PÉDAGOGIE ET DIDACTIQUE

POUR ENSEIGNER

DANS LA VOIE PROFESSIONNELLE

CONCEPTS, MÉTHODES, OUTILS

Daniel CORTÉS-TORRÉA

DIFFUSION

Concernant le contenu de ce fichier, **vous êtes invités à le partager** sous les conditions suivantes :

ATTRIBUTION. Vous devez attribuer le travail de la manière suivante :
« CORTES-TORREA Daniel, *Pédagogie et didactique pour enseigner dans la voie professionnelle.* 2016. Document non commercialisé. »

PAS D'UTILISATION COMMERCIALE. Vous ne pouvez reproduire et diffuser le contenu pour une utilisation commerciale, à moins d'obtenir une autorisation au préalable.

Pour contacter l'auteur : daniel.cortestorrea@free.fr

SOMMAIRE

Introduction	**11**
Pédagogie et didactique pour offrir la possibilité d'apprendre	**13**
Trois dimensions de la formation professionnelle de l'enseignant	15
Ethique et finalités de l'enseignement	16
Enseigner aujourd'hui	17
Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (Extraits)	18
Enseigner dans la voie professionnelle	19
Deux dimensions de l'activité d'enseignement	21
Didactique	22
Pédagogie	23
Paradoxe de la relation éducative	24
Effet Pygmalion	25
Quatre concepts humanistes	26
« Vertus » professionnelles. Conditions d'une « autorité éducative »	27
Transfert et contre transfert dans la relation pédagogique	28
Ingénierie de formation, ingénierie didactique et ingénierie pédagogique	29
Ingénierie pédagogique : le choix des mots	30
Manipulation et stratégie éducative	31
Gérer distance et proximité	32
Autorité de l'enseignant	33
Règles et sanctions	34
Besoins du groupe classe	35
Premier cours de l'année	36
S'accorder sur des principes et règles de communication dans la classe	37
Élaborer une charte de vie relationnelle	38

Offrir la possibilité d'apprendre	39
Enseigner / apprendre	40
Enseignant médiateur des apprentissages	41
Situation d'enseignement-apprentissage	42
Qu'est-ce qu'apprendre ? Comment se réalisent les apprentissages ?	**43**
Intelligences multiples	45
Modèles d'enseignement / apprentissage	46
Statut de l'erreur selon le modèle d'enseignement / apprentissage	47
L'erreur… ce n'est pas… c'est plutôt…	48
Repères à propos du processus d'apprentissage	49
Information, connaissance, savoir	50
Trois dimensions de l'acte d'apprendre	51
Transformer ses représentations mentales	52
Différentes formes d'hétérogénéité. Postulats de BURNS	53
Manières d'apprendre et de travailler	54
Deux chemins pour apprendre	55
Motivation pour les activités d'apprentissage	56
« Dynamique motivationnelle »	57
Agir sur la « dynamique motivationnelle »	58
Trois systèmes de motivation	59
Apprendre : une déstabilisation cognitive et affective	60
Que doit-on enseigner ? Que doit-on évaluer ?	**63**
Programme, référentiel, progression	65
Documents de référence	66
Éléments clés du référentiel des activités professionnelles : fonctions, activités, tâches	67
Éléments clés du référentiel de certification : capacités	68
Éléments clés du référentiel de certification : compétences (1)	69
Éléments clés du référentiel de certification : compétences (2)	70

Éléments clés du référentiel de certification : savoirs, savoir-faire	71
Modélisation d'une compétence	72
Relations entre activités, compétences et savoirs	73
Exemple de mise en relation du référentiel des activités professionnelles et du référentiel de certification	74
Exemple de présentation de compétences dans un référentiel de certification	75
Exemple de présentation de savoirs associés dans un référentiel de certification	76
Exemple de mise en relation de capacités, compétences et savoirs associés	77
Logique d'exposition et logique de construction des savoirs	78
Trois domaines d'objectifs	79
Classement et exemples de catégories d'objectifs du domaine cognitif	80
Guide pour identifier des niveaux d'objectifs relatifs aux savoirs	81
Classification et exemples des types d'apprentissage	82
Distinguer des types d'apprentissage	83
Analyser des objectifs	84
Progression des enseignements. Planning des enseignements	85
Comment enseigner ?	**87**
Séquence d'enseignement-apprentissage : définition, intérêt	89
Objectif : définition, nature, échéance, niveau de formulation	90
Exemple simplifié d'articulation des différentes séances constitutives d'une séquence	91
Interdisciplinarité, pluridisciplinarité, transdisciplinarité	92
Enseigner à partir de contextes professionnels et de situations professionnelles (1)	93
Enseigner à partir de contextes professionnels et de situations professionnelles (2)	94
Enseigner à partir de contextes professionnels et de situations professionnelles (3)	95
Guide de questionnement pour préparer une séquence	96
Expliciter les objectifs d'une séquence pluridisciplinaire	97
Fiche de préparation du déroulement d'une séquence pluridisciplinaire	98
Travaux pratiques et enseignements théoriques au cours d'une séquence pluridisciplinaire	99
Faciliter la construction de compétences	100

Faciliter l'apprentissage du transfert	101
Structure d'une séance facilitant la motivation et les apprentissages	102
Modalités d'exploitation personnelle des acquis d'une séance	103
Situation d'exécution et situation - problème	104
Démarches pédagogiques ou didactiques	105
Distinguer des démarches pédagogiques ou didactiques	106
Mise en relation de démarches, méthodes et techniques d'enseignement	107
Démarches, méthodes et techniques possibles au cours d'une séance	108
Enseigner en utilisant des métaphores	109
Technique des trois minutes	110
Exemples de stratégies d'enseignement adaptées aux types d'apprentissage	111
Variables permettant de concevoir une stratégie d'enseignement	112
Guide de questionnement pour préparer une séance	113
Fiche de préparation du déroulement d'une séance d'enseignement / apprentissage (1)	115
Fiche de préparation du déroulement d'une séance d'enseignement / apprentissage (2)	116
Situations de communication en classe	117
Tutorat entre pairs	118
Principes du fonctionnement par groupe d'apprentissage	119
Utiliser le tableau	120
Utiliser les TICE	121
Problématique de l'enseignement en classe hétérogène	122
Modes de différenciation. Situations	123
Points d'appui pour diversifier ses pratiques d'enseignement	124
Guide de questionnement / diversification des pratiques d'enseignement	125
Formation en milieu professionnel	126
Observer et analyser le potentiel de formation des entreprises	127
Projet et compte-rendu d'activités en entreprise	128
Fiche individuelle de suivi des activités en entreprise	129

Fiche collective de suivi des activités en entreprise	130
Pédagogie de l'alternance	131
Travail prescrit et travail réel	132
Comment évaluer ?	**133**
Différencier des pratiques d'évaluation et de notation	135
Évaluation et notation	136
Évaluation : définition et implications pédagogiques	137
Critères de procédure, critères de réussite, indicateurs	138
Impliquer les apprenants dans l'élaboration des critères et des indicateurs d'évaluation	139
Élaborer une situation d'évaluation	140
Mise en relation de compétences, critères et indicateurs	141
Pratiquer des évaluations pendant une séance d'enseignement-apprentissage	144
Types d'évaluation	145
Différencier des types d'évaluation	147
Fonctions et modalités des différents types d'évaluation	148
Différents types d'évaluation pendant une séquence	149
Contrôler des performances et évaluer des compétences	150
Identifier, analyser, corriger les erreurs	151
Contrôle en cours de formation : définition et effets attendus	152
Contrôle en cours de formation : problématique proposée	153
Contrôle en cours de formation : questionnement pour mettre en œuvre une situation d'évaluation	154
Qualité d'un instrument de mesure pour évaluer	155
Exemple / Fiche d'évaluation	156
Accueillir la demande mais répondre aux besoins	157
Quelques bonnes raisons de ne pas noter une évaluation formative	158
Traduire une évaluation en notation (1)	159
Traduire une évaluation en notation (2)	160
Exemple / Fiche d'évaluation et de notation (1)	161

Exemple / Fiche d'évaluation et de notation (2)	162
La constante macabre. L'évaluation par contrat de confiance.	163
Problématique de l'évaluation des savoirs. Identifier le niveau d'objectif	164
Conformité de la situation de contrôle	165
Domaine des savoirs. Correspondance niveaux d'objectifs / outils d'évaluation	166
Quelques instruments de mesure pour évaluer des savoirs	167
Étapes d'une démarche d'évaluation	168
Clés d'une évaluation	169
Idées reçues à propos de l'évaluation et de la notation	170
Six questions à propos des pratiques d'évaluation	171
Douze principes pour une évaluation « constructive »	172
Élaborer des appréciations	173
Exemple / fiche individuelle de suivi des évaluations et notations	174
Exemple / fiche collective de suivi des évaluations et notations	175
Fonctions et utilisateurs des principaux outils	176
En guise de conclusion	**177**
Un, deux, trois…	179
Éléments bibliographiques. Index des principales notions	**181**
Éléments bibliographiques	183
Index des principales notions	188

INTRODUCTION

L'enseignement est un **métier de relations humaines**.
Les enseignants ont-ils tirés toutes les conséquences de cette affirmation ?
À quoi servirait le meilleur des dispositifs didactiques, sans un regard confiant, bienveillant et respectueux porté par l'enseignant sur la *personne* de celui qui apprend ?

