui étudie l'espace et les formes qu'on peut y rencontrer, y construire ou y imaginer. Elle étudie aussi les relations entre points, droites, courbes, surfaces et volumes de l'espace.

Toutes ces composantes de la mathématique utilisent comme stratégie d'enseignement/apprentissage/évaluation privilégiée « la résolution de problème ».

La démarche d'enseignement/apprentissage/évaluation de la mathématique se décompose en deux phases distinctes et complémentaires, une phase inductive et une phase déductive.

- En ce qui concerne la phase inductive, elle part de problèmes que pose concrètement une situation donnée. Face à cette réalité, l'élève donne libre cours à son imagination et à son intuition, afin de fixer les objectifs qu'il se propose d'atteindre. Il délimite avec précision son champ d'activités au sein du champ plus vaste que recouvre la situation. Il procède en allant

du particulier au général, par éliminations successives et formalisation, en se fiant à son expérience et à sa connaissance préalable du développement passé de son champ d'étude.

- A la phase déductive se met en place une suite de propositions (définitions et axiomes) suivies de conséquences (théorèmes) logiquement déduites les unes des autres, procédant alors en allant du général au particulier. En fait, ces deux phases sont intimement liées dans une dialectique au cours de laquelle se construisent des modèles mathématiques.

## **5. Activités d'apprentissage**

### **Activité 1 : Clarification des concepts**

#### **Consigne**

A partir de tes connaissances personnelles, de tes expériences professionnelles, des supports et du dictionnaire, donne un sens aux termes

- la mathématique ;
- les mathématiques

### **Activité 2 : Importance de la mathématique dans la vie.**

#### **Consigne :**

1. Cite quelques exemples du texte ou de la vie courante qui attestent de la fonction sociale des mathématiques ou de la mathématique
2. Lis chacune des déclarations ci-après faites en réponse aux consignes et dis si elles sont justes ou fausses
  - a) L'homme calcule, compte et décompte ses biens.
  - b) L'homme achète, échange ou vend des objets ou des produits et mesure des longueurs, des masses, des capacités, des aires de surface.
  - c) L'ajustement des différents tarifs (assurances, prix du carburant à la pompe, salaires des travailleurs...).

On peut, à partir de ces éléments de réponses, conclure que la mathématique a une fonction éminemment sociale. Il n'y a pas d'activités humaines non intégrées par la mathématique.

### **Activité 3 : Composantes du champ de formation mathématique**

#### **Consigne**

1. Décris succinctement ce que l'on entend par arithmétique, mesure, géométrie
2. Penses-tu qu'il existe une relation entre ces différents domaines de la mathématique et d'autres champs de formation ? Justifie ta réponse.

3. Lis chacune des déclarations ci-après faites par Dossou en réponse aux consignes et dis si elles sont justes ou fausses
- a) L'arithmétique est la partie de la mathématique qui étudie les propriétés élémentaires des nombres rationnels. C'est aussi l'art de calculer.
  - b) La mesure est l'ensemble constitué de mesures légales (masse, longueur, capacité...etc.) ainsi que leurs usages dans la vie courante avec leurs rapports de grandeurs. La géométrie est la partie de la mathématique qui a pour objet l'étude rigoureuse de l'espace, des formes et des objets qu'on y rencontre et de leurs propriétés et relations.
  - c) Il existe une relation entre ces différents domaines de la mathématique. Les différents contenus s'interpénètrent L'arithmétique aide à mesurer et à étudier rigoureusement l'espace, les formes. En géométrie, on fait l'application de la mesure dans l'évaluation des surfaces et des volumes.

D'autres champs de formation sont interpellés en mathématique : l'activité de l'EA (dessin) = une figure n'est connue que si elle est dessinée.

#### **Activité 4 : Contenu de chaque composante à l'enseignement primaire.**

##### **Consigne :**

- 1. Selon toi, quelle différence peut-on établir entre les termes exercice et problème
- 2. Décris la démarche que tu mets en œuvre pour conduire les situations d'apprentissage en mathématique.
- 3. Les éléments de réponse ci-après te semblent-ils corrects ? Réponds par Vrai ou Faux
  - a) Un problème est une situation ou question à résoudre par des méthodes logiques, rationnelles dans le domaine scientifique.
  - b) Un exercice est un algorithme, un schéma ou une formule à appliquer de façon répétitive dans une activité particulière et, surtout très bien circonscrite.
  - c) La démarche est toute situation ou une personne, confrontée à certaines informations tente de répondre à une question ou d'accomplir une tâche nécessitant obligatoirement une recherche de solutions non évidentes de prime abord.
  - d) La démarche mise en œuvre pour conduire les SA en mathématique est structurée autour de:
    - l'introduction comprenant la mise en situation, la prise en compte des acquis antérieurs et la proposition de nouvelles acquisitions ;

- la réalisation comportant les activités de constructions des nouveaux savoirs (situations ou activité de départ), les activités de décontextualisation et les activités d'approfondissement;
- le retour et projection comprenant l'objectivation, l'évaluation et la projection.

### **Activité 5 : Démarche d'enseignement/apprentissage/évaluation d'une séquence de classe en mathématique.**

#### **Consigne :**

1. A partir des documents correspondant à ta classe, choisis des situations d'apprentissage et élabore des fiches pédagogiques en :
  - arithmétique ;
  - mesure ;
  - géométrie.
2. Propose pour chaque fiche, des situations d'évaluation formative et certificative.
3. Propose pour l'ensemble des fiches une situation significative d'intégration de l'arithmétique, de la mesure et de la géométrie.

### **6. Activité d'évaluation**

#### **Sujet :**

A propos de l'enseignement de la mathématique à l'école primaire, un jeune enseignant déclare :

« Je ne trouve pas difficile de conduire une séquence de géométrie. Il suffit tout simplement de prendre des instruments, de faire quelques démonstrations au tableau et les élèves comprennent le mécanisme. »

#### **Consigne :**

1. Analyse la déclaration de cet enseignant.
2. Dis, à partir des nouvelles approches, la démarche pédagogique qu'il doit suivre dans la conduite d'une situation d'apprentissage en géométrie dans un cours de ton choix.

## 7. Éléments de réponse

### *Correction du test*

Pour chaque réponse correcte, compte-toi cinq points. Une erreur, quelle qu'elle soit entraîne la note 0 pour la question. Fais le total par question et ajoute-le dans la grille d'analyse.

### *Corrigé de la consigne 1*

La réponse est a).

### *Corrigé de la consigne 2*

La réponse est d).

### *Corrigé de la consigne 3*

La réponse est c).

### **Activité n°1 : clarification conceptuelle**

Bien que cette question ne soit pas liée au texte d'étude, c'est juste une simple préoccupation de culture générale. Le pluriel "mathématiques" provient de la perception de la mathématique à travers ses différentes "branches": arithmétique, géométrie, algèbre, analyse, trigonométrie, mécanique, astronomie, probabilité...etc.

Chacune de ces branches se distinguait des autres par la nature des objets qu'elle étudiait.

Le souci de cohérence, de rigueur quant aux fondements devait conduire vers la fin du XIX<sup>e</sup> siècle à une réunification des mathématiques. L'importance est désormais donnée aux relations entre objets, plutôt qu'à la nature de ces objets. Aujourd'hui, on privilégie de plus en plus l'emploi du singulier pour désigner la mathématique. Mais l'emploi du singulier tout comme celui du pluriel est permis

**NB** : Si tu as obtenu une note inférieure à 10, tu n'as pas encore maîtrisé le champ de formation mathématique. Approfondis donc tes connaissances en t'appliquant au cours des activités qui vont suivre.

### **Activité 1: Importance de la mathématique dans la vie**

De tout temps, sur le plan de l'intégration sociale, de la participation à la vie économique et politique de son pays, l'homme calcule, compte et décompte ses biens, qu'il soit fonctionnaire, paysan ou artisan. Il achète, échange ou vend des objets ou des produits et mesure des longueurs, des masses, des capacités, des surfaces qui se retrouvent dans le sciage de ses activités quotidiennes. Il en est de même pour le tout jeune enfant qui accède à l'école et qui doit être informé pour assurer certaines fonctions dans la vie.

C'est pourquoi, la pratique de la mathématique à l'école primaire vise, dans l'ensemble, le

développement de la personnalité et plus spécifiquement de certaines habitudes et aptitudes intellectuelles qu'elle permet d'acquérir et qui sont transférables dans d'autres domaines.

L'analyse d'une situation avec interprétation, classement, structuration permettra de mettre en œuvre, créativité et rigueur. L'application du modèle construit, la recherche de la solution d'un problème, la conduite d'un calcul, seront des occasions de développer cette rigueur mais aussi de développer le goût de l'effort et la volonté, le jugement et l'esprit critique, l'aptitude à organiser efficacement son travail et à s'exprimer avec précision et clarté.

De manière fine, il s'agit d'aider l'élève à se construire un bagage expérimental de faits mathématiques et un ensemble judicieux de savoirs et de savoir-faire fondamentaux, non pas sous forme d'acquisition de techniques imposées et plus ou moins justifiées, mais élaborées, construites par l'enfant lui-même.

Ces savoirs et savoir-faire concernent :

- une certaine initiation à la logique ;
- les nombres naturels, fractionnaires et décimaux ;
- des opérations sur ces nombres ;
- la reconnaissance et l'exploitation de situations de proportionnalité ;
- des éléments de géométrie (objets géométriques et transformation) ;
- la pratique de certaines mesures (longueur, aire, volume, masse, temps).

### **Activité n°3 : composantes du champ de formation mathématique**

A l'école primaire, le champ de formation mathématique regroupe les cinq activités mathématiques anciennement connues et pratiquées dans les classes : arithmétique, système métrique ou mesure, géométrie, problèmes pratiques et calcul mental. Mais, puisque certaines activités ci-dessus énoncées sont des moyens ou des composantes d'autres, avec les programmes d'études actuellement en vigueur, les composantes sont au nombre de trois : arithmétique - mesure - géométrie. Ce sont les trois composantes ou domaines de la mathématique.

- a) L'arithmétique : c'est la partie de la mathématique qui étudie les nombres rationnels ou la numération, leurs propriétés élémentaires, les relations entre eux et les objets sensibles, les différents procédés de calcul ou d'opérations mathématiques en vue de leurs applications pratiques dans la vie.
- b) La mesure : cette partie étudie l'ensemble des unités légales de mesure, leurs usages dans la vie courante et les différentes relations ou correspondances possibles et rendues nécessaires par la pratique des activités humaines.

- c) La géométrie : c'est la science mathématique qui étudie l'espace et les formes qu'on peut y rencontrer, y construire ou y imaginer. Elle étudie aussi les relations entre points, droites, courbes, surfaces et volumes de l'espace.

Toutes ces composantes de la mathématique utilisent comme stratégie d'enseignement/ apprentissage/ évaluation privilégiée « la résolution de problème ».