Cet ouvrage montre comment articuler *pédagogie* et *didactique* pour enseigner aujourd'hui dans la voie professionnelle. Il propose des **éléments théoriques et méthodologiques** permettant à l'enseignant de concevoir, d'organiser et de mettre en œuvre des « *pratiques raisonnées* » d'enseignement.
« Pratiques raisonnées », c'est-à-dire mobilisant des compétences qui augmentent les probabilités d'obtenir les effets suivants :

- susciter et entretenir la motivation des personnes en formation pour les apprentissages proposés,
- faciliter de réels apprentissages (apprentissages stabilisés dont la personne est consciente et qu'elle est en mesure de réutiliser),
- entretenir des relations de respect et d'estime mutuels entre les personnes.

Pour cela, après avoir mis en évidence la nécessité de combiner la pédagogie et la didactique pour *« offrir aux personnes en formation la possibilité d'apprendre »*, ce livre traite les questions suivantes :

- Qu'est-ce qu'apprendre ? Comment se réalisent les apprentissages ?
    - Connaître et prendre en compte le processus d'apprentissage, et la variété des façons d'apprendre.

- Que doit-on enseigner ? Que doit-on évaluer ?
    - Connaître et utiliser les documents de référence.

- Comment enseigner et comment évaluer pour faciliter la motivation et les apprentissages, dans le respect mutuel des personnes ?
    - Connaître et utiliser la variété des démarches, des méthodes et des techniques d'enseignement.

Présenté sous la forme d'**une fiche par thème traité**, cet ouvrage est conçu pour être un outil de formation initiale et continue des enseignants, quels que soient la discipline enseignée, le niveau d'enseignement, l'âge et le statut des personnes en formation.

Pédagogie et didactique
Pour offrir la possibilité d'apprendre

« Établir avec l'élève une autre relation où aider celui-ci à apprendre,
si c'est son projet,
se substitue à l'obligation (épuisante pour l'enseignant) d'obtenir de lui qu'il travaille. »

FAVRE Daniel, Cessons de démotiver les élèves. 18 clés pour favoriser l'apprentissage. Paris : Dunod, 2010, p. 179.

« L'apprentissage de la prise de parole à l'École (…),
sans doute bien plus en échec aujourd'hui (…)
que celui de la lecture et de l'écriture. »

MEIRIEU Philippe, *La pédagogie entre le dire et le faire. Le courage des commencements*. Paris : ESF, 1995, p. 197.

« Plus que d'un rapport affectif, c'est d'un rapport anthropologique (…) qu'il faudrait parler ici : complicité d'espèce entre l'adulte et le jeune, le premier étant persuadé de l'éducabilité du second et l'étayant dans cette entreprise qui consiste à s'approprier le patrimoine humain. »

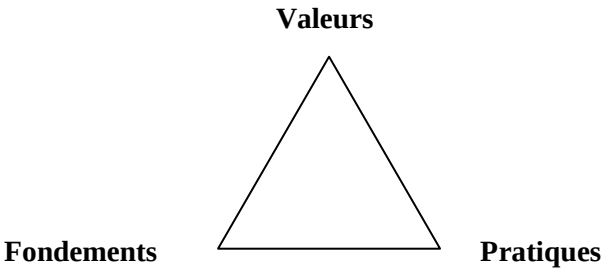
CHARLOT Bernard, *Le rapport au savoir en milieu populaire*. Paris : Anthropos, 1999, p. 340.

TROIS DIMENSIONS
DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT

Philippe Meirieu met en évidence que tout modèle de formation comporte, quand on tente de l'analyser, trois pôles en étroite interaction qui correspondent à **trois dimensions de la formation** :

- Un **pôle des valeurs** *« qui renvoie à des finalités éducatives, à des valeurs promues explicitement ou implicitement à travers ce que le formateur propose ».*
- Un **pôle des fondements** qui correspond aux *« étayages scientifiques, que possèdent bien des sciences humaines ».*
- Un **pôle des pratiques** comportant des démarches, des méthodes et des outils qui constituent des *« propositions concrètes d'action ».*

Meirieu précise que les valeurs, les étayages scientifiques et les propositions concrètes d'action ne sont pas déductibles les uns des autres. *« Ils sont simplement, à un moment donné, mis en cohérence les uns avec les autres pour proposer un modèle opérationnel. »* (Meirieu, 1996, p. 23)



Trois dimensions de la formation

Si l'on observe comment ces trois pôles sont pris en compte dans une formation, li est fréquent de constater que l'on a fait l'impasse sur l'un d'entre eux.

Une des tâches prioritaires que le formateur doit toujours avoir à l'esprit, est de maintenir les trois dimensions du modèle *« en ayant le souci constant d'**interroger les pratiques à partir des finalités qu'elles visent et des étayages scientifiques sur lesquels elles s'appuient** ».* (Meirieu, 1996, p. 24)

Sources :

- MEIRIEU Philippe, Les grandes questions de la pédagogie et de la formation, in *Savoir Former*, dir. RUANO-BORBALAN Jean-Claude. Paris : Les Éditions Demos / Sciences Humaines, 1996. pp. 21-34.

ÉTHIQUE ET FINALITÉS DE L'ENSEIGNEMENT

L'éthique[1] répond aux questions : « Comment bien vivre ? » et « Qu'est-ce qui est respectueux de l'humanité, humanisant ? »

- L'éthique se fonde sur une *position* personnelle (choix de pensée et de vie) et une *responsabilité* (pouvoir en répondre).
- L'éthique relève de l'individu.
- L'éthique interroge.
- L'éthique recommande.

Une **éthique de l'enseignement** n'est envisageable qu'à partir de **trois principes irréfutables** (Longhi, 1998, pp.82-83) :

- il existe un savoir qui se distingue des croyances ou des intuitions, il n'est jamais définitif, il peut être enseigné ;
- tout être humain est capable de progresser dans l'apprentissage de savoirs, de savoir-faire, d'attitudes, de comportements ;
- le rôle de *« celui qui enseigne »* est de faciliter les apprentissages de *« celui qui apprend »*.

Le code de l'éducation, modifié par Loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, rappelle les **finalités** assignées à la formation scolaire.

La formation scolaire
- favorise l'épanouissement de l'enfant,
- lui permet d'acquérir une culture,
- le prépare à la vie professionnelle et à l'exercice de ses responsabilités d'homme et de citoyen.
- Elle prépare à l'éducation et à la formation tout au long de la vie.

Sources :

- LONGHI Gilbert, *Pour une déontologie de l'enseignement*. Paris : ESF, 1998.
- PRAIRAT Éirick, *De la déontologie enseignante*. Paris : PUF, 2005.
- Code de l'éducation. Art. L 111-2, modifié par Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

[1] La **morale** répond aux questions : « Qu'est-ce qui est bien et qu'est-ce qui est mal ? » et « Quel est mon devoir ? ». La morale relève de la société et des normes qu'elle institue. La morale commande.
La **déontologie** correspond à « l'ensemble des obligations qui incombent à un professionnel dans l'exercice sa tâche ». La déontologie oblige. (Prairat, 2005)

ENSEIGNER AUJOURD'HUI

Quelques caractéristiques des contextes actuels de l'enseignement

Les pratiques d'enseignement s'inscrivent aujourd'hui dans des contextes que l'on peut caractériser notamment de la façon suivante :

- La société de l'information et de la communication rend accessibles toutes sortes d'informations disparates ;
- le savoir ne fait plus sens ni automatiquement, ni immédiatement pour un grand nombre de jeunes ;
- l'argument d'autorité ne fonctionne plus aussi facilement qu'autrefois ;
- les médias incitent aux activités de loisirs et à une attitude consumériste ;
- les relations sociales sont marquées par un développement de l'individualisme ;
- des cellules familiales éclatées assurent difficilement leur rôle de socialisation des jeunes générations ;
- la crise structurelle de l'emploi entraîne des risques accrus d'exclusion sociale ;
- une idéologie permissive aboutit parfois au refus de punir.

Quelques incidences sur les pratiques d'enseignement

Aussi les pratiques d'enseignement répondent aujourd'hui à d'importants enjeux éducatifs :

- apprendre à exercer un jugement critique et à développer une pensée autonome ;
- apprendre à investir du sens dans les apprentissages proposés ;
- apprendre à communiquer entre personnes d'égale valeur, en interdisant la violence ;
- apprendre à s'impliquer dans la construction de ses apprentissages ;
- apprendre à travailler ensemble dans la coopération et le respect des différences ;
- apprendre à construire son identité, c'est à dire à développer une image positive de soi et un sentiment d'appartenance ;
- apprendre à découvrir les rôles possibles et pouvoir trouver sa place dans une société en mouvement ;
- apprendre le sens de la loi.

Compétences professionnelles attendues de l'enseignant

Un référentiel des compétences professionnelles définit les objectifs et la culture commune à tous les professionnels du professorat et de l'éducation.

Sources :

- POURTOIS Jean-Pierre, DESMET Huguette, *L'éducation postmoderne*. Paris : PUF, 1997.

RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DES MÉTIERS DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION (EXTRAITS)

Ce référentiel de compétences permet notamment d'« **identifier les compétences professionnelles attendues**. Celles-ci s'acquièrent et s'approfondissent au cours d'un **processus continu** débutant en formation initiale et se poursuivant tout au long de la carrière par l'expérience professionnelle accumulée et par l'apport de la formation continue.

Ce référentiel se fonde sur la définition de la notion de compétence contenue dans la recommandation 2006/962/CE du Parlement européen :
« **ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte** », chaque compétence impliquant de celui qui la met en œuvre « **la réflexion critique, la créativité, l'initiative, la résolution de problèmes, l'évaluation des risques, la prise de décision et la gestion constructive des sentiments** ».

Chaque compétence du référentiel est accompagnée d'items qui en détaillent les composantes et en précisent le champ. Les items ne constituent donc pas une somme de prescriptions mais différentes mises en œuvre possibles d'une compétence dans des situations diverses liées à l'exercice des métiers. »

Compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation

1. Faire partager les valeurs de la République
2. Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école
3. Connaître les élèves et les processus d'apprentissage
4. Prendre en compte la diversité des élèves
5. Accompagner les élèves dans leur parcours de formation
6. Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques.
7. Maîtriser la langue française à des fins de communication
8. Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier
9. Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier
10. Coopérer au sein d'une équipe
11. Contribuer à l'action de la communauté éducative
12. Coopérer avec les parents d'élèves
13. Coopérer avec les partenaires de l'école
14. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel

Compétences communes à tous les professeurs

P 1. Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique
P 2. Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement
P 3. Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves
P 4. Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves
P 5. Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves

Sources :

- Annexe à l'arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. MEN - DGESCO A3-3
http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066 (Consulté le 27 février 2016)
CORTES-TORREA Daniel, *Pédagogie et didactique pour enseigner dans la voie professionnelle*, 2016.

ENSEIGNER
DANS LA VOIE PROFESSIONNELLE

La voie professionnelle

La voie professionnelle propose un enseignement en relation avec l'entreprise et ses métiers. Elle permet d'acquérir des connaissances et des compétences dans un domaine professionnel et dans le domaine général, et d'obtenir des **diplômes professionnels** reconnus : Certificats d'Aptitude Professionnelle, Brevets d'Études Professionnelles, Baccalauréats Professionnels et Brevets Professionnels.
Toute formation menant à un diplôme professionnel comporte aujourd'hui des **périodes de formation en milieu professionnel obligatoires**.

Caractéristiques des publics

Dans le cadre de la formation professionnelle initiale, les élèves des lycées professionnels et les apprentis des centres de formation d'apprentis constituent une population certes hétérogène mais appartenant largement aux **milieux populaires**. Ces élèves et ces apprentis ont rencontré des **difficultés dans leur scolarité antérieure**, et ils ont souvent vécu une expérience scolaire douloureuse.

Ce qui a du sens pour eux c'est avant tout d'**obtenir les diplômes** qui laisseront une chance de trouver un emploi.

Au cours de leur formation en entreprise, ces élèves et ces apprentis apprennent à travailler en situation professionnelle réelle ; ils **participent à la production de biens ou de services**.
Aussi, à leur retour dans l'établissement de formation, ils sont (comme tout adulte en formation) porteurs de **deux besoins** particuliers :

- voir leur **expérience reconnue**,
- et comprendre l'**intérêt des apprentissages** proposés dans le cadre des différents enseignements.

Nouvelles pratiques d'enseignement

Enseigner dans la voie professionnelle, c'est donc **éviter de reproduire** des pratiques d'enseignement calquées sur **un modèle scolaire ou universitaire,** souvent mal supportées et peu efficaces auprès de ces élèves et de ces apprentis. Il s'agit alors de développer de nouvelles façons d'enseigner en s'inspirant davantage d'une **pédagogie adaptée à des** (jeunes) **adultes**.

Quelques conditions facilitant l'enseignement dans la voie professionnelle

- Instaurer un climat dans lequel les personnes en formation sentent qu'elles sont reconnues et respectées en tant que personnes, qu'on leur fait confiance, qu'on les croit capables de réussir.
- Mettre en évidence, avant de commencer un enseignement, le sens, la valeur, l'intérêt, l'utilité de l'apprentissage proposé.
- Utiliser l'expérience de chaque personne.
- Donner une part de responsabilité dans le choix des méthodes, des sources d'informations, du rythme de travail,…
- Associer les personnes aux pratiques d'évaluation.

Compétences particulières attendues de l'enseignant en lycée professionnel

L'annexe à l'arrêté du 1-7-2013, relatif au Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, précise les **compétences particulières attendues de l'enseignant en lycée professionnel :**

- Utiliser le vocabulaire professionnel approprié en fonction des situations et en tenant compte du niveau des élèves.
- Construire des situations d'enseignement et d'apprentissage dans un cadre pédagogique lié au métier visé, en travaillant à partir de situations professionnelles réelles ou construites ou de projets professionnels, culturels ou artistiques.
- Entretenir des relations avec le secteur économique dont relève la formation afin de transmettre aux élèves les spécificités propres au métier ou à la branche professionnelle.
- Favoriser le développement d'échanges et de partages d'expériences professionnelles entre les élèves.
- Contribuer au développement de parcours de professionnalisation favorisant l'insertion dans l'emploi et l'accès à des niveaux de qualification plus élevés.
- Mettre en œuvre une pédagogie adaptée pour faciliter l'accès des élèves à l'enseignement supérieur.

Sources :

JELLAB Aziz, *Sociologie du lycée professionnel : L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail, 2009.

- Annexe à l'arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. MEN - DGESCO A3-3
http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066 (Consulté le 27 février 2016)

DEUX DIMENSIONS
DE L'ACTIVITÉ D'ENSEIGNEMENT

Dans l'exercice de sa profession, l'enseignant se trouve confronté à deux types de problèmes qui correspondent à deux dimensions de son activité d'enseignement :

- des problèmes ayant une **dimension technique** (par exemple, l'enseignant ne sait pas utiliser un tableau numérique), et qui peuvent être résolus par l'acquisition de connaissances, de méthodes, d'outils ;
- des problèmes ayant une **dimension éthique et psychologique** (par exemple, l'enseignant ne parvient pas à contraindre un élève à apprendre), et qui ne peuvent être résolus que par un recadrage par rapport à des valeurs, et par une appropriation de nouvelles attitudes.

Dimension technique	**Dimension éthique, psychologique**
Problèmes résolus par l'acquisition de **Connaissances** **Méthodes** **Outils**	Problèmes résolus par l'appropriation de **Valeurs** **Attitudes** - Disposition à l'égard de quelqu'un ou de quelque chose. - Ensemble de jugements et de tendances qui pousse à un comportement. - Prise de position par rapport à une valeur. - Prédisposition permanente à réagir d'une certaine façon, quelle que soit la situation.

Ainsi, **toute activité d'enseignement renvoie à des valeurs, à une éthique, à une idéologie**.

Dans l'enseignement, **la question des valeurs** se pose **avant la question des techniques**.

DIDACTIQUE

Le mot *didactique* est formé à partir du verbe grec «didaskô» signifiant « j'enseigne, j'instruis ». D'après son étymologie, ce mot signifie « qui est propre à instruire ».

Le terme *didactique* est utilisé dans deux sens :

Acception commune : utilisation de techniques et de méthodes d'enseignement propres à chaque discipline :
- Techniques audio-orales (pour l'enseignement des langues)
- Démarche expérimentale (pour l'enseignement des sciences physiques)
- Étude de cas (pour l'enseignement des sciences économiques)

Acception moderne : réflexion de l'enseignant
- sur la nature des savoirs à enseigner
- et sur la prise en compte des représentations de l'apprenant par rapport à ce savoir. (Raynal, Rieunier, 1997, pp. 107-108)

La didactique s'intéresse aux **contenus du savoir** et à la manière dont l'enseignant les adapte aux capacités de compréhension de son public. (Longhi, 2009, p. 143)

La didactique considère les situations d'apprentissage et d'enseignement à partir de la **logique des contenus à enseigner**.

Apports et limites de la didactique

L'apport de la didactique est de considérer l'École comme le lieu
- du sursis à la sanction sociale
- de la progressivité
- de l'exhaustivité
- de l'égalité des chances et lutte contre l'aléatoire des apprentissages.

Mais même si les conceptions didactiques ont évolué, le *« ressort »* reste le même :
« contrôler l'activité psychique de l'enfant, maîtriser son activité mentale, détourner le désir, organiser des situations qui circonscrivent la liberté de l'autre ». (MEIRIEU)

Sources :

- RAYNAL Françoise, RIEUNIER Alain, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés.* Paris : ESF, 1997.
- MEIRIEU Philippe, *Histoire des doctrines pédagogiques – cours n° 12 : la pédagogie entre l'instrumentation didactique et l'interpellation éthique* http://www.meirieu.com/COURS/listedescours.htm (Consulté le 11 février 2016)

PÉDAGOGIE

Venant du grec, le terme *pédagogie* est composé de paidos (enfant) et de gogia (mener ou conduire). Dans la Grèce antique, le mot « pédagogue » désignait l'esclave qui accompagnait les enfants à l'école.

Le terme *pédagogie* est souvent utilisé, dans son acception la plus étendue, pour désigner toute activité déployée par une personne pour provoquer, développer, faciliter des apprentissages précis chez une autre personne.

Dans une acception plus précise, la pédagogie s'intéresse aux **relations entre enseignants et élèves**, et aux procédés utilisés par le maître : leçon magistrale, questionnement des élèves,… (Longhi, 2009, p. 143)
La pédagogie considère les situations d'apprentissage et d'enseignement à partir de la **logique de la relation éducative.**

MEIRIEU définit la **pédagogie** comme l'ensemble des travaux qui tentent de **tenir ensemble** deux affirmations contradictoires :

- Tout sujet peut apprendre et grandir ➔ ***Principe d'éducabilité***
- Nul ne peut contraindre quiconque à apprendre et grandir ➔ ***Principe de liberté***

À l'origine de la pédagogie moderne
Deux principes irréductibles et contradictoires à tenir ensemble

Principe d'éducabilité		**Principe de liberté**
Tous les élèves peuvent apprendre	**et**	Nul ne peut contraindre un élève à apprendre

Deux idées essentielles

La didactique permet à l'enseignant de…	**La pédagogie** permet à l'enseignant de …
Proposer le meilleur dispositif possible d'enseignement pour faire en sorte que les élèves *puissent apprendre*	Renoncer à utiliser la contrainte pour forcer les élèves à apprendre

Sources :

- LONGHI Gilbert, *Dictionnaire de l'Éducation*. Paris : Vuibert, 2009.
- MEIRIEU Philippe, *À quoi sert la pédagogie ?*
http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/listedesoutils.htm (Consulté le 11 février 2016)

PARADOXE DE LA RELATION ÉDUCATIVE

Comment faire en sorte que la relation entre l'enseignant et l'élève soit un échange entre personnes et non une relation dominant-dominé ?