#### Activité N°4 : contenu de chaque composante à l'enseignement primaire

Classe	Contenus-matières
AU CI	<p><u>Arithmétique</u> : Quantification des collections d'objets par procédures non numériques, construction des nombres entiers de 0 à 20, notion de dizaines et d'unités, addition sur les nombres entiers naturels de 0 à 20, vocabulaire et symboles mathématiques.</p> <p><u>Mesure</u> : Monnaie courantes (1F, 5F, 10F).</p> <p><u>Géométrie</u> : Au niveau du manuel, ce contenu est regroupé en deux dossiers conçus selon une approche thématique autour de deux thèmes fédérateurs de vie. Chaque dossier comporte trois situations d'apprentissage abordant l'arithmétique. Des activités d'intégration et d'évaluation sont proposées à la fin du manuel.</p>
AU CP	<p><u>Arithmétique</u> : L'écriture en lettres des nombres entiers naturels de 0 à 20, la construction des nombres entiers naturels de 21 à 100, leur comparaison, leur écriture en chiffres et en lettres, l'addition et la soustraction avec ou sans retenue sur les nombres entiers naturels de 0 à 100 ; vocabulaire et symboles mathématiques.</p> <p><u>Géométrie</u> : L'étude de quelques solides géométriques, le repérage sur un itinéraire et sur un quadrillage.</p> <p><u>Mesure</u> : La lecture et l'écriture des heures entières, la manipulation des pièces de monnaie, l'étude du calendrier ;</p> <p>Au niveau du manuel, ce contenu est regroupé en trois dossiers conçus selon une approche thématique autour de deux thèmes fédérateurs de vie. Chaque dossier comporte deux situations d'apprentissage abordant l'arithmétique, la mesure et la géométrie. Des activités d'intégration et d'évaluation sont proposées à la fin du manuel.</p>
AU CE1	<p><u>Arithmétique</u> : Les nombres entiers naturels, l'addition, la soustraction, la multiplication et la division</p> <p><u>Mesure</u> : Les mesures de longueur, de capacité, de masse, de durée, d'aires, de volume, la monnaie et les billets de banque</p>



	<p><u>Géométrie</u> : Les solides géométriques, les figures géométriques, les lignes, les régions, les frontières, les transformations, le repérage sur un quadrillage, le glissement.</p> <p>Au niveau du manuel, ce contenu est regroupé en huit dossiers comportant chacun trois situations d'apprentissage abordant l'arithmétique, la mesure et la géométrie. Le manuel est terminé par des activités de « je me rappelle »</p>
<b>AU CE2</b>	<p><u>Arithmétique</u> : Les nombres entiers naturels, les grands nombres, les fractions, les quatre opérations de base, tableaux, diagrammes, graphiques.</p> <p><u>Mesure</u> : Les mesures : longueur, capacité, masse, durée, aires, volume, monnaie, le crédit et l'épargne, la mesure d'angle, le repérage (réseau, lecture de plan ou carte)</p> <p><u>Géométrie</u> : Les solides géométriques, les figures géométriques, les transformations, le plan quadrillé, le déplacement.</p> <p>Au niveau du manuel, ce contenu est regroupé en huit dossiers comportant chacun trois situations d'apprentissage abordant l'arithmétique, la mesure et la géométrie. Le manuel est terminé par des activités de bilan.</p>
<b>Au CM1</b>	<p><u>Arithmétique</u> : Les nombres entiers naturels, les grands nombres, les fractions, les nombres décimaux, la statistique.</p> <p><u>Mesure</u> : Les mesures de longueur, de capacité, de masse, de temps, d'aires, de volume, la monnaie, la mesure d'angle, le repérage (réseau, lecture de plan ou carte)</p> <p><u>Géométrie</u> : Les solides géométriques, les figures géométriques, les transformations.</p> <p>Au niveau du manuel, ce contenu est regroupé en cinq dossiers. Les quatre premiers sont conçus selon une approche thématique autour de quatre thèmes de vie. Les dossiers 1 et 3 comportent chacun trois situations d'apprentissage abordant l'arithmétique, la mesure et la géométrie. Les dossiers 2 et 4 ne comptent respectivement que deux situations d'apprentissage abordant les trois domaines de la mathématique. Le dernier dossier constitue le bilan.</p>
<b>Au CM2</b>	<p><u>Arithmétique</u> : Les nombres entiers naturels, les grands nombres, les fractions, les nombres décimaux, la proportionnalité, la statistique.</p> <p><u>Mesure</u> : Les mesures d'aire, les mesures agraires, le volume, les mesures de longueur, de masse, les mesures de temps.</p> <p><u>Géométrie</u> : Les solides géométriques, les figures géométriques planes, les transformations géométriques.</p> <p>Au niveau du manuel, ce contenu est regroupé en cinq dossiers. Les quatre premiers sont conçus selon une approche thématique autour de quatre thèmes de</p>

	vie. Le premier dossier comporte trois situations d'apprentissage abordant l'arithmétique, la mesure et la géométrie. Les dossiers 2, 3 et 4 ne comptent chacun que deux situations d'apprentissage abordant les trois domaines de la mathématique. Le dernier dossier constitue le bilan.
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Activité n°5** : démarche d'enseignement/apprentissage/évaluation d'une séquence de classe en mathématique

Dans l'approche des programmes d'études en vigueur dans notre pays, trois étapes essentielles caractérisent cette démarche.

1. L'introduction qui comprend:

- a) la mise en situation et la prise en compte des acquis antérieurs.
- b) La proposition de nouvelles acquisitions

2. La réalisation qui comprend:

- a) les activités de construction de nouveaux savoirs (à partir d'une situation de départ)
- b) les activités de décontextualisation
- c) les activités d'approfondissement

3. Le retour et projection qui comprend :

- a) l'objectivation
- b) l'évaluation
- c) la projection.

## THEME N° 2

### L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE/ EVALUATION DU FRANÇAIS A L'ECOLE PRIMAIRE

#### **Introduction**

Le français est la langue officielle utilisée pour véhiculer le savoir dans les écoles béninoises. Les enseignants ont des difficultés pour enseigner le français à l'école primaire. Il convient de remédier à cette situation en abordant méthodiquement l'enseignement /apprentissage/évaluation de ce champ de formation. Si les enseignants ne se familiarisent pas avec cette démarche, le profil de l'écopier souhaité risque de ne pas être réalisé en français. C'est ce qui justifie le présent module qui vise à outiller les enseignants pour la mise en œuvre efficace de ce champ de formation dans les classes.

#### **1. Objectif général :**

Ce module vise à renforcer les capacités des enseignants dans le développement des compétences professionnelles dont ils ont besoin pour mettre en œuvre le champ de formation français.

#### **2. Objectifs spécifiques :**

De façon spécifique, tu auras à :

- Apprécier ton niveau de connaissance actuel en champ de formation français ;
- Identifier les différentes compétences disciplinaires, les connaissances et techniques du champ de formation français ;
- décrire les composantes de l'appareil pédagogique ;
- décrire l'organisation d'une unité de français
- comparer les séquences de la première semaine à celle de la deuxième semaine
- comparer entre elles les douze unités du guide
- Identifier les différentes phases d'une séquence de classe en français
- Elaborer des fiches pédagogiques pour des séquences de classe ;

#### **3. Activité de préconception (Pré-test)**

Tu vas suivre une formation sur l'enseignement/ apprentissage/évaluation du français à l'école primaire Tu as eu à participer une fois ou tu as entendu parler des programmes d'études en français.

**Tâche :** Tu es invité(e) à te baser sur tes connaissances préliminaires pour répondre aux consignes suivantes.

**Consigne :**

- Cite les différentes compétences relatives au champ de formation français ;
- Décris les différentes phases d'une séquence de classe ;
- Quelles sont les différentes étapes qu'on doit observer sur une fiche de préparation ?
- Dis les différentes situations d'apprentissage abordées en français.
- Dis les différentes stratégies de lecture que tu connais.
- Décris l'organisation d'une unité de français au CI.
- Quelles sont les différentes rubriques abordées dans l'apprentissage pédagogique ?

**4. Situation problème :****Support :**

Un enseignant communautaire recruté sur la base de son BEPC obtenu en 1980, s'étonne de la dénomination donnée au programme de français et déclare : « je ne comprends rien de cette réforme qui met tout sens dessus dessous ; non contents de regrouper les enfants autour des tables pour un supposé travail en groupe, les concepteurs ont fabriqué des documents qu'ils baptisent pompeusement "champ de formation français". Les livres de lecture qui faisaient plaisir à tout écolier qui en détenait un, sont devenus "manuels de français". Où veut-on que j'aille trouver ces merveilleux livres de grammaire, de conjugaison pour bien dispenser les cours de français, cette langue que j'affectionne tant ? »

**Tâche 1 :** Tu es invité(e) à te baser sur tes connaissances préliminaires pour répondre aux consignes suivantes.

**Consigne :**

Quelles réflexions t'inspire cette situation-problème ?

**Tâche 2 :** Tu es invité(e) à lire la situation-problème et à répondre à la consigne ci-après.

**Consigne :** Tu as entendu parler ou appliqué les programmes d'études de français. A la lumière des expériences acquises après l'exploitation de ces programmes :

Dis ce que tu sais des mots et expressions : « compétences », « unité », « appareil pédagogique », « stratégies de lecture », « stratégies d'écriture » utilisés dans les différents documents.

Dis ce que tu sais des programmes d'études en français.

**5. Activités d'apprentissage**

**Activité 1 :** Identification et repérage des différentes compétences disciplinaires des connaissances et techniques du champ de formation français

**Support :** Ton jeune collègue a exprimé certaines inquiétudes relatives à la globalisation des disciplines en une seule appellation. Tu décides de lui faire connaître les différentes

compétences, connaissances et techniques que le champ de formation français veut faire acquérir.

**Tâche :** Tu es invité(e) à utiliser les documents mis à ta disposition et à répondre aux consignes

**Consigne :**

La situation-problème inspire en toi des réflexions et tu te décides à apporter des éclaircissements à ce collègue qui fait ces premières heures dans l'enseignement.

Tu as à ta disposition les programmes et les guides du cours où tu enseignes.

- Décris chacun de ces documents.
- Relève les différentes compétences qui y figurent.
- Dis les caractéristiques de chaque type de compétence.
- Relève quelques connaissances relatives à chaque type de compétence.

**Activité2 :** Composantes de l'appareil pédagogique

**Support :** Toujours pour convaincre le jeune enseignant, tu te proposes de lui montrer les différentes rubriques abordées dans l'appareil pédagogique au cours d'une séquence de lecture.

**Tâche :** Tu es invité(e) à utiliser les documents appropriés pour répondre aux consignes.

**Consigne :**

Lis l'appareil pédagogique de quelques textes des manuels à ta disposition.

Identifie les différentes rubriques qui le constituent dans le cours que tu enseignes.

Détermine à quoi correspond chacune des rubriques des tâches de lecture.

**Activité3 :** Organisation d'une unité de français

**Support :** Tu décides de rassurer ton jeune collègue quant à l'organisation des différentes situations d'apprentissage abordées au cours d'une unité de français.

**Tâche :** Tu es invité(e) à t'approprier les documents spécifiques à la classe de français.

**Consigne :**

A partir des documents appropriés, tu es invité à :

déterminer la structure d'une unité de français au CI ou CP ;

déterminer la structure d'une unité de français au CE1 ou au CE2 ;

- déterminer la structure d'une unité de français au CM1 ou CM2 ;

- relever les éléments constitutifs d'une unité de français au CI ou CP ;
- relever les éléments constitutifs d'une unité de français au CE1 ou CE2 ;
- relever les éléments constitutifs d'une unité de français au CM1 ou CM2 ;
- identifier les différentes phases d'une séquence de classe.

#### **Activité4 : Démarche d'enseignement/apprentissage/évaluation d'une séquence de classe en français**

**Support :** Le voilà prêt à se mettre au travail en classe. Tu décides de lui faire comprendre les différentes phases d'une séquence de classe en français.

**Tâche** Tu es invité(e) à élaborer des fiches pédagogiques par des séquences de classe

**Stratégie:** recherche documentaire, travail individuel, travail en groupe et travail collectif.

#### **Consigne :**

A partir des documents correspondant à ta classe, choisis des situations d'apprentissage et élabore des fiches pédagogiques en :

communication orale et en lecture ;

lecture silencieuse et en lecture oralisée ;

expression écrite.

Propose pour chaque fiche, des situations d'évaluation formative et certificative.

Propose pour l'ensemble des fiches une situation significative d'intégration de la communication orale, de la lecture silencieuse et de l'expression écrite.

### **6. Activité d'évaluation**

#### **Etude de cas**

#### **Sujet :**

Au cours d'une discussion entre collègues, un jeune instituteur déclare : « j'entends parler de la combinatoire enseignée spécialement en français au CI et au CP. Moi, je ne l'ai jamais enseignée dans ma classe. Je voudrais bien m'en informer » .

#### **Consigne :**

Analyse cette situation

Indique à cet enseignant, comment tu t'y prends pour mettre en œuvre l'étape de la combinatoire au CI/CP.

## THEME N° 3

### L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE/ EVALUATION DE L'EDUCATION SCIENTIFIQUE ET TECHNOLOGIQUE A L'ECOLE PRIMAIRE

#### **Introduction**

La présente unité est la troisième du module et est consacrée à l'Education Scientifique et Technologique (EST) à l'école primaire béninoise. Comme celles qui la précèdent et celles qui la suivent, elle est conçue comme un outil de formation des enseignants communautaires ou enseignants contractuels qui sont recrutés sur la base d'un diplôme académique (BEPC, BAC) et qui n'ont reçu aucune formation professionnelle initiale avant d'être chargés, depuis plusieurs années, de diverses classes de l'école primaire.