Il parait intéressant de rappeler la double étymologie du terme *éduquer :*

- *Educare* : nourrir
- *Educere* : conduire hors de

« Mais que signifie "éduquer" ? La réponse du dictionnaire, Larousse ou Robert, est révélatrice : ce verbe viendrait du latin educo, educare. Et, en effet, le dictionnaire latin-français consulté nous apprend que educo, -are signifie « ***nourrir, instruire*** *».*

Mais surtout, il nous révèle un autre verbe dont la première personne du présent est identique, educo, mais dont l'infinitif est educere ; il ne s'agit plus de nourrir, mais de e-ducere, c'est-à-dire
« ***conduire hors de*** *», et en particulier,* ***conduire hors de soi-même****.*
Ce qui a permis à Catulle d'utiliser educere dans le sens de « ***faire éclore*** *», et à Virgile dans le sens d' «* ***élever un enfant*** *».*

L'objectif premier de l'éducation est évidemment de révéler à un petit d'homme sa qualité d'homme, de lui apprendre à participer à la construction de l'humanitude et, pour cela, de l'inciter à devenir son propre créateur, à sortir de lui-même pour devenir un sujet qui choisit son devenir, et non un objet qui subit sa fabrication. » (Jacquard, 1986)

Relation éducative

« La relation pédagogique devient éducative quand au lieu de se réduire à la transmission du savoir, elle engage des êtres dans une rencontre où chacun découvre l'autre et se voit soi-même, et où commence une aventure humaine par laquelle l'adulte va naître en l'enfant. »
(Postic, 1982, p. 9)

Sources :

- JACQUARD Albert, *L'héritage de la liberté. De l'animalité à l'humanitude*. Paris : Seuil, 1986.
- POSTIC Marcel, *La relation éducative*. Paris : PUF, 1982.

EFFET PYGMALION

Dans la mythologie grecque, Pygmalion sculpteur de Chypre devint amoureux de la statue de jeune fille qu'il façonnait et souhaita qu'elle prenne vie.
Émue par une aussi forte attente, la déesse Aphrodite exauça ce vœu et Pygmalion épousa Galatée.

En pédagogie, on appelle *effet pygmalion* le fait d'effectuer des hypothèses sur le devenir scolaire d'un élève et les voir effectivement se réaliser.

Rosenthal a découvert l'effet pygmalion en réalisant **l'expérience** suivante :

« Après avoir constitué deux échantillons de rats totalement au hasard, il informe un groupe de six étudiants que le groupe n° 1 comprend 6 rats sélectionnés d'une manière extrêmement sévère. On doit donc s'attendre à des résultats exceptionnels de la part de ces animaux.
Il signale ensuite à six autres étudiants que le groupe des 6 rats n° 2 n'a rien d'exceptionnel et que, pour des causes génétiques, il est fort probable que ces rats auront du mal à trouver leur chemin dans le labyrinthe. »

Les résultats confirment largement les prédictions fantaisistes effectuées par Rosenthal.
L'analyse révèle que les étudiants croyant leurs rats particulièrement intelligents leur ont manifesté de la sympathie, de la chaleur, de l'amitié ; inversement les étudiants qui croyaient que leurs rats étaient stupides ne les ont pas entourés d'autant d'affection. (Raynal, Rieunier, 1997, p. 311)

En 1968, Rosenthal et Jacobson font paraître un ouvrage : ***Pygmalion à l'école.***
Ils montrent qu'en prédisant l'échec ou la réussite à un élève, on déclenche autant chez l'apprenant que chez l'enseignant, l'apparition de comportements qui renforcent l'interaction pédagogique et concourent à la réalisation de la prédiction.

Le résultat peut aussi s'exprimer ainsi : **en pensant qu'un élève possède une caractéristique, nous adoptons vis-à-vis de lui un comportement et nous l'influençons de telle sorte qu'il va effectivement acquérir cette caractéristique ou l'exprimer de façon plus évidente**. [2]

Sources :

- RAYNAL Françoise, RIEUNIER Alain, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés.* Paris : ESF, 1997.
- ROSENTHAL Robert, JACOBSON Lenore, 1968. *Pygmalion à l'école*. Paris : Casterman, trad. fr. 1971, rééd. 1994.

[2] Voir le film de MENTION-SCHAAR Marie-Castille, *Les héritiers*, 2014.
CORTES-TORREA Daniel, *Pédagogie et didactique pour enseigner dans la voie professionnelle*, 2016.

QUATRE CONCEPTS HUMANISTES

Dans un texte rédigé en 1958 pour un séminaire intitulé : « les applications de la psychothérapie à la pédagogie », Carl Rogers émet l'hypothèse suivante : ce que nous avons appris dans le domaine de la *thérapie centrée sur le client*, pourrait inspirer un nouveau type *d'enseignement centré sur l'étudiant*.

Quatre concepts proposés par Rogers peuvent être envisagés par les pédagogues comme des points d'appui de la relation éducative :

- **La confiance**
  Rogers pose un postulat : il y a une tendance à vivre qui s'affirme par elle-même.
  « La motivation pour connaître et changer jaillit de la tendance à vivre qui s'affirme par elle-même, de la tendance de l'organisme à se jeter dans les différents canaux essentiels de développement autant qu'ils puissent être éprouvés comme facilitant un accroissement. »
  Un enseignement centré sur l'étudiant repose sur ce postulat de confiance : la tendance présente dans chaque organisme vivant à l'actualisation, au développement, à la réalisation de tout son potentiel.

- **La congruence** : authenticité de la personne.
  Plus l'enseignant est lui-même dans la relation, n'affichant pas de façade professionnelle, plus grande est la probabilité de voir l'élève se développer d'une manière constructive.
  Cela veut dire que l'enseignant exprime ouvertement les sentiments et les attitudes qu'il éprouve sur le moment.
  Il y a un état d'unification, ou congruence, entre l'expérience émotionnelle vécue, la conscience de cette expérience et ce qui est exprimé à l'élève.

- **La considération positive inconditionnelle :** acceptation sans réserve d'autrui, tel qu'il est.
  Cela veut dire que lorsque l'enseignant fait l'expérience d'une attitude positive envers ce qu'est l'élève sur le moment, lorsque l'enseignant porte un regard positif sans conditions sur l'élève, alors le développement constructif de l'élève est plus probable.

- **L'empathie** ou compréhension empathique : capacité à comprendre l'autre « de son point de vue », et à lui communiquer cette compréhension.
  Cela veut dire que l'enseignant sent exactement les sentiments et significations personnelles que l'élève est en train d'expérimenter et qu'il communique cette compréhension acceptante à l'élève.

  « *L'empathie est une façon de comprendre avec respect ce que les autres vivent. »* (Rosenberg, 1999. Cité par Raynaud, 2007).

Sources :

- ROGERS Carl, « L'apprentissage authentique en thérapie et en pédagogie », in *Le développement de la personne*, Chap. XI, pp. 200-215. Paris : Dunod, 1967.
- REYNAUD Christian**,** « Trois types d'autorité pour trois modes de relation pédagogique », *Tréma* [En ligne], 27 | 2007, mis en ligne le 29 septembre 2010, Consulté le 16 février 2016. URL : http://trema.revues.org/516
- ROSENBERG Marshall, *Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs)*. Paris : Syros, 1999.

« VERTUS » PROFESSIONNELLES
CONDITIONS D'UNE « AUTORITÉ ÉDUCATIVE »

Trois « vertus » professionnelles

Dans son ouvrage « *La morale du professeur* », Éirick Prairat invite l'enseignant à développer trois « vertus » professionnelles :

- **Le tact**
  C'est l'appréciation intuitive, spontanée et délicate, de ce qu'il convient de dire, de faire ou d'éviter dans les relations humaines.
- **La Justice**
  C'est la juste appréciation, la reconnaissance et le respect des droits et du mérite de chacun.
- **La sollicitude**
  C'est une attention soutenue, à la fois soucieuse et affectueuse. (Prairat, 2013)

Pour Bernard Charlot**,** *« Plus que d'un rapport affectif, c'est d'un* ***rapport anthropologique*** *qu'il faudrait parler ici : complicité d'espèce entre l'adulte et le jeune, le premier étant persuadé de l'éducabilité du second et l'étayant dans cette entreprise qui consiste à s'approprier le patrimoine humain »* (Charlot, 1999)

Quatre conditions favorisant l'exercice d'une « autorité éducative »

Bruno Robbes met en évidence quatre conditions *a priori* d'une reconnaissance par les élèves du caractère bénéfique de l'influence qu'un professeur peut exercer sur eux :

- Désirer être en classe.
- Avoir la conviction de l'éducabilité des élèves.
- Faire preuve de « bonneveillance » (*surveillance bienveillante).*
- Être à l'initiative du respect de l'enfant, du jeune, donc de l'élève sans condition préalable. (Robbes, 2015)

    - *« Le respect du jeune pour l'adulte ne se développera que si l'adulte, dans une première intention, fait le premier pas avant de l'attendre de l'autre. Il naît d'une posture éthique « primordiale » de l'adulte : c'est sa position générationnelle qui, parce qu'elle lui donne de fait une antériorité sur le jeune, l'oblige à prendre l'initiative de transmettre le respect sans condition préalable. Un tel respect a une valeur « d'exemple » et d' « identification », qui engage les jeunes à la réciprocité. Enfin et c'est peut-être l'essentiel, le respect initié par l'adulte témoigne de la considération qu'il porte aux jeunes ».* (Robbes, 2010, p. 187)

Sources :

- PRAIRAT Éirick. *La morale du professeur.* Paris : PUF, 2013.
- CHARLOT Bernard, *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les L.P. de banlieue,* Paris : Anthropos, 1999.
- ROBBES Bruno. Malentendus à propos de l'autorité à l'école. *Café pédagogique* 30 janvier 2015. **http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/01/30012015Article635581990201069719.aspx** **(**Consulté le 11 février 2016)
- ROBBES Bruno, *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. Paris : ESF, 2010.