Dans cette optique, cette unité vise à contribuer de façon significative à la professionnalisation des enseignants de cette catégorie, en les entraînant à s'engager dans le processus de développement des compétences requises pour encadrer et former efficacement leurs élèves dans les six champs de formation en général, et dans le champ de formation « EST » en particulier.

#### **1. Objectif général**

Le présent module vise à permettre aux participants d'acquérir et/ou de consolider leurs capacités pédagogiques requises pour assurer, conformément aux programmes d'études en vigueur et aux stratégies privilégiées par ceux-ci, une formation pertinente et efficace de leurs élèves dans le domaine de l'éducation scientifique et technologique.

#### **2. Objectifs spécifiques**

De façon concrète, il s'agit de :

- construire une approche définitionnelle du concept "EST" ;
- t'approprier les documents de référence ;
- identifier les principes de la démarche "Agir Pour Savoir" (APS) ;
- décrire les étapes de la démarche "Agir Pour Savoir" (APS) ;
- élaborer 'une fiche pédagogique d'EST ;
- t'approprier la démarche d'enseignement / apprentissage / évaluation d'EST.

#### **3. Activité de préconception**

**Support :** Le texte de la situation-problème ci-dessous

**Tâche 1 :** Tu es invité(e) à faire le point des acquis que tu possèdes déjà sur l'enseignement/apprentissage/ évaluation de l'EST à l'école primaire.

**Consigne :**

Décris les étapes de la démarche scientifique.

Dis les temps forts que tu respectes au cours d'une séquence de classe en EST.

Décris la démarche disciplinaire à suivre en EST.

**Tâche 2 :**

Tu es invité à te prononcer sur la situation de départ ci-dessus mentionnée.

**Consigne :**

Cite les documents dont tu te sers pour préparer, organiser et évaluer les séquences d'EST dans ta classe.

Sur chacun de ces documents, indique sa structure et ce qu'il t'apporte comme information et aide.

Dis ce que tu penses de la situation que vit Elisabeth et ce à quoi seraient dus les problèmes qui l'assaillent en EST.

Expose en trois ou quatre phrases la situation que toi-même tu vis dans ce domaine et les performances de tes élèves en EST.

Enonce ta propre perception de l'EST et ce dont tu as besoin pour améliorer tes performances et celles de tes élèves dans ce domaine.

**4. Situation problème**

Engagée à la rentrée scolaire d'octobre 2005 comme enseignante communautaire, Elisabeth a gardé depuis lors une classe de CP puis une classe de CE2. Depuis sa prise de service, elle continue de rencontrer de sérieuses difficultés pour préparer et mettre méthodiquement en œuvre, les activités d'enseignement/apprentissage/évaluation en EST. Par ailleurs, elle est généralement déçue par les performances de ses élèves au cours des évaluations de fin de trimestre organisées au niveau de la Circonscription Scolaire. Face à cette situation, elle ne sait quoi faire et se demande souvent : « A quoi servent même tous ces documents que mon directeur me remet au début de chaque année scolaire ? »

**5. Activités d'apprentissage*****Activités N°1 : Approche définitionnelle du concept "EST"*****Consigne :**

- A partir de tes expériences professionnelles, développe le sigle "EST".
- Dis en quelques phrases l'objet d'étude de ce champ de formation à l'Ecole Primaire.

Activité N°2 : Appropriation des documents de référence



**Support :**

Depuis le début de l'année scolaire en cours, tu as eu à utiliser divers documents pour préparer, et exécuter des activités pédagogiques en EST. De plus, dans le cadre de cette formation, certains documents axés sur la démarche scientifique sont mis à ta disposition.

**Tâche :**

Tu es invité à présenter les caractéristiques essentielles du programme d'études d'EST et les principes de la démarche « Agir Pour Savoir » (APS).

**Consigne :**

Présente de manière synthétique la structure et le contenu du programme d'études:

- en te référant à ton expérience ;
- en étudiant la structure du programme.

Présente également de manière synthétique les documents retenus dans cette unité :

- en étudiant les principes de la démarche APS ;
- en analysant la démarche scientifique.

Après cette première phase, fais ressortir la complémentarité de ces deux documents en les étudiant simultanément.

**Activité N°3 : Les principes de la démarche APS**

**Support :** Un exemple de démarche expérimentale : La découverte d'Alexander Fleming en 1927

**1. OBSERVATION - QUESTION**

Fleming cultivait des bactéries dans son laboratoire. Il s'agissait de staphylocoques, des bactéries dangereuses pour l'homme. En rentrant des vacances, il constate que dans une des boîtes, toutes les bactéries ont disparu ! En y regardant de plus près, il s'aperçoit, qu'un champignon a colonisé la boîte.... Il identifie ce champignon : c'est le pénicillium.... Le pénicillium peut-il détruire des bactéries ?

**2. HYPOTHESE**

Le pénicillium libère une substance qui détruit les bactéries.

**3. EXPERIMENTATION**

Fleming teste son hypothèse en préparant des cultures de bactéries. Dans certaines boîtes, il introduit le pénicillium, dans d'autres, non.

**4. RESULTATS**

Quelques jours plus tard, il observe à nouveau ces boîtes. Il s'aperçoit alors que les bactéries qui ont été en contact avec le pénicillium ont disparu.

**5.**

## CONCLUSION

Il en conclut donc que le pénicillium peut détruire les staphylocoques ! Il isole ensuite, avec une nouvelle série d'expériences, la substance qui détruit ces bactéries et découvre : la pénicilline!

## 6. COMMUNICATION

Il partage sa découverte avec d'autres chercheurs. Ceux-ci se posent alors de nouvelles questions, font de nouvelles expériences et finissent par mettre au point un médicament à base de pénicilline pour détruire les staphylocoques : un antibiotique est né !

**Tâche :** Tu es invité(e) à dégager les principes de la démarche « Agir pour savoir » et à définir la notion de démarche scientifique.

### Consigne :

Lis individuellement les 8 principes de l'APS.

Lis le document sur la démarche scientifique expérimentale.

Analyse et interprète les documents.

Activité N°4 : Les étapes de la démarche agir pour savoir dans les différents cours

**Support :** (voir documents 4 et 5. Page 96 et 97)

### Consigne :

Lis les documents « Etapes de la démarche « Agir pour savoir » du CI au CM2

Note pour chaque étape, ce qui a été fait.

**Activité N°5 :** Situation d'intégration à travers l'élaboration d'une fiche pédagogique

### Support 1

En EST, tout comme dans les autres champs de formation, tu as toujours élaboré des fiches pour t'acquitter de tes obligations relatives à la préparation écrite de toute séquence de classe.

Il y a certainement des documents et/ou des facteurs qui t'ont aidé dans une certaine mesure à te tirer d'affaire.

### Tâche :

Tu es invité à :

- dire de façon synthétique ce qui t'a aidé et quel(s) document tu te réfères pour élaborer tes fiches de préparation en EST;
- décrire la démarche disciplinaire qui est recommandée dans le programme d'études et le guide d'enseignement;
- élaborer une fiche de préparation sur une Situation d'Apprentissage de ton choix en respectant les directives données dans le programme d'études et le guide d'enseignement ;
- identifier le matériel dont tu auras besoin pour mener les activités d'enseignement/apprentissage /évaluation que tu as prévues.

## **Activité 6 : Démarche d'enseignement/apprentissage/évaluation en EST**

### **Situation-problème**

Parmi plusieurs techniques apprises au cours de la formation sur l'APC, Jean pense qu'il sait rédiger une fiche pédagogique et dérouler une séquence de classe. Mais il a encore des doutes. Il veut analyser une fiche pédagogique et observer une séquence de classe

### **Support : texte d'étude**

Dans l'approche des programmes d'études en vigueur dans notre pays, trois étapes essentielles caractérisent cette démarche.

1. L'introduction qui comprend :
  - La mise en situation et la prise en compte des acquis antérieurs.
  - La proposition de nouvelles acquisitions
2. La réalisation qui comprend :
  - les activités de construction de nouveaux savoirs (à partir d'une situation de départ)
  - les activités de décontextualisation
  - les activités d'approfondissement
3. Le retour et projection qui comprend :
  - l'objectivation
  - l'évaluation
  - la projection

### **Consigne :**

En te fondant sur le cheminement que tu observes généralement au cours du déroulement des séquences d'apprentissage en EST, indique s'il correspond à la démarche décrite dans le texte d'étude ou à une démarche d'enseignement/apprentissage du Français

## **6. Activités d'évaluation**

### **Sujet :**

#### **Etude de cas :**

Après une observation d'une séquence de classe en EST, au CE1, un directeur affirme : « Vous n'avez pas mis en œuvre la démarche « Agir Pour Savoir (APS) ».

L'institutrice étonnée, réagit en ces termes : « Si je n'ai pas mis en œuvre la démarche « Agir Pour Savoir » en EST, c'est parce que je ne comprends rien de cela. Je n'en ai jamais entendu parler et je veux bien savoir comment le mettre en œuvre dans ma classe ».

### **Consigne :**

- Analyse ces propos
- Indique à cette institutrice, la démarche APS en EST.

## **7. Eléments de réponse et apports d'informations**

### **DOCUMENT : LES 8 PRINCIPES DE LA DEMARCHE « AGIR POUR SAVOIR » AU BENIN**

#### **Les principes liés à la démarche**

- Les apprenants observent un phénomène du monde réel et proche et expérimentent sur lui.
- Les apprenants font des recherches, raisonnent, argumentent, discutent, mettent en commun leurs idées et leurs résultats pour construire leurs connaissances.
- Les activités proposées relèvent des programmes en vigueur et sont organisées par le maître en séquences en vue d'une progression des apprentissages.
- L'enseignant guide les élèves sans faire le travail à leur place. Les expériences sont imaginées et choisies par les élèves et au besoin, proposées par l'enseignant.
- Les écrits collectifs sont affichés dès le CI. De plus, les élèves du CE et du CM tiennent chacun un cahier d'expériences personnel.
- L'objectif majeur est une appropriation progressive de concepts scientifiques et de techniques opératoires, accompagnée d'une consolidation de l'expression écrite et orale, d'un comportement citoyen et d'une confiance en soi.

#### **Les principes liés au partenariat**

(Le maître conserve la responsabilité de sa classe)

1. Les personnes ressources (parents, professionnels, scientifiques...) sont sollicitées pour intervenir au besoin dans les apprentissages.
2. L'enseignant doit organiser des journées portes ouvertes en E.S.T.

**N.B.** L'enseignant peut obtenir des informations dans les bibliothèques et sur le site Internet de La Main à la Pâte (<http://www.inrp.fr/lamap> ou <http://www.mapmonde.org>).

## DOCUMENT 2 : LA DEMARCHE EXPERIMENTALE : QU'EST-CE QUE C'EST ?

Il existe plusieurs démarches scientifiques : l'observation, la modélisation, l'enquête, l'expérimentation....

La démarche expérimentale du scientifique se pratique donc ainsi :

Étapes	Actions
Réflexion & Planification <i>Avant</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>- définir un problème, une <b>question</b></li><li>- recherche bibliographique</li><li>- déterminer des pistes de recherche</li><li>- anticiper les réponses, faire des <b>hypothèses</b></li></ul>
Réalisation <i>Pendant</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>- observer, faire une <b>expérience</b></li><li>- recueillir des données</li><li>- respecter un protocole, agir avec rigueur</li></ul>
Interprétation et conclusion <i>Après</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>- traiter les données, organiser les <b>résultats</b></li><li>- vérifier les hypothèses</li><li>- interpréter les résultats et <b>conclure</b></li><li>- diffuser les résultats et communiquer</li></ul>

Utilise-t-on une véritable démarche expérimentale en classe ?

**Non** car les enfants ne vont pas découvrir de nouvelles connaissances scientifiques, on ne peut reproduire en classe les conditions de laboratoire qui permettraient de réaliser des expériences fiables.