TRANSFERT ET CONTRE-TRANSFERT
DANS LA RELATION PÉDAGOGIQUE

Nous devons à Freud la connaissance des phénomènes de transfert et de contre-transfert dans les relations entre deux personnes dont l'une est en position d'autorité.
La connaissance de ces phénomènes permet de **comprendre que les émotions font partie intégrante des processus d'apprentissage**, et de comprendre aussi pourquoi un enseignant doit refuser les jeux de séduction, de confrontation ou de provocation avec un élève.

Il y a **transfert** lorsqu'un élève éprouve envers l'enseignant des sentiments intenses, positifs (admiration, affection) ou négatifs (mépris, animosité) qui s'adressent inconsciemment à ses propres parents (transfert).
L'élève réactualise, sans même s'en rendre compte, les mêmes sentiments positifs ou négatifs qu'il éprouve pour un parent.
Le transfert excessif brouille la relation pédagogique et envenime le climat de classe.

Le **contre-transfert** ce sont les sentiments que l'enseignant peut éprouver en réponse aux sentiments de l'élève.
Il est souhaitable que cette réponse soit toujours consciente, c'est-à-dire que l'enseignant reconnaisse le phénomène, et repère ses réactions afin de ne pas attiser ni succomber à la relation de transfert. Il évitera ainsi que ces relations de transfert et de contre-transfert ne perturbent son travail d'enseignant.
S'il ressent un excès de sympathie ou d'agacement envers un élève, l'enseignant doit s'interroger. Car s'il se laissait submerger par ses propres sentiments, il ne pourrait plus occuper sa place d'enseignant.

En se gardant de répondre à des demandes amoureuses ou à des marques de provocation, il incombe donc à l'enseignant de toujours trouver la juste distance avec ses élèves.
« L'enseignant, dans sa classe, travaille avec des émotions, il les suscite et les régule, mais toujours dans le but de favoriser l'enseignement et les apprentissages.
Une prudence éthique commence par l'instauration d'une distance professionnelle avec les élèves : ni trop proche ni trop loin, mais toujours respectueuse. » (Jeffrey, 2015)

La connaissance des phénomènes de transfert et de contre-transfert permet de *« comprendre que la majorité des conflits interpersonnels ne relèvent pas d'éléments objectifs qui composent l'histoire d'une relation, mais bien d'éléments subjectifs qui sous-tendent les échanges de surface. Car* ***le phénomène de transfert est observable dans toutes les formes de relations humaines****. Il serait bien difficile de dénouer des conflits sans en comprendre les enjeux plus profonds. »* (Pruneau, 2001)

Sources :

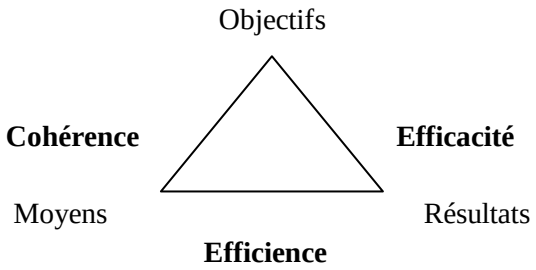
- PRUNEAU Michel. Réussir la relation pédagogique**.** 2001.
http://www.cdc.qc.ca/actes_aqpc/2001/pruneau_8a83.pdf (Consulté le 12 février 2016)
- JEFFREY Denis. (2015). Transfert et contre-transfert dans la relation pédagogique. *Formation et profession, 23*(1), 74-77. *http://formationprofession.org/files/numeros/10/v23_n01_a52.pdf* (Consulté le 12 février 2016)

INGÉNIERIE DE FORMATION, INGÉNIERIE DIDACTIQUE ET INGÉNIERIE PÉDAGOGIQUE

L'ingénierie de formation désigne la démarche qui articule des opérations de conception, mise en œuvre, pilotage, évaluation des systèmes de formation.

Cette démarche vise à favoriser une **forte probabilité**

- de **cohérence** (rapport entre les moyens mis en œuvre et les objectifs visés),
- d'**efficacité** (rapport entre les résultats obtenus et les objectifs visés),
- et d'**efficience** (rapport entre les résultats obtenus et les moyens mis en œuvre).



Dans une ingénierie de formation, il est utile de distinguer deux composantes renvoyant à la double étymologie du terme *ingénierie* :

- **l'ingénierie didactique** (de engin : machine de guerre) centrée sur l'environnement de la relation pédagogique,
- et **l'ingénierie pédagogique** (de in-génium : dans l'esprit) centrée sur la relation pédagogique elle-même. [3]

Ingénierie didactique	Ingénierie pédagogique
Lecture des référentiels	Confiance, congruence, considération, empathie
Élaboration d'objectifs	Communication respectueuse
Élaboration de séquences	Accueil valorisant des questions, remarques, objections, propositions, réponses,…
Élaboration de séances	Encouragements des essais
Élaboration de ressources, supports, consignes,…	Dédramatisation des erreurs
Élaboration de situations d'évaluation	Valorisation des réussites
…	…

Sources :

- LERBET Georges, L'école du dedans. Paris : Hachette Éducation, 1992.

[3] Afin de privilégier le regard porté sur le sujet qui apprend, Geoges Lerbet propose de passer d'une ingénierie pédagogique à une **« pédagogie ingénierique »**, c'est-à-dire à une pédagogie prenant véritablement en compte le « sens intérieur » des apprentissages pour celui qui apprend. (Lerbet, 1992)
CORTES-TORREA Daniel, *Pédagogie et didactique pour enseigner dans la voie professionnelle*, 2016.

INGÉNIERIE PÉDAGOGIQUE :
LE CHOIX DES MOTS

Passer de…	**Pour aller vers…**
Élèves en difficulté Untel est « en difficulté »	Élèves en potentialités À un moment donné… dans tel contexte… et dans tel domaine de son apprentissage… Untel est en difficulté pour atteindre tel objectif…
« Niveau » de l'élève [4]	Acquis de l'élève
Faute	Erreur
Questions, objections, erreurs… considérées comme des *obstacles* à l'avancée de l'enseignement	Questions, objections, erreurs… considérées comme des *opportunités***,** des points d'appui…
« Attention à ne pas commettre de fautes ! »	« Vous avez le droit de faire des erreurs ! » « N'ayez pas peur de vous tromper ! »
Devoirs à faire…	Activités (de découverte, d'entraînement, d'approfondissement,…) proposées…
« Vous allez (me) faire… »	« Nous allons faire… » « Je vous propose de… » « Je vous invite à… »
« Untel, tu lis le paragraphe… ! »	« Qui veut bien lire le paragraphe… ? » « Untel, voulez-vous lire le paragraphe… ? » ➔ possibilité de refuser

[4] L'expression « niveau de l'élève » traduit une **représentation erronée du processus d'apprentissage** correspondant aux métaphores d'un « contenant à remplir » ou de « marches d'escalier à gravir ». Une métaphore plus pertinente du processus d'apprentissage est celle d'une « maison à construire par l'apprenant à partir des matériaux qu'il possède déjà, et des matériaux apportés par les autres ».

MANIPULATION ET STRATÉGIE ÉDUCATIVE

L'enseignant peut avoir du mal à reconnaître des manipulations dans ses comportements. Il les considère souvent comme des techniques pour guider les apprenants vers les objectifs de son enseignement.

Manipulation	Stratégie éducative
Ensemble de techniques permettant de modifier les comportements d'une personne indépendamment de sa volonté (Grand dictionnaire de la psychologie, Larousse 1999)	Coordination planifiée des moyens pour atteindre un but (Grand dictionnaire de la psychologie, Larousse 1999)
Utilisation des vulnérabilités affectives d'autrui à son insu afin d'obtenir qu'il pense ou qu'il agisse pour atteindre l'objectif fixé par le manipulateur	Stratégie dont on voile la finalité mais ne visant pas à flouer l'autre. Au service de sa formation et de son développement Respect de principes éthiques : . Garantie d'un espace de liberté . Rareté d'utilisation
Choix de contrôler le comportement	Choix de prendre un risque
Relation entre une personne et une autre personne considérée comme une chose	Relation entre une personne et une autre personne considérée comme une personne
Visée de soumission	**Visée d'émancipation**

Christian Raynaud propose de distinguer **trois modes de relation pédagogique** qui correspondent à trois types d'autorité.

- La **manipulation** correspondrait à un premier type d'autorité, proche de ce que l'on appelle généralement l'autoritarisme.
- La relation d'**influence** correspondrait à un deuxième type d'autorité. Bien que nécessaire au développement psychologique, elle maintiendrait l'apprenant dans une relation de dépendance par rapport à l'autorité.
- L'**accompagnement** responsabilisant correspondrait à un troisième type d'autorité. *« En renvoyant chacun à la responsabilité de ses pensées, de ses sentiments et de ses actes, (il) permettrait alors de désamorcer les risques de violence liés à toute tentative de manipulation ».*

Cette classification rend possible une analyse des situations d'enseignement-apprentissage afin de percevoir en quoi elles pourraient être des exemples de non - manipulation (et donc des modèles de non - violence).