**Mais** on peut utiliser certains aspects de la démarche expérimentale pour faire découvrir des connaissances scientifiques et développer une multitude d'attitudes et de compétences chez les élèves :

**Attitudes** : la curiosité, la confiance en soi, l'esprit critique, le respect des opinions des autres...

**Compétences** : savoir formuler plusieurs hypothèses, savoir imaginer un dispositif expérimental, savoir envisager les causes d'erreurs, savoir observer, savoir faire des mesures, savoir argumenter, savoir discuter les apports de son expérimentation et la comparer avec celles d'autres...

Sur le plan éducatif, la méthode expérimentale est donc très porteuse !

### **DOCUMENT 3 : QUELQUES CONSEILS SUR L'ACQUISITION ET L'UTILISATION DU MATERIEL DIDACTIQUE EN EST**

La question du matériel en Education Scientifique et Technologique (EST) revêt une importance capitale car toute construction de nouveaux savoirs dans le domaine scientifique et technologique nécessite un minimum de supports et de manipulations. Malheureusement, il est à constater que bon nombre d'enseignants négligent et ne préparent pas suffisamment cette étape. C'est pour cette raison qu'il est recommandé l'exécution de la présente activité. A cet effet, l'encadrement profitera de cette occasion pour mettre l'accent sur les points suivants :

1. Toutes les activités qui nécessitent des manipulations au niveau de chaque situation d'apprentissage doivent faire l'objet d'une planification rigoureuse. A cet effet, tu devras t'organiser pour :
  - rassembler avant le démarrage de chaque situation d'apprentissage tout le matériel nécessaire pour le déroulement des différentes activités prévues;
  - classer matériel rassemblé, selon le point b de l'activité n° 2.
  - En vue d'aider l'encadrement à établir, par niveau et par cours, la liste des manipulations qui posent réellement problème en EST sur le terrain et à y remédier, tu es invité recenser au jour le jour et à hiérarchiser celles-ci.
2. Il est nécessaire d'aménager à cet effet une salle ou à défaut, un endroit sûr pour installer le matériel approprié à chaque manipulation.
3. Au besoin et en fonction des ressources humaines disponibles en la matière dans le cadre de vie de l'apprenant, celui-ci gagnerait à recourir à l'aide de celles-ci et/ou à l'aide de quelques collègues plus avertis dans le domaine, pour réaliser les différentes manipulations prévues.

**DOCUMENT 4 : ETAPES DE LA DEMARCHE « AGIR POUR SAVOIR » AU CI ET AU CP**

Introduction	<p>Pour introduire la situation d'apprentissage : mise en situation</p> <p>Le maître suscite l'intérêt et la curiosité des élèves</p> <p>Les élèves disent éventuellement ce qui a été appris sur ce thème (dans cette SA ou les années passées).</p>
	<p>Proposition de nouvelles acquisitions :</p> <p>l'enseignant annonce la SA.</p> <p>l'enseignant formule la problématique : <u>une</u> question à laquelle la classe va devoir répondre pendant la séquence.</p> <p><i>NB : la problématique est centrale dans la séquence d'apprentissage, elle n'est pas improvisée, elle est écrite au tableau (pour favoriser la lecture).</i></p>
Réalisation : activités de construction de nouveaux savoirs	<p>Proposition d'explication : hypothèses (prise en compte des acquis antérieurs) et choix d'expérience ou de recherche</p> <p>les élèves réfléchissent à la solution du problème individuellement et dessinent ou écrivent sur l'ardoise</p> <p>puis ils échangent en groupe (le maître recense les hypothèses en circulant dans la classe et il suscite le questionnement si nécessaire).</p> <p>Ils énoncent, en collectif, leur proposition d'explication avec l'aide du maître.</p> <p>Le maître laisse une trace écrite de la (ou des) solution(s) envisagée(s), au tableau : « nous pensons ».</p>
	<p>Mise à l'épreuve de la proposition d'explication choisie : hypothèses testées ou recherche de réponses.</p> <p>les élèves recherchent en groupe (expérience, observation, recherche documentaire, enquête)</p>
	<p>Résultats :</p> <p>les élèves notent individuellement le résultat de leur recherche sur leur ardoise (ou sur une fiche préparée par le maître (cela peut prendre la forme d'un petit texte, d'un schéma).</p>

	Formuler l'explication à la situation problème : mise en commun les élèves communiquent leurs découvertes et tentent de répondre à la problématique initiale : la mise en commun est collective (l'enseignant note au tableau).
Retour et projection	Objectivation / évaluation: Un retour sur les apprentissages (ce que les élèves ont appris) est fait : on revient sur la problématique de départ et sur les perceptions initiales. Un résumé (ou schéma annoté) est écrit au tableau par l'enseignant en collaboration avec les apprenants. Il doit répondre à la problématique. Il est affiché dans la classe. Les élèves décrivent la démarche qu'ils ont utilisée (comment ils ont appris).
	Consolidation : Le maître fait un retour sur la SA si les apprenants n'ont pas acquis les compétences.
	Projection / réinvestissement (dans une situation de vie courante) : Le maître fait faire un élargissement du thème à la vie quotidienne (utilité réelle et précise des connaissances apprises).

**DOCUMENT 5 : ETAPES DE LA DEMARCHE « AGIR POUR SAVOIR » DU CE1 ET AU CM2**

Introduction	Pour introduire la situation d'apprentissage : mise en situation Le maître suscite l'intérêt et la curiosité des élèves Les élèves disent éventuellement ce qui a été appris sur ce thème (dans cette SA ou les années passées).
	Proposition de nouvelles acquisitions : l'enseignant annonce la SA. Il l'écrit au tableau l'enseignant formule la problématique : <u>une</u> question à laquelle la classe va devoir répondre pendant la séquence. <i>NB : la problématique est centrale dans la séquence d'apprentissage, elle n'est pas improvisée, elle est écrite au tableau et sur le cahier (pour favoriser la lecture et l'écriture).</i>



Réalisation : activités de construction de nouveaux savoirs	<p>Proposition d'explication : hypothèses (prise en compte des acquis antérieurs) et choix d'expérience ou de recherche</p> <p>les élèves réfléchissent à la solution du problème individuellement et l'écrivent dans leur cahier : « je pense ».</p> <p>puis ils échangent en groupe (le maître recense les hypothèses en circulant dans la classe et il suscite le questionnement si nécessaire)</p> <p>Ils énoncent une proposition d'explication par l'intermédiaire des rapporteurs (le maître laisse les élèves s'exprimer)</p> <p>les élèves laissent de préférence une trace écrite de la (ou des) solution(s) envisagée(s) (cahier et /ou tableau) : « nous pensons ».</p>
	<p>Mise à l'épreuve de la proposition d'explication choisie : hypothèses testées ou recherche de réponses</p> <p>les élèves recherchent en groupe (expérience, observation, recherche documentaire, enquête).</p>
	<p>Résultats :</p> <p>les élèves notent les résultats de leur recherche sur leur cahier : « j'ai vu/lu/entendu » (cela peut prendre la forme d'un petit texte, d'un schéma)</p> <p>ils tentent de répondre à la question.</p>
	<p>Formuler l'explication à la situation problème : mise en commun</p> <p>les élèves communiquent leurs découvertes et leur tentative de réponse à la problématique initiale ; la mise en commun est collective par l'intermédiaire des rapporteurs (l'enseignant ou les rapporteurs notent au tableau).</p>
Retour et projection	<p>Objectivation / évaluation :</p> <p>Un retour sur les apprentissages (ce que les élèves ont appris) est fait : on revient sur la problématique de départ et sur les perceptions initiales.</p> <p>Un résumé (ou schéma annoté) est écrit au tableau par l'enseignant en collaboration avec les apprenants. Il doit répondre à la problématique. Il est copié sur le cahier : le « je retiens ».</p> <p>Les élèves décrivent la démarche qu'ils ont utilisée (comment ils ont appris, les difficultés rencontrées, les solutions apportées). Le maître refuse les réponses toutes faites.</p>

Consolidation :
Le maître fait un retour sur la SA si les apprenants n'ont pas acquis les compétences
Projection / réinvestissement (dans une situation de vie courante) :
Le maître fait faire un élargissement du thème à la vie quotidienne (utilité réelle et précise des connaissances apprises).

## DOCUMENT 6

Cherchons les mises en situation (propositions de réponses)

**Problématique 1** : Quelles sont les endroits où la jambe peut se plier ?

CP : SA n°2 « Comment fonctionnent mes membres. » séquence n°3

Consignes, questions du maître	Résultats attendus
L'enseignant montre une ficelle et demande : « Peut-on faire se toucher les deux bouts de la ficelle ? » Il fait venir un élève pour le faire.	Les apprenants répondent : « Oui » Un apprenant plie la ficelle
L'enseignant montre un long bâton et demande : « Peut-on faire se toucher les deux bouts du bâton ? » Il fait venir un élève et lui demande de se tenir droit comme le bâton. Ensuite il lui demande de ramasser un objet par terre en restant droit comme un bâton.	Les apprenants répondent : « Non » Un apprenant suit la consigne
« Est-ce que c'est possible ? » « Donc le corps humain est comme la ficelle, il peut se plier. Mais peut-il se plier partout ? »	Les apprenants répondent : « Non » « Non »
L'enseignant montre sa jambe et demande : « Comment s'appelle cette partie du corps ? » « Aujourd'hui nous allons voir les endroits où la jambe peut se plier. »	« La jambe »

## Problématique 2 : Où se trouve le sang dans notre corps ?

CM1 : SA n°2 « Le sang et la transfusion sanguine » séquence n°2

Consignes, questions du maître	Résultats attendus
<p>Questionnement du maître :</p> <p>« Au moment de la récréation, hier, Fatou est tombé et s'est blessé au genou. Est-ce que vous vous en souvenez ? »</p> <p>« Comment s'appelle le liquide qui sortait de la plaie ? »</p> <p>« Posez votre main droite sur votre poitrine du côté gauche. Que sentez-vous ? »</p> <p>« Posez votre pouce gauche sous votre mâchoire, à gauche et appuyez un peu. Que sentez-vous ? »</p> <p>« Où peut-on encore sentir le battement ? »</p> <p>« Qu'est-ce qui peut faire ce battement ? »</p> <p>« Donc on sent le cœur qui bat et le même battement à plusieurs endroits où passe le sang, aujourd'hui nous allons donc nous intéresser aux endroits du corps où se trouve le sang et au trajet qu'il fait dans notre corps. »</p>	<p>Les apprenants répondent :</p> <p>« Oui »</p> <p>« Le sang »</p> <p>« Les battements de mon cœur »</p> <p>« Un battement »</p> <p>« Au poignet... »</p> <p>« Le passage du sang »</p>

## Problématique 3 : Qu'est-ce qu'un nuage ?

CE 2 : SA n°6 « Propriétés et cycle de l'eau » séquence n°6

Consignes, questions du maître	Résultats attendus
<p>Le maître montre une bouteille d'eau puis demande :</p> <p>« Qu'est ce que c'est ? »</p> <p>« De l'eau à quel état ? »</p> <p>« L'eau est-elle toujours liquide ? »</p> <p>« Dans la nature où trouve-t-on de l'eau liquide ? »</p> <p>« Est-elle toujours au sol ? »</p> <p>« Et d'où vient la pluie ? »</p> <p>« Aujourd'hui nous allons chercher ce qu'est un nuage et comment il se forme. »</p>	<p>Les apprenants répondent :</p> <p>« de l'eau »</p> <p>« de l'eau à l'état liquide »</p> <p>« Elle peut être solide (glace) ou sous forme de gaz (vapeur d'eau) »</p> <p>« Dans les rivières, la mer ... »</p> <p>« Non, il y a la pluie. »</p> <p>« Des nuages »</p>

Le rappel de la séquence précédente n'est pas obligatoire. Il peut être fait uniquement s'il y a un lien entre les deux séquences.

La mise en situation doit motiver les apprenants : On peut partir d'un dessin, d'une histoire, d'une observation...

Ce que dit le maître, les questions qu'il pose éventuellement doivent amener à la problématique.