Et Raynaud de conclure : *« Ce type d'analyse pourrait être le prix à payer pour concilier les missions d'instruction et d'éducation de l'enseignant. »*

Sources :

- REYNAUD Christian**,** « Trois types d'autorité pour trois modes de relation pédagogique », *Tréma* [En ligne], 27 | 2007, mis en ligne le 29 septembre 2010, Consulté le 16 février 2016. URL : http://trema.revues.org/516

GÉRER DISTANCE ET PROXIMITÉ

De par sa fonction, l'enseignant exerce une influence particulière sur le groupe classe.
Cette influence de l'enseignant qui vise à obtenir l'adhésion des personnes sans faire appel à la force, suppose **estime et respect** mutuels.

Pour être en mesure d'exercer son influence sur le groupe classe, l'enseignant doit réussir à **créer la distance tout en cherchant la proximité** avec les élèves, les apprentis ou les stagiaires.

Que ce soit de façon consciente ou à son insu, l'enseignant émet en permanence des signes de distance ou des signes de proximité en direction des personnes en formation.

Signes de distance	**Signes de proximité**
- Compétences techniques, scientifiques, pédagogiques fortes.	- Compétences techniques, scientifiques, pédagogiques faibles.
- Utilisation du vouvoiement pour s'adresser aux personnes en formation.	- Utilisation du tutoiement pour s'adresser aux personnes en formation.
- Désignation de la personne par son nom de famille.	- Désignation de la personne par son prénom.
- Utilisation d'un registre de langue soutenu.	- Utilisation d'un registre de langue familier.
- Tenue « de ville » (costume - cravate, tailleur,…).	- Tenue « de sport » (jogging, tee-shirt,…).
- Posture contrôlée.	- Posture relâchée.
- Occupation de « l'espace professeur » (derrière le bureau).	- Occupation de « l'espace élève » (au milieu de la classe).
- …	- …

Si un enseignant émet **trop de signes de distance**, il peut apparaître compétent, mais les personnes en formation ont du mal à s'identifier à lui, et le jugent souvent inaccessible voire inhumain.

Un enseignant émettant **trop de signes de proximité** peut apparaître sympathique, mais les personnes en formation ont du mal à le prendre comme « modèle », le considèrent comme un égal, et se sentent insécurisés par l'absence d'un « chef » dans la classe.

Il ne s'agit pas pour l'enseignant de modifier sa personnalité, mais d'**utiliser sa personnalité** en étant **conscient des effets** que cela entraîne.

Gérer distance et proximité c'est donc, pour chaque enseignant, **élaborer une combinaison personnelle de signes** lui permettant d'émettre, de façon équilibrée, **à la fois des signes de distance et de proximité** en direction des personnes en formation. Par exemple, utiliser le vouvoiement (signe de distance), mais désigner la personne par son prénom (signe de proximité).

AUTORITÉ DE L'ENSEIGNANT

Autorité vient du latin « *auctor* » qui signifie auteur.

Qu'est ce qu'avoir de l'autorité ?
AUGER et BOUCHARLAT proposent les éléments de réponse suivants.

- C'est **devenir auteur de soi-même** au sens de s'autoriser à… c'est à dire acquérir des compétences, « faire autorité » .
- C'est **permettre aux apprenants de devenir « auteurs » d'eux-mêmes**, c'est à dire d'acquérir la responsabilité de leurs actes, de développer leur autonomie, d'acquérir eux-mêmes de l'autorité.
- C'est **exercer une relation d'influence** supposant de l'estime et du respect, visant à obtenir l'adhésion sans faire appel à la force.
- C'est **vaincre sa peur** : se faire confiance, mais aussi faire confiance à l'apprenant, prendre en compte le désir de grandir qui habite chacun.
- C'est aussi **renoncer à la violence pour devenir garant de règles définies ensemble**.

Cela n'est possible que si l'enseignant est conscient du **pouvoir qu'il exerce sur les apprenants** (quels sont ses enjeux personnels ?) et de **sa propre soumission** à l'autorité (les pouvoirs qu'il subit).
(Auger, Boucharlat, 1995, pp. 78-79.)

Faire preuve d'autorité	Être autoritaire
Calme. Stable.	Lunatique. Inquiet.
Inspire confiance. Fermeté. Assurance. Loyauté. Établit la bonne distance. Chacun à sa place.	Aspect sévère. Sécheresse de voix, de ton, de comportement. Fait peur.
Ouverture. Respect mutuel.	Pas d'écoute. Communication à sens unique (prof ➔ élève).
Règles peu nombreuses, utiles, annoncées : objectifs clairs.	Règles nombreuses, imposées, difficiles à accepter, perçues comme des contraintes inutiles.
Accepte et assume la relation de pouvoir.	Peur de perdre son pouvoir.
Donne et se donne le droit à l'erreur.	Refuse et rejette les contestations et les discussions.
Installe un climat de sécurité et de protection.	Génère la peur, la crainte, le malaise, les tensions. Crée un climat d'insécurité.
Sanctions prévues, justifiées, adaptées.	Punitions imprévues, incompréhensibles, excessives.
« Il est naturel et bénéfique de travailler en classe : ça sonne déjà ! »	« Tout est contraignant en classe, le travail, l'ambiance : vivement la cloche ! »

Tableau tiré de : Chalvin, 1994, p. 40.

Sources :
- AUGER Marie-Thérèse, BOUCHARLAT Christiane, *Élèves difficiles, profs en difficultés*. Lyon : Chronique sociale, 1995.
- CHALVIN Marie Joseph, *Prévenir conflits et violence*. Paris : Nathan pédagogie, 1994.

RÈGLES ET SANCTION

Nécessité de fixer des règles

« *Il est nécessaire de mettre en place un cadre, d'élaborer des règles pour :*

- ***sécuriser** les élèves ;*
- *leur permettre de se **structurer** grâce à des adultes qui donnent des repères, fixent des limites ;*
- ***socialiser**, c'est à dire apprendre à vivre ensemble dans des relations de respect mutuel excluant la violence.*

Ces règles seront mieux respectées si les élèves ont participé à leur élaboration et si l'enseignant s'engage comme eux au niveau d'un contrat collectif. »
(AUGER, BOUCHARLAT, 1995, p. 76.)

But éducatif de la sanction[5]

Sanction vient du latin « *sancire* » qui signifie prescrire, établir une loi.
Il y a sanction quand il y a manquement à la loi interne que représente le règlement intérieur d'un établissement.
Si la sanction est parfois nécessaire, elle a un but éducatif. Elle garantit le fonctionnement collectif tout en permettant à celui qui a commis une faute (qui s'est mis en écart par rapport aux règles du groupe) de comprendre la portée de ses actes, et de reprendre sa place dans le groupe.

Pour que la *sanction concernant des actes* ne soit pas perçue comme une *punition visant la personne* (punir : infliger une peine, un châtiment), elle doit remplir certaines conditions :

- elle **respecte** la personne et ne doit pas être humiliante ;
- elle est **proportionnelle** à la faute commise ;
- elle est justifiée, **expliquée** par celui qui la donne, de façon à ce qu'elle prenne sens pour celui qui la reçoit ;
- elle est **juste**, appliquée de façon identique dans des circonstances semblables.

Remarque
Il est important que la sanction ne soit **pas donnée sous le coup de la colère** car elle risque alors d'être inadaptée, démesurée ou injuste. (Penser aux effets désastreux de la punition collective.)

Sources :

- AUGER Marie-Thérèse, BOUCHARLAT Christiane, *Élèves difficiles, profs en difficultés*. Lyon : Chronique sociale, 1995.
- PRAIRAT Eirick, *La sanction en éducation.* Paris : PUF, 5° édition, 2011.

[5] Le terme « sanction » est utilisé ici au sens commun. Il convient cependant de distinguer :
- Les **punitions** qui concernent essentiellement les manquements mineurs aux obligations des élèves et les légères perturbations dans la vie de la classe ou de l'établissement. Elles constituent de simples mesures d'ordre intérieur, qui peuvent être mises en application par les enseignants ou d'autres personnels de l'établissement.
- Les **sanctions disciplinaires** qui concernent les manquements graves ou répétés aux obligations des élèves et notamment les atteintes aux personnes et aux biens. Elles sont prononcées par le chef d'établissement ou le conseil de discipline,
Circulaire n° 2014-059 du 27-5-2014. Application de la règle, mesures de prévention et sanctions.
NOR : MENE1406107

BESOINS DU GROUPE CLASSE

Pour que la classe fonctionne correctement en tant que groupe, il importe que l'enseignant reconnaisse et prenne en compte un certain nombre de besoins collectifs. La satisfaction de ces besoins permet au groupe classe d'être disponible pour les apprentissages.

- **Besoin de sécurité**
  - Règles de fonctionnement énoncées, explicitées, respectées.

- **Besoin d'information**
  - Informations précises sur l'ensemble des activités scolaires.

- **Besoin de cohésion**
  - Partage de mêmes valeurs, esprit de coopération.

- **Besoin de reconnaissance**
  - Besoin de considération positive par les enseignants, par les adultes de l'établissement, par les autres groupes d'élèves,…

- **Besoin d'expression et de communication**
  - Possibilité de s'exprimer librement sur l'ensemble des activités scolaires. (Auger, Boucharlat, 1995, pp. 36-37)

La non-prise en compte de ces besoins entraîne une frustration qui se traduit par des phénomènes de groupe difficiles à gérer. Ces phénomènes peuvent être considérés comme des processus d'adaptation des élèves **pour échapper à la frustration** :

- **Comportement de violence en groupe**
  - Le bouc émissaire
  - Le clown
  - Le rebelle

- **Anorexie scolaire**
  - Attitude globale de rejet de l'école : passivité généralisée, instabilité permanente, absentéisme,… (Auger, Boucharlat, 1995, pp. 38-40))

Le traitement de ces situations nécessite la prise en compte des phénomènes de groupe dans la classe et l'implication du groupe classe dans la recherche de solutions.