## **DOCUMENT 7 : LES REPRÉSENTATIONS INITIALES ET LEUR ÉVOLUTION « FAIRE AVEC, POUR ALLER CONTRE » (A. Giordan).**

### **Représentations initiales**

Elles correspondent à l'état du savoir de l'enfant dans un domaine précis avant toute étude de ce domaine à l'école.

Elles correspondent à une interprétation personnelle de toutes les informations captées par l'enfant.

Elles dépendent du développement psychologique de l'enfant.

Les enfants ont des représentations sur beaucoup de sujets.

Elles aident l'enfant à expliquer ce qu'il : observe, voit, manipule, écoute, entend.

Elles apparaissent : dans les premières années de la vie, par imprégnation (culture, idées reçues), par constatation, par les échanges avec les autres : dans la famille et en dehors (camarades, médias...), de façon fortuite, à la suite d'un événement, après une observation faite au hasard.

### **L'évolution des représentations**

L'évolution consiste en une structuration, une organisation de la représentation de l'enfant vers un savoir construit. Elle conduit à la « modification » de la représentation initiale par une représentation plus élaborée.

### **L'évolution durable des représentations nécessite :**

- de les faire émerger (oral, écrit, dessin, manipulation) ;
- de les entendre (une écoute positive de ce qu'expriment les élèves) ;
- de les comprendre en recherchant la signification de ce qui est exprimé par la classe ;
- de les faire identifier, car la première caractéristique des représentations est leur fonctionnement inconscient, la prise de conscience par chacun contribuant déjà à leur évolution ;
- la confrontation entre pairs (déstabilisation) : de les faire comparer, de les faire discuter (en établissant un véritable débat d'idées) ;
- de les confronter avec la réalité (observée, manipulée) ;
- de remettre en question la représentation initiale.

Quelques obstacles à l'évolution des représentations :

(Extrait de « L'enseignement scientifique : comment faire pour que ça marche ? » G. DE VECCHI et A. GIORDAN, p.90)

- L'apprenant manque d'informations.
- L'apprenant n'a pas envie de changer de représentations.
- Le problème abordé ne le motive pas.
- Les questions qu'il se pose ne sont pas celles soulevées par l'enseignant.
- L'élève ne pose pas de questions car il croit déjà savoir.
- Il est porteur d'un savoir dont il a pu éprouver l'efficacité dans quelques situations.
- L'apprenant n'arrive pas à construire une nouvelle connaissance car il a déjà des idées préconçues qui l'empêchent de percevoir la réalité du phénomène ou d'intégrer une nouvelle information qui vient en contradiction avec la représentation initiale.
- L'apprenant est incapable de construire un savoir car il ne possède pas les outils nécessaires à cette intégration (opérations mentales, stratégies à utiliser...).

« Les conceptions initiales de l'enfant constituent son système explicatif. Si l'on n'en tient pas compte, ces conceptions peuvent faire obstacle aux apprentissages » (A. Giordan).

## **DOCUMENT 8 : POINTS GÉNÉRAUX CONCERNANT LA PROBLÉMATIQUE**

Elle doit être formulée sous forme de question.

Elle doit susciter l'intérêt de l'élève.

Elle est unique : on ne pose qu'une seule question centrale.

Elle doit être en adéquation avec la SA (situation d'apprentissage).

Elle doit éveiller l'esprit de recherche.

Elle doit provoquer la recherche.

Sa formulation doit être claire et précise :

- attention au vocabulaire utilisé
- elle doit être concrète (faire référence à quelque chose que les enfants connaissent).
- elle ne doit pas être trop large (elle ne doit pas aller au-delà de la connaissance visée) ;
- elle ne doit pas non plus être trop restrictive (elle ne doit pas couvrir une seule partie de la connaissance visée).

L'élève doit pouvoir y répondre sans étude préalable: Ce n'est pas une question de définition (Qu'est-ce que...)

C'est une question scientifique générale : pas de « tu ».

Si elle n'est pas facile à trouver, on peut d'abord réfléchir à la synthèse (« je retiens »).

*NB : Au début de la séquence, il est important de vérifier que les enfants comprennent la question. On peut demander à un enfant de la reformuler (la redire avec d'autres mots).*

## **DOCUMENT 9 : CHERCHONS LES PROBLÉMATIQUES/PROPOSITIONS DE REPONSES**

**NB :** Les problématiques en italique ne sont pas adaptées (l'explication est entre parenthèses).

**Titre 1 :** Les différentes parties du corps humain (CI SA n°1 « J'apprends à découvrir mon corps »)

Quelles sont les principales parties du corps humain ?

Quelles sont les parties de notre corps ?

Le corps humain comprend combien de parties ? (→ trop restreint, seulement le nombre est demandé)

Comment le corps humain fonctionne-t-il ? (→ hors sujet et trop complexe ici : fonctionnement du corps et non les parties)

En combien de parties peut-on diviser ton corps ? (→ le mot « diviser » pose problème, en combien est également trop restreint, on peut juste dire le nombre)

Que comprend notre corps ? (→ beaucoup trop large !)

**Titre 2 :** Le fonctionnement du levier (CM2 SA n°5 « Fonctionnement de quelques machines simples : principes des leviers et des poulies »)

Comment soulever un objet lourd avec une grande barre ?

A quel endroit de la barre faut-il appuyer afin que l'effort soit moins important ?

Comment fonctionne le levier ? (→ une connaissance est requise ici : connaître déjà le levier, pas assez précise)

Quelles sont les différentes parties du levier ? (→ question d'évaluation)

**Titre 3 :** L'importance de la lumière chez les plantes vertes (CE2 SA n°5 « La vie des plantes »)

Que se passe-t-il si nous privons les plantes vertes de lumière ?

Une plante verte peut-elle vivre sans lumière ?

Est-ce que les plantes vertes peuvent pousser sans lumière ?

Les plantes vertes n'ont-elles besoin que d'eau pour pousser ? (→ trop large : la réponse ne concerne pas que la lumière)

Pourquoi les plantes vertes ont-elles besoin de lumière ? (→ mot « pourquoi » attend une réponse à un niveau beaucoup plus élevé)

Quel rôle joue la lumière sur les plantes ? (→ trop complexe)

## DOUMENT 10

Nom de l'enseignant :		Ecole :	
Classe :	Effectif :	Date :	Durée prévue : Durée d'exécution :
Point du programme :			
Matériel utilisé :			

A= a fait preuve de l'habileté ; B= a fait preuve de manière partielle de l'habileté ; C= n'a pas fait preuve de l'habileté

Dérroulement d'une séance APS					
Etapas		A	B	C	Observations
L'enseignant :					
I N T R O D U C T I O N	Pour introduire la situation d'apprentissage				
	- a fait une courte mise en situation en suscitant l'intérêt de l'apprenant				
	Proposition de nouvelles acquisitions				
	- a bien formulé sa problématique (en fonction de la connaissance scientifique à découvrir et du niveau des apprenants)				
	- a noté la problématique au tableau (et l'a fait copier dans le cahier d'expériences)				
R E A L I	Activités de construction de nouveaux savoirs				
	- a permis aux apprenants de formuler des hypothèses individuellement (dans le cahier d'expériences) : « je pense que »				

S A T	- a permis aux groupes de formuler les hypothèses retenues : « nous pensons que »				
I O N	- a permis aux apprenants de tester leurs hypothèses par l'expérimentation ou l'étude de documents				
	- a organisé la plénière (mise en commun des groupes) autour des points débattus en groupe				
Objectivation / Evaluation					
R E T O	- a guidé les apprenants afin qu'ils répondent à la problématique de départ (retour sur les apprentissages et les hypothèses)				
U R P	- a interrogé les apprenants afin qu'ils décrivent point par point les étapes de la démarche suivie (le maître refuse les idées toutes faites)				
R O J E C T I	- a noté au tableau le « je retiens » à partir des mots des apprenants (résumé, schéma...) et l'a fait copier par les élèves sur le cahier d'expériences. C'est le résumé qui répond à la problématique.				
I	Projection				
O N	- a fait un élargissement du thème à la vie quotidienne (utilités des connaissances apprises)				

Autres points évalués chez l'enseignant					
a fait participer tous les apprenants					



a permis aux apprenants de travailler en groupe				
a circulé dans les groupes en guidant les apprenants				
a créé une bonne ambiance de travail où les élèves osent donner leur point de vue				
a utilisé le matériel à bon escient (documents, expériences... )				
a donné des responsabilités dans la conduite des activités (rapporteur, modérateur)				



## THEME N° 4

### L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE/ EVALUATION DE L'EDUCATION SOCIALE A L'ECOLE PRIMAIRE

#### 1. Objectif général :

Ce module de formation vise à mobiliser les ressources internes et externes permettant à l'enseignant d'agir comme facilitateur auprès des apprenants pour les aider par des actions à l'école formelle, à prévenir les déviances et autres perversités des mœurs dues à l'influence de l'école parallèle.

#### 2. Objectifs spécifiques

Il s'agit de :

- construire une approche définitionnelle de l'Education Sociale ;
- exprimer sa représentation initiale sur l'école formelle et l'école non formelle ;
- identifier les différentes formes d'écoles et leurs caractéristiques essentielles ;
- décrire la relation entre les diverses formes d'écoles et ses implications pédagogiques ;
- s'approprier la démarche d'enseignement / apprentissage / évaluation en Education Sociale.

#### 3. Activité de préconception

**Consigne :**

Avant de t'engager dans l'exécution des activités de cette unité, essaie de répondre aux consignes ci-après :

- Quelles sont les formes d'éducation que tu connais?
- Définis-les.
- Y a-t-il une éducation par la rue ? Cite quelques manifestations de cette éducation.

#### 4. Situation problème

Au cours d'une assemblée générale des parents d'élèves, COSSI un parent dépassé par les comportements de son enfant Jean déclare : « monsieur le directeur, je ne comprends plus l'éducation que vous donnez à nos enfants dans cette école. Ils sont plus portés aujourd'hui vers la violence tant verbale que physique, c'est l'opposition systématique aux ordres, le désir exagéré de liberté. Il est nécessaire que l'école repense son action. »

A cette déclaration le directeur répond : « Oui monsieur COSSI, l'école doit repenser son action, mais, une grosse part revient aussi aux parents. Vous devez veiller aux distractions que vous offrez aux enfants, réglementer les heures à passer à la télévision et être vigilant au sujet des compagnies de quartier et de la rue. En réalité, tout cela influence nos actions et souvent les

détruit. Aujourd'hui plus que jamais, l'école et la famille doivent rester soudées pour une meilleure éducation sociale des enfants. »

**Consigne :**

- Lis le texte de la situation-problème.
- Dégage de ce texte les principaux personnages en présence et les positions affichées par chacun d'eux.
- Dis ce que tu sais des actions de l'école, de la rue et des mass média.
- En t'inspirant du texte de la situation-problème, réalise les activités d'apprentissage suivante.

**5. Activités d'apprentissage**

**Activité 1 : Approche définitionnelle du concept Education Sociale**

**Consigne :**

- A partir de tes expériences professionnelles et au moyen d'une recherche documentaire (partie théorique des programmes d'études d'ES),
- Construis une approche définitionnelle du concept Education Social.

**Activité 2 : Identification des différentes formes d'école et leurs caractéristiques essentielles**

**Support :** texte ; A l'école de la vie (voir en annexe)

**Tâche :** tu es invité à découvrir les différentes formes d'école et leurs caractéristiques.

**Consigne :**

- A partir de ton vécu professionnel et au moyen d'une recherché documentaire, puis par enquête auprès des personnes ressources, identifie les différentes formes d'école et leurs caractéristiques essentielles.
- Qu'est-ce qui a permis à Soulé de s'orienter ?
- Décris tout ce qui a impressionné Soulé.
- Quelle réflexion t'inspire ce texte ?
- Comment peux- tu qualifier la forme d'éducation véhiculée dans ce texte ?
- Cite d'autres formes d'éducation que tu connais.
- Caractérise chacune de ces formes d'éducation.

### **Activité 3 : Relations entre les diverses formes d'école et implications pédagogiques**

**Tâche :** Tu es invité à établir des relations entre les différentes formes d'école.

#### **Consigne**

L'école formelle et l'école parallèle sont deux réalités auxquelles l'enfant est quotidiennement confronté.