Sources :

- AUGER Marie-Thérèse, BOUCHARLAT Christiane, *Elèves « difficiles » profs en difficulté*. Lyon : Chronique Sociale, 1995.

PREMIER COURS DE L'ANNÉE

Le premier cours de l'année est particulièrement important. Il va permettre d'apporter aux personnes en formation les **points de repère** dont elles ont besoin. Voici quelques éléments dont on peut s'inspirer pour préparer le premier cours[6].

Se présenter

- Écrire votre prénom et votre nom au tableau.
- Signifier votre **implication vis à vis de la classe** : « *Nous sommes appelés à travailler ensemble durant cette année… »* .
- Donner quelques **indications sur vos valeurs et vos convictions** d'enseignant.
  « Je tiens à vous faire part de quelques-unes des mes convictions, en tant qu'enseignant :
    - *Chacun d'entre vous est capable de progresser dans ses apprentissages.*
    - *On apprend en faisant ce que l'on ne sait pas encore faire, c'est à dire en faisant des erreurs. On a donc le droit de se tromper. Mais pour apprendre, il est important de repérer ses erreurs, de les analyser et de les rectifier.*
    - *Je ne peux pas travailler ou apprendre à votre place, ni vous forcer à apprendre. Mais je peux faciliter votre activité d'apprentissage, et c'est bien cela que je vous propose pour cette année… »*

Recueillir les questions des personnes en formation à propos de la discipline enseignée et des modalités de travail envisagées.

Présenter la discipline enseignée

- Rappeler les **finalités** de la discipline enseignée.
- Montrer l'**importance de cette discipline** pour la vie professionnelle, sociale ou personnelle, pour sa complémentarité avec d'autres disciplines, pour l'obtention du diplôme.
- Présenter les titres des **principaux thèmes** qui seront travaillés durant la formation.
- Situer le **temps consacré à cette discipline** par rapport aux autres disciplines et par rapport à l'ensemble de la formation.

Clarifier les modalités de fonctionnement

- Informer sur l'**organisation des cours** par séquences et séances (ou mini-projets), sur l'obligation de réaliser des périodes de formation en entreprise pour l'obtention du diplôme, sur les projets envisagés (sorties, visites…), sur les livres, cahiers, outils ou équipements dont les personnes en formation ont besoin pour travailler,…
- Expliciter les **modalités d'évaluation et de notation** : formes (orale, écrite, pratique), échéances, annonce à l'avance, indication du barème de notation,… Forme de l'épreuve d'examen pour la matière concernée (contrôle en cours de formation, épreuve terminale ponctuelle)
- Préciser vos **engagements d'enseignant** : nombre approximatif de travaux notés par trimestre, devoirs annotés rendus dans tels délais,…

Indiquer vos attentes par rapport aux personnes en formation

- *« Je vous ai dit ce à quoi je m'engageais. Voilà maintenant ce qu'il faudrait que vous fassiez, pour que notre travail ensemble se réalise dans les meilleures conditions et soit le plus efficace possible :*
    - *Participer au cours : écouter celui qui parle avec attention et respect, signaler ce que vous ne comprenez pas, poser des questions, proposer des réponses, exprimer votre point de vue, prendre des initiatives,…*
    - *Réaliser régulièrement les activités personnelles demandées.*
    - *Respecter des règles de communication dans la classe.*
    - *… »*

[6] En les adaptant, ces différents points de repère peuvent aussi être utilisés pour une première réunion parents-enseignants.
CORTES-TORREA Daniel, *Pédagogie et didactique pour enseigner dans la voie professionnelle*, 2016.

S'ACCORDER SUR DES PRINCIPES ET RÈGLES DE COMMUNICATION DANS LA CLASSE

Dès le début de l'année scolaire, il est important de s'accorder sur quelques principes et d'élaborer des règles qui faciliteront la communication entre les personnes dans la classe.

Principes facilitant la communication

Expliciter le **postulat de cohérence**, qui est le suivant :
« *Chacun a de* bonnes raisons *(légitimes, valables,…) :*

- *de penser ce qu'il pense,*
- *de dire ce qu'il dit,*
- *de faire ce qu'il fait,*
- *et surtout de ressentir ce qu'il ressent !* » (Favre, 2010, p. 120)

Proposer à la classe un certain nombre de principes que **chacun est invité à reconnaître** :

- La **subjectivité** de chacun. Chacun « voit » les situations à partir de la position qu'il occupe. Chacun « construit du sens » à partir de son expérience vécue.
- La **bonne volonté** de chacun.
- Le **bon sens** de chacun (la capacité à raisonner).
- La **légitimité** pour chacun **de prétendre présenter son point de vue**. (Pas d'argument d'autorité.)
- La **nécessité d'argumenter** son point de vue : nous allons échanger nos arguments, classer nos arguments selon des critères, et nous accorder sur le meilleur argument. Toutes les opinions ne se valent pas. (HABERMAS, 1987.)

Pour cela il importe que chacun

- se sente **autorisé à s'exprimer** (questions, préoccupations, réussites, difficultés,…),
- et se sente **assuré d'être écouté**.

Comment élaborer des règles de la communication dans la classe ?

L'enseignant peut proposer la problématique suivante :
« - Nous sommes appelés à travailler ensemble durant cette année… Vous êtes x personnes réunies dans cette classe, et vous représentez une diversité de parcours, d'expériences, de points de vue,…
- Comment faire en sorte que malgré cette diversité, les échanges puissent se réaliser dans les meilleures conditions,… que chacun puisse prendre la parole dans la classe en toute sécurité ?
- Je vous propose que l'on prenne quelques instants pour s'accorder sur quelques règles de la communication à l'intérieur de la classe…
- Pendant une minute, chacun est invité à noter par écrit une ou deux propositions, un ou deux éléments qu'il conviendrait de prendre en compte pour que la communication soit facilitée, pour que chacun puisse prendre la parole dans les meilleures conditions… »
Au bout d'une minute, l'enseignant invite chaque personne à présenter oralement sa proposition. L'enseignant écrit alors chaque proposition sur le tableau.
À la fin, l'enseignant peut proposer d'ajouter à la liste les éléments suivants :

- Diversité des parcours, des expériences, des points de vue, mais **égalité de valeur entre les personnes.**
- **Toutes les questions sont recevables**.

Les règles de communication ainsi élaborées pourront être affichées dans la classe et / ou remises à chaque personne.

Sources :
- HABERMAS Jürgen, *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Fayard, 1987.
- FAVRE Daniel, *Cessons de démotiver les élèves. 18 clés pour favoriser l'apprentissage*. Paris : Dunod, 2010.

ÉLABORER UNE CHARTE DE VIE RELATIONNELLE

Chaque être humain éprouve le besoin de **se sentir reconnu en tant que personne**.
Cette reconnaissance, qui dépend du regard d'autrui, permet à chacun de développer notamment des sentiments d'estime de soi, et de respect de soi. (Honneth, 2006, p. 39)
Pour pouvoir accéder au sentiment d'**estime de soi**, chacun doit pouvoir se sentir considéré comme utile à la collectivité en lui apportant sa contribution. Et pour développer le sentiment de **respect de soi**, chacun doit pouvoir sentir avoir les mêmes droits que les autres personnes.

Mais dans la salle de cours, chacun arrive avec son histoire, ses richesses, ses attentes, ses limites,…
Aussi, en début d'année, pour faciliter l'apprentissage du **« vivre ensemble »**, l'enseignant peut proposer d'élaborer une charte de vie relationnelle. (1)
Il s'agit de mettre en commun la parole des apprenants et celle de l'enseignant pour **s'accorder sur quelques points essentiels** que chacun respectera.
Pour cela les apprenants et l'enseignant définissent séparément : ce qu'ils peuvent apporter, ce qu'ils attendent, et ce qu'ils ne supportent pas.

Point de vue des apprenants		
Nous apportons	**Nous attendons**	**Nous ne supportons pas**
- notre bonne humeur - nos différences - nos problèmes - …	- le respect - des encouragements - la réussite à l'examen - …	- le manque de respect - les moqueries - l'injustice - …

Point de vue de l'enseignant		
J'apporte	**J'attends**	**Je ne supporte pas**
- mon envie de faciliter la réussite de chacun - mes compétences - mes valeurs - …	- que vous posiez des questions - que vous respectiez les personnes et les locaux - que vous apportiez votre matériel - …	- le non respect des personnes - le non respect du matériel - ceux qui perturbent le cours - …

Lorsque les apprenants se sont exprimés, c'est alors à l'enseignant de **mettre en évidence** les propositions qui peuvent être retenues, et d'**expliquer** les raisons pour lesquelles d'autres propositions ne peuvent pas être prises en compte.
La charte ainsi élaborée, il est nécessaire de la **matérialiser** en l'affichant en salle de cours, et / ou en en remettant un exemplaire à chaque apprenant.

(1) L'élaboration d'une charte de vie relationnelle peut aussi être proposée par l'ensemble des enseignants d'une équipe pédagogique.

Sources :

- EDOUARD Marc, *Élèves, professeurs, apprentissages. L'art de la rencontre*. Amiens : CRDP de l'académie d'Amiens, 2002.
- HONNETH Axel, Les conflits sociaux sont des luttes pour la reconnaissance, *Sciences Humaines*, n° 172, juin 2006.