1. Indique les relations qui existent entre ces deux types d'écoles.

Propose quelques actions de l'école formelle pour réduire l'influence de l'école parallèle sur les enfants.

### **Activité 4 : Démarche d'enseignement/apprentissage/évaluation en éducation sociale**

#### **Situation-problème**

Parmi plusieurs techniques apprises au cours de la formation sur l'APC, Jean pense qu'il sait rédiger une fiche pédagogique et dérouler une séquence de classe. Mais il a encore des doutes. Il veut analyser une fiche pédagogique et observer une séquence de classe.

#### **Consigne :**

Aide Jean à dissiper ses doutes en exposant les éléments essentiels d'une fiche d'Education Sociale.

### **6. Activité d'évaluation**

#### **Etude de cas**

#### **Sujet :**

Au cours d'une enquête sur l'alcoolisme et le tabagisme, leurs manifestations et leurs conséquences, un enquêté déclare : « mes chers enfants, c'est inutile de répondre à vos questions car vos enseignants ne peuvent rien contre ces fléaux. Tous les jours, la radio, la télévision vantent ces produits. Dans les rues des affiches géantes trônant à tous les carrefours, incitent à leur consommation. L'école est impuissante. Ne perdez donc point votre temps. »

**Consigne :** Analyse cette déclaration et propose des actions concrètes à engager par l'école et les structures compétentes de l'Etat pour réduire l'impact négatif de la rue sur l'éducation des enfants.



## THEME N° 5

### L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE/ EVALUATION DE L'EDUCATION ARTISTIQUE A L'ECOLE PRIMAIRE

#### **Introduction**

Pour assurer le développement intégral et l'épanouissement des écoliers béninois, six champs de formation sont prévus à l'enseignement primaire. Au nombre de ceux-ci, l'Education Artistique occupe une place de choix que malheureusement certains enseignants négligent.

Il importe donc de les aider à acquérir des compétences pour mettre en œuvre ce champ.

Le présent module de formation est axé sur le développement de la compétence ci-après : Rendre les enseignants compétents dans la mobilisation des ressources internes et externes pour agir comme facilitateurs auprès de leurs élèves pour les aider à construire les compétences déterminées à leur intention dans les programmes d'études en Education Artistique.

Ce module est composé d'une série d'activités réparties en trois groupes :

- Activités de préparation des apprentissages
- Activités d'apprentissage
- Activités de transfert et d'intégration.

#### **1. Objectif général :**

Le présent module de formation vise à renforcer les capacités des enseignants à mettre en œuvre de façon efficiente les contenus du programme d'Education Artistique selon l'approche par les compétences.

#### **2. Objectifs spécifiques**

Il s'agit de :

- construire une approche définitionnelle de l'Education Artistique ;
- s'appropriier les guides et programmes de l'Education Artistique du CI au CM2 ;
- identifier et recensement des objets d'apprentissage techniques ;
- s'appropriier la démarche d'enseignement / apprentissage / évaluation de l'Education Artistique.

#### **3. Activité de préconception**

En te fondant sur tes expériences professionnelles,

1. dis ce que tu entends par Education Artistique ;
2. cite les différentes composantes de l'EA ;

3. définis chaque composante de l'EA ;
4. énumère les activités relatives aux arts plastiques et celles relatives aux arts vivants ;
5. décris les étapes de la réalisation d'un projet en EA ;
6. cite à tes camarades les différents points de couture ;
7. pour la technique de dessin, donne quelques exemples ;
8. définis le conte.

#### **4. Situation problème**

A la fin d'une séance d'Unité Pédagogique dont le thème a porté sur l'Education Artistique, Monsieur BOSSOU, enseignant de ladite UP déclare : « A quoi bon perdre du temps à enseigner l'EA à nos élèves alors qu'ils ne savent ni lire, ni écrire, ni calculer. Je pense qu'on pourrait utiliser judicieusement ce temps pour relever leur niveau en français et en mathématique. D'ailleurs, la plupart de nos compatriotes artistes (chanteurs, dessinateurs, chorégraphes, peintres, potières, teinturières et autres) n'ont jamais fait une école d'art, pourtant, ils s'en sortent fort bien. L'essentiel est d'avoir des aptitudes innées qui vont s'affirmer avec le temps, indépendamment du contexte scolaire. C'est pourquoi je consulte rarement les programmes et les guides du champ de formation EA qui ne me paraissent pas indispensables pour la formation de nos élèves. Je me contente de faire chanter et dessiner mes enfants aux heures prévues à l'emploi du temps pour l'EA. ».

Cette déclaration n'a pas manqué de susciter la réaction de ses collègues Cossi et Baké de la même Unité Pédagogique (UP).

Baké estime que la mise en œuvre efficiente des programmes d'EA permet à l'élève de réaliser des apprentissages découlant du profil souhaité pour lui à la fin de l'école primaire. Il a ainsi la possibilité de vivre au niveau de tous les cours à partir des réalités socioculturelles de son milieu d'une part et d'autre part d'une méthodologie d'enseignement/ apprentissage/évaluation appropriée, des situations d'apprentissage favorables à l'expression de sa sensibilité, de son sens de créativité, d'esthétique et au développement de l'esprit coopératif, toute chose qui concourt au développement de l'apprenant béninois.

Tu es invité à prendre une part dans ce débat en réalisant les activités d'apprentissage suivantes.



## **5. Activités d'apprentissage**

### ***Activité 1 : Approche définitionnelle du concept Education Artistique***

**Consigne :** A partir de tes expériences professionnelles, et au moyen d'une recherche documentaire (partie théorique des programmes d'études d'EA), construis une approche définitionnelle du concept Education Artistique.

### **Activité 2 : Appropriation des guides et programmes EA du CI au CM2**

**Support :** Afin de développer les compétences pour la mise en œuvre des activités d'EA, tu devras t'approprier certains savoirs et savoir-faire qui sont dans les programmes et guides d'EA.

Tu devras donc connaître la structure de ces documents.

**Tâche :** Tu es invité (e) à découvrir la structure des programmes et guides d'EA de chaque cours.

**Consigne :**

1. Décris les différentes parties des programmes ;
2. Décris les différentes parties des guides ;
3. Compare les deux documents afin de dégager le rôle de chacun d'eux.

### **Activité 3 : Identification et recensement des objets d'apprentissage/techniques y afférentes**

**Support :** Voici mis à ta disposition les programmes et guides EA du CI au CM2. On te demande de les parcourir afin de réagir à la consigne ci-après.

**Tâche :** Tu es invité(e) à identifier et à recenser les objets d'apprentissage et les techniques y afférentes.

**Consigne :**

- identifie par cours, les objets d'apprentissage en arts plastiques ;
- identifie par cours, les objets d'apprentissage en arts vivants ;
- recense par cours, les techniques et principes à développer en arts plastiques
- recense par cours, les techniques et principes à développer en arts vivants.

### **Activité 4 : Démarche d'enseignement/apprentissage/évaluation en Education artistique**

#### **Situation-problème**

Parmi plusieurs techniques apprises au cours de la formation sur l'APC, Jean pense qu'il sait rédiger une fiche pédagogique et dérouler une séquence de classe. Mais il a encore des doutes. Il souhaite analyser une fiche pédagogique et observer une séquence de classe.

**Consigne :**

Dans l'approche des programmes d'études en vigueur dans notre pays, trois étapes essentielles caractérisent cette démarche.

- Enumère-les ;
- Décris chacune de ces étapes.

**6. Activité d'évaluation****Etude de cas****Sujet :**

Au terme d'une visite de classe, le Conseiller Pédagogique de zone reproche à un jeune instituteur l'absence de fiche d'Education Artistique. Ce dernier lui répond gentiment qu'il n'a pas l'habitude d'élaborer une telle fiche car l'Education Artistique ne lui paraît pas fondamentale dans la gestion de sa classe.

**Consigne :**

- 1- Analyse cette situation.
- 2- Expose à cet enseignant, l'importance de l'Education Artistique dans la vie de l'homme et la nécessité d'en élaborer de fiche pour la conduite d'une classe.

## THEME N° 6

### L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE/EVALUATION DE L'EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE A L'ECOLE PRIMAIRE

#### **Introduction**

La présente unité ambitionne à travers sa mise en œuvre efficiente de doter les enseignants des compétences indispensables pour un enseignement plus efficace de l'Education Physique et Sportive à l'Ecole Primaire. Elle est composée d'une série d'activités regroupées en quatre catégories :

- les activités de préparation aux apprentissages ;
- les activités d'apprentissage et de développement de la compétence ;
- les activités de transfert et d'intégration ;
- les activités de retour et projection.

#### **1. Objectif général**

Le présent module de formation vise à mobiliser les ressources internes et externes permettant à l'enseignant d'agir comme facilitateur auprès de ses élèves pour les aider à construire les compétences déterminées à leur intention dans les programmes d'études en Education Physique et Sportive.

#### **2. Objectifs spécifiques**

Il s'agit de :

- construire une approche définitionnelle de l'Education Physique et Sportive ;
- s'approprier les guides et programmes d'EPS du CI au CM2 ;
- identifier la structure d'une séquence de classe en Education Physique et Sportive ;
- identifier et recenser des objets d'apprentissage en Education Physique et Sportive ;
- recenser le matériel à utiliser en Education Physique et Sportive ;
- s'approprier les techniques d'organisation de la classe en Education Physique et Sportive ;
- découvrir quelques éléments gymniques ;
- s'approprier la démarche d'enseignement / apprentissage / évaluation en Education Physique et Sportive.

### **3. Activité de préconception**

Avant de t'engager dans les activités de ce module, tu voudras bien répondre aux consignes ci-après :

1. Définis le concept d'Education Physique et Sportive et dis son importance dans la formation de l'enseignant.
2. Donne la structure d'une séquence de classe en Education Physique et Sportive à l'école primaire.
3. Donne la structure d'une situation d'apprentissage en Education Physique et Sportive à l'école primaire.
4. Enumère les objets d'apprentissage en Education Physique et Sportive.
5. Définis le concept de tournoi en Education Physique et Sportive.
6. Dis comment s'organise un tournoi en Education Physique et Sportive.
7. Dis comment en EPS, une classe s'organise en groupes de travail.
8. Nomme et caractérise les différents types de terrains exploités en Education Physique et Sportive à l'école primaire.
9. Cite quelques éléments gymniques que tu connais.

### **4. Situation problème**

Lors d'une visite de classe, le Conseiller Pédagogique constate que l'enseignant AHISSOU Gbètoho titulaire du CM1 à l'Ecole Primaire Publique de Vodjè n'a ni un terrain de sport, ni prévu la fiche d'Education Physique et Sportive ; interrogé sur les raisons de cet état de choses, il déclare ce qui suit : « Pour moi, l'enseignement de l'Education Physique et Sportive ne me paraît pas essentiel pour mes élèves. Ce qui me paraît le plus utile pour eux aujourd'hui et demain, ce sont les matières fondamentales utilitaires telles que le français et la mathématique. C'est d'ailleurs pourquoi au cours des séances de formation, j'accorde peu d'intérêt à tout ce qui a trait à l'enseignement du sport. Je suis au CM1 mais jusqu'ici, je ne maîtrise ni le procédé pour tracer un terrain de sport, ni les objets d'apprentissage prévus au programme de ma classe. Parfois, pour rompre avec la monotonie, je fais sortir mes élèves dans la cour de l'école et je les soumets à quelques exercices d'échauffement et je me limite là... ».

En réponse à la déclaration de l'enseignant, le Conseiller Pédagogique réagit vivement en lui soulignant le grand tort qu'il fait à ses élèves en sacrifiant une dimension très importante de leur formation à savoir le développement physique et mental de ceux-ci. Avant de prendre congé d'eux, le Conseiller Pédagogique a instruit le Directeur de l'école à programmer et à organiser à l'intention de ses collaborateurs des séances d'information et de formation sur l'importance de

l'Education Physique et Sportive, son contenu, sa démarche et la nécessité de l'enseigner efficacement.

Tu es invité à prendre part activement à ce débat en réalisant les activités d'apprentissage suivantes :

### **5. Activités d'apprentissage**

#### ***Activité 1 : Approche définitionnelle du concept EPS***

**Consigne :** En te fondant sur ton vécu pédagogique, construis une approche définitionnelle du concept Education Physique et Sportive (EPS).

#### **Activité 2 : Appropriation des guides et programmes d'éducation physique et sportive du CI au CM2**

**Support :** Pour développer les compétences attendues de toi pour la mise en œuvre des activités d'Education Physique et Sportive, tu devras t'approprier un certain nombre d'informations relatives aux programmes et guides de ce champ de formation.

**Tâche :** À ce sujet, tu es invité à découvrir la structure des programmes et guides de chaque cours.

**Consigne :**

Identifie et décris les différentes parties des programmes.

Identifie et décris les différentes parties des guides

Compare les deux documents afin de dégager le rôle de chacun d'eux.

#### **Activité 3 : Identification de la structure d'une séquence de classe en éducation physique et sportive**

**Support :** Dans l'exercice de ta profession, tu as eu l'occasion d'exécuter ou de voir exécuter une séquence de classe en Education Physique et Sportive.

**Tâche :** En faisant appel à tes souvenirs et en t'appuyant sur les documents dont tu disposes, tu es invité à dire par écrit ce que tu as retenu de la structure d'une séquence de classe en Education Physique et Sportive.

**Consigne :**

Nomme les phases d'une séquence de classe en Education Physique et Sportive en t'appuyant sur le guide EPS CM1.

Cite les étapes par lesquelles s'achève une séquence de classe en Education Physique et Sportive. Trouve les similitudes et les différences entre les structures d'une situation d'apprentissage et celle d'une séquence de classe en Education Physique et Sportive.

#### **Activité 4 : Identification et recensement des objets d'apprentissage en éducation physique et sportive**

**Support :** En EPS, plusieurs objets d'apprentissage sont abordés. Tu as eu l'occasion d'en découvrir ou d'en entendre parler.

**Tâche :** Tu es invité à identifier et à recenser ces objets d'apprentissage dans le programme d'études du CI.

**Consigne :**

En Education Physique et Sportive, deux ou trois types de connaissances sont abordées. En t'inspirant des documents 1 et 2 en annexe, on te demande de :

les relever ;

choisir et lire attentivement une situation d'apprentissage dans chacun des documents et en dégager les objets d'apprentissage qu'elles abordent.

#### **Activité 5 : Appropriation des techniques d'organisation d'un tournoi en éducation physique et sportive**

**Support :** Tu as eu l'occasion de faire dérouler ou de vivre un tournoi au cours d'une séquence d'EPS.

**Tâche:** Tu es invité à te prononcer sur l'organisation d'un tournoi en Education Physique et Sportive.

**Consigne :**

Dis par écrit ce que c'est qu'un tournoi en Education Physique et Sportive.

Indique le type d'organisation qui est appropriée dans un tournoi.

Précise les rôles joués par chaque catégorie d'acteurs dans un tournoi.

#### **Activité 6 : Recensement du matériel à utiliser en éducation physique et sportive**

**Support :** L'une des raisons évoquées par l'un de tes collègues pour ne pas dérouler les séances d'Education Physique et Sportive est le problème de manque de matériel.

**Tâche:** Tu es invité à proposer à ce collègue des solutions à son problème

**Consigne :**

Recense à partir des guides le matériel suggéré en indiquant à chaque fois l'usage recommandé et les autres usages possibles.

Complète la liste avec d'autres matériels non prévus dans les guides.

Identifie sur la liste, ceux que l'on peut fabriquer avec les ressources du milieu en précisant les matériaux nécessaires et le processus de leur fabrication.

### **Activité 7 : Appropriation des techniques d'organisation de la classe en éducation physique et sportive**

**Support :** Schéma du processus d'organisation des élèves (en annexe)

L'enseignement/ apprentissage/ évaluation en Education Physique et Sportive nécessite l'organisation des élèves d'une classe en groupes plus restreints.

**Tâche:** Tu es invité à présenter à tes collègues, comment s'opère cette organisation.

**Consigne :**

Présente par écrit l'organisation d'une classe d'un niveau donné.

décris par écrit le processus d'organisation de la classe choisie.

Caractérise un groupe de travail

Organise en situation réelle de classe le niveau considéré.

### **Activité 8 : Découverte de quelques éléments gymniques**

**Support :** En mettant en œuvre un élément gymnique, plusieurs connaissances et techniques sont abordées.

**Tâche:** En te référant à la SA n°3 de la classe CM1, tu es invité à retrouver les contenus de formation qui y sont pris en compte.

**Consigne :**

Relève les connaissances et techniques spécifiques relatives à l'élément gymnique abordé

Relève également les principes et techniques de réalisation de l'élément gymnique

Décris la démarche d'enseignement/ apprentissage/évaluation au niveau de laquelle on retrouve la démarche spécifique de réalisation de 2 éléments gymniques.

Exécute en situation réelle l'élément sus-indiqué.

### **Activité 9 : Démarche d'enseignement/apprentissage/évaluation en EPS**

#### **Situation-problème**

Parmi plusieurs techniques apprises au cours de la formation sur l'APC, Jean pense qu'il sait rédiger une fiche pédagogique et dérouler une séquence de classe. Mais il a encore des doutes. Il veut analyser une fiche pédagogique et observer une séquence de classe.

**Consigne :**

Aide-le à réaliser son projet

## 6. Activité d'évaluation

### Etude de cas

**Sujet :** Interpellé par son directeur sur l'absence de la fiche d'EPS, un instituteur répond en ces termes : « Je n'ai pas besoin de faire l'EPS avec mes élèves. Ils ont déjà l'habitude de marcher, de courir et de jouer chez eux. Il vaut mieux privilégier les champs de formation de français et de mathématique ».

### Consigne :

- Analyse les propos de cet enseignant
- Indique-lui la démarche d'enseignement/apprentissage/évaluation de l'EPS et la relation entre celle-ci et les autres champs de formation.

## 7. Aller plus loin

### Bibliographie

**CONFESJES** (1992) – L'Education Physique et Sportive à l'école primaire, document d'orientation, Dakar, 56 pages.

**CONFESJES** (1992) – L'Education Physique et Sportive à l'école primaire, 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années, Dakar, 116 pages.

**CONFESJES** (1992) – L'Education Physique et Sportive à l'école primaire, 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> années, Dakar, 235 pages.

**DUDAL J., RAMEAU R., Saint PERON J.C.** (1971) – Sport facile EDICEF, Paris, 145 pages.

**INFRE-DEP** (1999) – Champ de formation Education Physique et Sportive – Guide de l'enseignant(e) du cours d'initiation, Porto-Novo, 98 pages.

**INFRE-DEP** (2000) – Champ de formation Education Physique et Sportive – Guide de l'enseignant(e) du cours préparatoire deuxième année, Porto-Novo, 72 pages.

**INFRE-DEP** (2001) – Champ de formation Education Physique et Sportive – Guide de l'enseignant(e) du cours élémentaire première et deuxième année, Porto-Novo, 156 pages.

**INFRE-DEP** (2003) – Champ de formation Education Physique et Sportive – Guide de l'enseignant(e) du cours moyen première année, Porto-Novo, 136 pages.

**INFRE-DEP** (2004) – Champ de formation Education Physique et Sportive – Guide de l'enseignant(e) du cours moyen deuxième année, Porto-Novo, 117 pages.



## **8. ELEMENTS DE REPONSE ET APPORTS D'INFORMATIONS**

### **ANNEXE 1 : ELEMENTS DE REPONSES DE L'ACTIVITE 4**

Les phases d'une séquence de classe en EPS :

- prise en main - mise en train - Introduction - Réalisation - Retour et Projection
- retour au calme - reprise en main

Les étapes d'achèvement d'une séquence de classe en EPS :

- objectivation - autoévaluation - évaluation - réinvestissement - retour au calme - reprise en main

Les similitudes entre structure d'une SA et structure d'une séquence de classe en EPS :

- prise en main - mise en train - introduction - réalisation - retour et projection - retour au calme- reprise en main

La différence entre structure d'une SA et structure d'une séquence de classe en EPS :

Une SA en EPS se déroule en plusieurs séquences.

### **ANNEXE 2 : ELEMENTS DE REPONSES DE L'ACTIVITE 5**

1. Les objets d'apprentissage abordés par les trois (3) premières séquences

- Connaissances déclaratives

L'activité est le triple saut. Au niveau du triple saut, on aborde :

- trouver une course d'élan permettant de réaliser des sauts à cloche pied ;
- trouver une course d'élan permettant de réaliser des foulées bondissantes.

2. Les séquences n°1 à 7 abordent l'activité triple saut : enchaîner une course rectiligne et progressivement accélérée sur 2, 4 puis 8 foulées au triple saut.

- Connaissances et techniques relatives au triple saut
  - course d'élan rectiligne
  - course d'élan progressivement accélérée ;
  - enchaînement course d'élan rectiligne et progressivement accélérée/triple saut ;
  - saut à cloche pied ;
  - foulée bondissante ;
  - saut en longueur.

3. Les capacités qui prennent en compte les principales techniques de réalisation de l'activité sont prises de position et exécution ou engagement dans l'action.

- Il existe trois (3) domaines d'intégration :
  - le domaine de maîtrise de corps ;
  - le domaine d'adaptation au milieu ;
  - le domaine de communication.

ou dans les programmes CI et CP nouvelle version, on parle de deux (2) domaines à savoir :

- le domaine de maîtrise de corps et d'adaptation ;
- le domaine de communication.

Classement des différentes activités physiques, objet d'apprentissage dans les guides.

Connaissance et techniques spécifiques aux activités d'adaptation du milieu.

❖ Courses : vitesses, relais, obstacles, endurance.

- tracé et entretien d'un atelier pour la vitesse, les courses d'obstacles, de relais et d'endurance ;
- fabrication des haies, des témoins, de claquoir ;
- le départ : position quadrupédie ;
- l'acquisition et le maintien d'une grande vitesse sur toute la distance ;
- course et franchissement d'obstacle ;
- transmission de témoin pendant la course ;
- course continue sur une longue distance.

❖ Termes techniques, règles de sécurité et règlements afférents aux différentes courses programmées du CI au CM2.

- sauts : sauts variés, saut en longueur, saut en hauteur, triple saut

❖ Tracé et entretien d'une aire d'élan et d'une fosse de réception en longueur, au triple saut et en hauteur.

❖ Fabrication et pose d'une planche d'appel

- fabrication et entretien de montants et d'une toise (hauteur)

❖ La course d'élan (direction et allure)

- liaison/impulsion
- enchaînement de plusieurs sauts de formes variées
- impulsion : direction
- ❖ Termes techniques, règles de sécurité et règlements afférents au saut en longueur, au triple saut, au saut en hauteur et aux autres sauts abordés au CI-CP.
  - lancers : manipulation d'objets divers (cordes, bâtons, balles...)
  - lancer d'adresse
  - lancer de force.
- ❖ Tracé et entretien des diverses aires de lancers
- ❖ Fabrication et entretien de cordes, bâtons, balles, cerceaux, cibles
- ❖ La course d'élan (direction, allure).
  - Liaison/lancer.
- ❖ Termes techniques, règles de sécurité et règlement afférents aux différents lancers abordés dans les programmes.
  - connaissances et techniques spécifiques aux activités de maîtrise du corps.
- ❖ Choix et aménagement d'un espace de gymnastique.
- ❖ Principes des différents éléments gymniques abordés : les sauts et toutes les roulades, les exercices de maintien, de placement et de souplesse
- ❖ Enchaînement des éléments gymniques
  - maîtrise des éléments
  - coordination des éléments
  - rythme général
- ❖ Termes techniques, règles de sécurité et règlements afférents à la gymnastique
  - connaissances et techniques spécifiques aux activités de communication- coopération et/ou opposition
  - jeux et sports collectifs
- ❖ Tracé et entretien des différents terrains (foot, handball)
- ❖ Fabrication, pose et entretien de poteaux

- ❖ Maîtrise de la balle
  - conduite de la balle
  - passe, réception
  - dribble
  - attaque : démarquage, interception, tir, déplacement
  - défense : marquage, positionnement
- ❖ Termes techniques, règles de sécurité et règlements afférents aux jeux de coopération/opposition, au football et au handball.
- ❖ Sport de combat : la lutte
- ❖ choix et aménagement d'un espace de lutte
- ❖ maîtrise des techniques de la lutte
  - attaque : ramassage des jambes, crochets, déséquilibre, prise de l'adversaire, soulèvement de l'adversaire, retournement de l'adversaire
  - défense : feinte, esquive
- ❖ Termes techniques, règles de sécurité et règlement afférents à la lutte

### **ANNEXE 3 : ELEMENTS DE REPONSES DE L'ACTIVITE 6**

Un tournoi est une compétition sportive qui oppose plusieurs équipes. Il se déroule en trois (3) rencontres. Sur chaque atelier de travail, deux équipes jouent pendant que la troisième remplit la fonction d'officiels. Une période est réservée pour le déroulement de chaque rencontre (15min dont 10min de jeu, 3min pour la mise en place de l'organisation et la récupération et 2min pour la relance de la prochaine rencontre) cf. guide CE de la page 25 à la page 27.

### **ANNEXE 4 : ELEMENTS DE REPONSES DE L'ACTIVITE 7**

Recensement du matériel : corde, balles légères, bâtons, plots, fanions, bidons, cendre, ardoises, chaux, bandeaux, chronomètre, corde à grimper, élastique, décamètre, sifflets, montants de saut en hauteur, feuilles de marque, ballons de foot, images, etc. (pour chaque matériel indiquer l'usage).

Liste à compléter par les apprenants et les apports du formateur.

Quelques matériels et leur fabrication (cf. l'EPS à l'école- document d'orientation CONFEJES 1992).

## ANNEXE 5 : Eléments de réponses de l'activité 8

### Le terrain d'EPS au niveau I :

Lorsque les conditions le permettent, le terrain d'EPS au CI-CP est un carré de 40 m sur 40 bordé par une allée intérieure de 2 m et traversé en son milieu par deux allées perpendiculaires de 2 m de large. Cet aménagement offre quatre petits terrains de 17 m sur 17 m pour quatre groupes de travail.

Au CE et CM, le terrain d'EPS est un cercle de 23,88 m de rayon. Aménagé, ce cercle offre un périmètre de 150 m pour les activités de relais et d'endurance, un rectangle central de 40 m sur 20 pour les activités athlétiques (courses de vitesse et d'obstacles, lancé) et les sports.

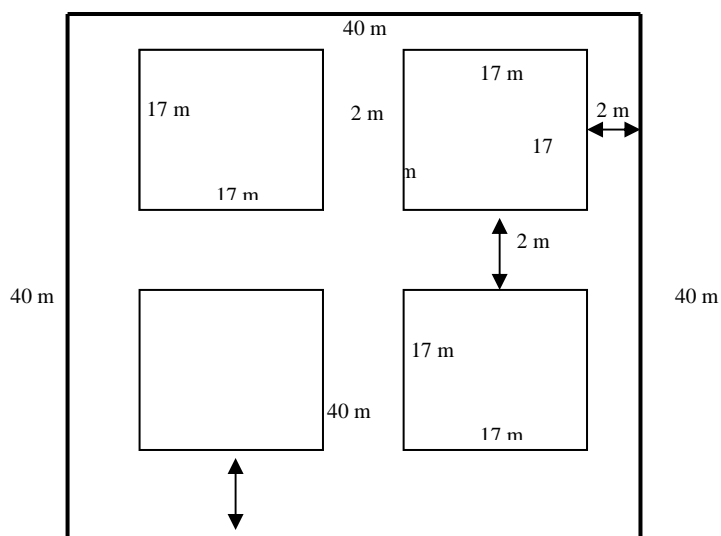
### Aménagements possibles et différents usages

Infrastructures	Nombre d'atelier	Activités possibles à mener			
- de la piste circulaire du rectangle tracé	3 ateliers	Endurance – vitesse – course d'obstacles			
- de la piste circulaire - du rectangle tracé - de la fosse à gauche	3 ou 4 ateliers	Endurance	Longueur	Triple-saut	
		Relais	Longueur	Triple-saut	
		Endurance	Vitesse	Obstacle hauteur	
		Relais	Vitesse	Obstacle hauteur	
- de la piste circulaire - du rectangle tracé - de la fosse à gauche - de la fosse à droite	4 à 5 ateliers	Endurance	Longueur	Longueur	Triple-saut
		Endurance	Longueur	Triple-saut	Triple-saut
		Relais	Longueur	Longueur	Triple-saut
		Relais	Longueur	Triple-saut	Triple-saut
		Endurance	Vitesse	Obstacle hauteur	Longueur
		Relais	Vitesse	Obstacle hauteur	Longueur
		Endurance	Vitesse	Obstacle hauteur	Triple-saut
- de la piste circulaire - des buts de football et de handball (rectangle) - des deux fosses	4 ateliers	Endurance	Football	Hauteur	Longueur
		Endurance	Football	Hauteur	Triple-saut
		Relais	Football	Hauteur	Longueur
		Relais	Football	Hauteur	Triple-saut
		Endurance	Handball	Hauteur	Longueur
		Endurance	Handball	Hauteur	Triple-saut
		Relais	Handball	Hauteur	Longueur
Relais	Handball	Hauteur	Triple-saut		
- de la piste circulaire - d'un, de deux ou de trois terrains de basket-	4 à 6 ateliers	Endurance	Hauteur	Hauteur	Basket-ball
		Endurance	Hauteur	Triple-saut	Basket-ball
		Endurance	Hauteur	Longueur	Basket-ball

ball - des deux fosses	Relais	Hauteur	Triple-saut	Basket-ball
	Relais	Hauteur	Longueur	Basket-ball
	Endurance	Hauteur	Triple-saut	Basket-ball
	Endurance	Hauteur	Longueur	Basket-ball
	Relais	Hauteur	Triple-saut	Basket-ball
	Relais	Hauteur	Longueur	Basket-ball
	Endurance	Hauteur	Triple-saut	Basket-ball
	Endurance	Hauteur	Longueur	Basket-ball
	Relais	Hauteur	Triple-saut	Basket-ball
	Relais	Hauteur	Longueur	Basket-ball

**Schéma terrain n°1 et n°2**

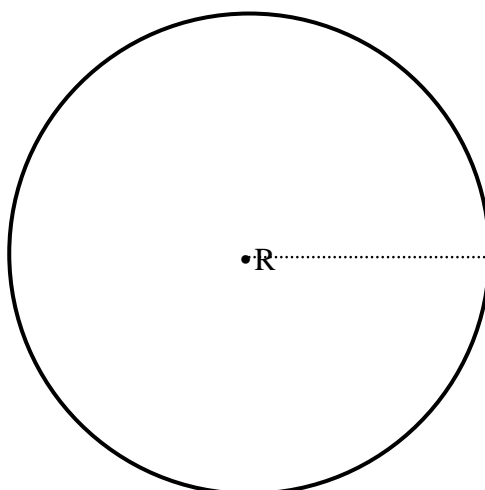
**Schéma 1 : Le terrain carré**



**Schéma 2 : Le terrain rond**

Rayon = 23,88 m

Périmètre = 150 m



**Schéma 3 : Le terrain rond aménagé**

## ANNEXE 6 : ELEMENTS DE REPOSES DE L'ACTIVITE 9

### Niveau I

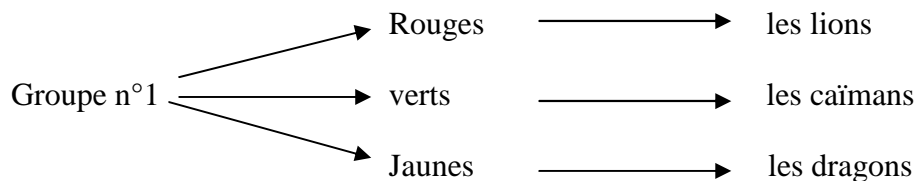
Les effectifs du niveau I de la plupart de nos classes varient entre 50 et 100 élèves voire plus. Il est important d'organiser ces classes en groupes de travail de 15 à 21 élèves. Les critères de formation de ces groupes seront la taille et le gabarit. On aura le groupe des petits, le groupe des moyens, le groupe des grands, le groupe des plus grands avec une couleur et un nom propre à chaque groupe. (cf. guide d'enseignement EPS du CP pages 20 et 21).

### Niveau II et III

(Voir guide CE2 pages 25 à 31)

Dans ces cours, il convient d'asseoir une organisation qui permet d'avoir des groupes, des équipes et des clubs. Ainsi, pour une classe de 45 à 65 élèves par exemple, on préconise la formation de trois (03) groupes :

Les grands → groupe n°1, les moyens → groupe n°2 et les petits → groupe n°3



Les verts de chaque groupe se réuniront pour former un club c'est-à-dire le club des **Verts**

On aura dans la classe trois clubs : 1 club des rouges, 1 club des jaunes et 1 club des verts.

L'équipe est constituée de 5 à 7 élèves dont 1 capitaine et 1 capitaine adjoint (rôle tournant le long de l'année).

## ANNEXE 7 : Eléments de réponses de l'activité 10

1.1. Les connaissances et techniques relatives à l'élément gymniques trépiéd (guide CM1-SA n°3- Séquences n°6, 7, 8 et 9).

Notion de trépiéd, d'alignement des segments, d'équilibre, de tenue d'équilibre

1.2. Les connaissances et techniques de la roulade avant simple (guide CM2 - SA n°2 - Séquences n°3 et 4 pages 48 à 49).

Notion de la roulade avant simple, d'enchaînement, de parade

## 2. Principes techniques de réalisation des éléments gymniques

### 2.1. Trépid (guide CM1 SA n°3 page 114)

- formation d'un triangle équilatéral : main gauche/front/main droite ;
- impulsion complète des jambes
- tenue de l'équilibre 2 secondes

### 2.2. La roulade avant simple (guide CM2 - SA n°2 - Séquences n°3 et 4 pages 48 à 49)

- départ accroupi
- pose des mains en avant au sol
- dos rond
- rouler dans l'axe en poussant sur les jambes
- arrivée accroupie sans l'aide des mains.

**NB :** Pour les éléments de réponses des SA choisies dans le guide du CE se référer aux réponses fournies plus haut.

## 3. C'est la capacité prise de position

### **ANNEXE 8 : Eléments de réponses de l'activité 11**

Les différents éléments gymniques qui composent l'enchaînement sont : saut en extension - jambe avant tendue - roulade avant simple - planche écrasée - trépid - chandelle - appui dorsal - planche faciale.

L'ordre d'apparition

1. Jambe avant tendue
2. Saut en extension
3. Roulade avant simple
4. Planche écrasée
5. Trépid
6. Chandelle
7. Appui dorsal
8. Planche faciale

Les éléments intrus : présentation - équilibre sur un pied – élan - saut un quart de tour.



Choix de deux éléments : saut en extension - chandelle ou planche faciale- appui dorsal

Points techniques de réalisation

**Saut en extension** : départ debout pieds joints - élan appel sur avant pied (flexion des jambes/bras de l'arrière - impulsion verticale corps droit (bras, tête, tronc et jambe alignés) - retour amorti sur avant pied - jambes légèrement fléchies et sur place.

**Chandelle** : départ debout - déséquilibre arrière - jambes tendues - amorti des bras loin derrière les cuisses - enroulement correct du corps - alignement tronc jambe - bras soutenant les hanches - retour corps tendu - flexion jambes/cuisses - talons aux fesses.



## Ont participé à la réalisation de ce document

### ENCADREMENT TECHNIQUE

MOUSTAPHA A. Moussiliou D/INFRE  
AKIYO Bio Luc C/SF/INFRE

### REDACTION ET RELECTURE

MOUSTAPHA A. Moussiliou D/INFRE  
AMADOU S. Sikirou SG/INFRE  
AKIYO Bio Luc C/SF/INFRE  
MARETE Victorin IEPD/PR  
HONVO Théophile IEPD/PR  
OGATCHIN K. Julien IEPD  
AGBO Marie Suzanne IEPD/PR  
FAGBEMI Boni IEPD/PR

### PUBLICATION ASSISTÉE PAR ORDINATEUR

GOGOHNKA Nicolas Spécialiste PAO