OFFRIR LA POSSIBILITÉ D'APPRENDRE

MEIRIEU propose de définir la **pédagogie** comme l'ensemble des travaux qui tentent de **tenir ensemble** deux principes contradictoires :

- **Principe d'éducabilité** : Tout sujet peut apprendre et grandir.
- **Principe de liberté** : Nul ne peut contraindre quiconque à apprendre et grandir.

Les **compétences didactiques** de l'enseignant lui permettent de proposer le meilleur dispositif possible d'enseignement pour faire en sorte que les élèves *puissent apprendre*, alors que ses **compétences pédagogiques** le conduisent à renoncer à l'utilisation de la contrainte pour forcer les apprentissages.

Yves Chevallard (1986) explique de façon claire que l'enseignant ne peut s'engager sur des objectifs, mais uniquement sur la ***mise en œuvre de moyens spécifiques***.[7]

Chevallard fait remarquer que cette affirmation ne vaut certainement pas pour un plombier ou un garagiste :
« On attend d'eux qu'ils réparent l'objet défectueux qu'on leur confie, non qu'ils se contentent de « mettre en œuvre des moyens spécifiques » pour le réparer. (…)
Il y a une différence fondamentale entre un plombier et un garagiste d'une part et, d'autre part, un enseignant et, disons, un général d'armée. Pour employer le langage de la théorie des jeux, je dirai que les premiers jouent ***contre la nature****, ou qu'ils participent à un jeu* ***à un seul joueur*** *; les seconds, eux, interviennent dans un jeu à* ***deux joueurs****. L'enseignant doit compter avec les élèves, le militaire avec l'ennemi. L'issue du jeu, alors, dans ce second cas, ne dépend pas du comportement d'un seul joueur (…)*
Comme l'enseignant, l'élève a des penchants, des intentions, des stratégies. Et l'enseignant ne peut s'engager absolument sur aucun objectif déterminé. Tout au plus peut-il s'engager à mettre en œuvre, de manière « correcte », certains moyens (…), et le faire avec plus ou moins de talent. »

Et Chevallard poursuit :
« Paradoxalement peut-être, l'enseignant n'a pas pour mission d'obtenir des élèves qu'ils apprennent. Mais bien de faire en sorte qu'ils ***puissent apprendre****. Il a pour tâche, non la prise en charge de l'apprentissage – ce qui demeure par nature hors de son pouvoir –, mais la prise en charge de la création de* ***conditions de possibilité de l'apprentissage****. »*

Bien sûr, le critère de réussite de l'enseignant reste que les élèves, en plus grand nombre possible, aient appris. Mais au plan des principes, cela n'est pas équivalent.
« Parce que les élèves ne sont pas des objets du monde physique que l'on façonne. Parce qu'au désir de l'enseignant qu'ils apprennent, ils peuvent en principe toujours s'opposer, par le refus d'apprendre ou la dérobade. Leur ***humanité*** *s'incarne, sinon dans leur liberté, ce qui est un grand mot, du moins dans ce fait qu'ils ont des intentions, des projets, des stratégies et des tactiques ».*

Sources :

- CHEVALLARD Yves. *Les programmes et la transposition didactique. Illusion, contraintes et possibles*, IREM d'Aix-Marseille, conférence, 1986.
http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Les_programmes_et_la_transposition_didactique.pdf (Consulté le 12 février 2016)

[7] Nous pouvons ici qualifier ces moyens : *moyens didactiques* et *moyens pédagogiques*.

ENSEIGNER / APPRENDRE

Enseigner

« Enseigner » vient du latin *in signire* qui signifie *dans le signe*.
Enseigner, c'est signaler, **faire signe**.
Cela correspond à la prestation pédagogique et didactique de l'enseignant.

Apprendre

« Apprendre » vient du latin *apprendere* qui signifie *prendre.*
Apprendre c'est saisir par l'esprit, **faire sens**.
Cela correspond à l'activité cognitive de l'apprenant qui assimile un savoir

Une situation d'enseignement-apprentissage peut être organisée par l'enseignant selon deux logiques dominantes que nous appellerons ici : **logique de l'enseignement et logique de l'apprentissage.**

Logique dominante de l'enseignement	**Logique dominante de l'apprentissage**
Se focaliser sur les contenus à enseigner du point de vue de l'enseignant : *« De quoi vais-je leur parler ? »*	Expliciter les résultats attendus du point de vue des connaissances et compétences des élèves : *« Qu'est ce qu'ils devront savoir et / ou savoir-faire ? »*
Apporter le maximum d'informations : . combler des lacunes	Susciter le questionnement de l'élève : . identifier les représentations
Donner un modèle à imiter	Accepter la diversité des façons d'apprendre
Conditionner les comportements de l'élève par . exercices répétitifs . copie . mémorisation . restitution des informations reçues	Proposer des situations complexes permettant à l'élève des démarches . d'exploration . de recherche . d'expression . d'utilisation des nouveaux savoirs
Corriger l'erreur	Valoriser et utiliser l'erreur
Transmettre le savoir au sens de : **diffuser le savoir**	**Transmettre le savoir** au sens de : **mettre le savoir à la portée** de l'apprenant pour lui *offrir la possibilité* de s'en saisir…

Sources :

- STORDEUR Joseph, *Enseigner et / ou apprendre. Pour choisir nos pratiques*. Bruxelles : De Boeck, 2006.
CORTES-TORREA Daniel, *Pédagogie et didactique pour enseigner dans la voie professionnelle*, 2016.

ENSEIGNANT MÉDIATEUR DES APPRENTISSAGES

Le rôle de l'enseignant est celui d'un *médiateur* qui met à la disposition de l'apprenant un ensemble de moyens visant à *faciliter le processus d'apprentissage.*

BRUNER, théoricien de l'apprentissage par la découverte, utilise le concept de **médiation** pour rendre compte de la *fonction de guidance* qu'assure l'adulte dans le développement cognitif de l'enfant.
BRUNER développe ce concept sous diverses appellations : **médiation** ou **étayage** ou **tutorat**.

La médiation peut être définie comme l'*« ensemble des aides ou des supports qu'une personne peut offrir à une autre personne en vue de lui **rendre plus accessible** un savoir quelconque (connaissances, habiletés, procédures d'action, solutions,…).*
*Le langage, l'affectivité, les produits culturels, les situations, les relations ou les normes sociales sont des médiations. Un médiateur est donc essentiellement un **facilitateur**, qui sait prendre en compte une ou plusieurs de ces variables. »* (Raynal, Rieunier, 1997, p. 220.)

Qu'est-ce qu'un bon médiateur ?
« *BRUNER (…) précisait que si l'on voulait savoir ce qu'est un bon médiateur, il fallait prendre une situation simple, par exemple, un bébé qui essaie d'attraper un objet :*

- *La mère passe à coté, elle ne se rend pas compte de ce que l'enfant essaie de faire et elle poursuit sa route. Ce n'est pas un bon médiateur car une des qualités du médiateur est d'être attentif aux apprenants.*
- *La mère passe à coté, elle constate que le bébé essaie d'attraper l'objet, elle est pressée, elle a des tas de choses à faire, elle prend l'objet et le lui met dans la main. Ce n'est pas un bon médiateur parce que le bon médiateur ne va pas « faire à la place de » …. L'objectif de la médiation c'est l'autonomie.*
- *Dans le troisième cas, la mère s'arrête, elle observe la situation, l'analyse, constate que l'objet est situé trop loin de l'enfant, elle le rapproche légèrement en l'encourageant à l'attraper et lorsqu'il a réussi, elle le félicite chaleureusement. C'est un bon médiateur. »*

(MOAL, cité par RAYNAL et RIEUNIER, 1997, p. 221.)

Guidage et guidance
Lorsque un enseignant propose à un apprenant (ou à un groupe d'apprenants) un problème à résoudre, un exercice ou une tâche plus ou moins complexe à réaliser, il peut lui apporter **plus ou moins d'aide**.
On appelle **niveau de guidance ou de guidage**, le degré d'aide que l'enseignant décide d'apporter à l'apprenant.
« *La différence essentielle entre guidage et guidance est dans la priorité donnée à la conscientisation des actions par le sujet (…)* » (Nunziati, 1980, p. 59.)
Dans le **guidage**, on trouve une **conscientisation faible** des actions par l'apprenant. L'aide de l'enseignant vise surtout à apporter des réponses (baliser le parcours en indiquant les opérations à réaliser, leur ordre d'exécution,…) et réduit ainsi l'apprenant à un rôle d'exécutant. Le transfert des apprentissages sera difficile pour l'apprenant.
Dans la **guidance**, on trouve une **conscientisation forte** des actions par l'apprenant. L'aide de l'enseignant vise surtout à créer et mettre en place les conditions d'un fonctionnement autonome de l'apprenant. Il s'agit d'amener l'apprenant *« à rationaliser les modes d'utilisation des connaissances, à s'approprier les procédures des tâches et les outils d'évaluation. »* Le transfert des apprentissages sera facilité pour l'apprenant.

Sources :

- BRUNER Jérôme, 1976. *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Trad. française 1983, PUF, Paris, 4° éd. 1993, pp. 260-280.
- RAYNAL Françoise, RIEUNIER Alain, 1997. *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, ESF, Paris.
- NUNZIATI, Georgette, Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice, in *Cahiers pédagogiques*, n° 280, janvier 1990, pp. 47-64.

SITUATION D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

Une situation d'enseignement-apprentissage peut être définie comme la mise en relations de quatre éléments : savoir, apprenant(s), enseignant(s) et pratiques sociales.

Les termes savoir, apprenant(s), enseignant(s) et pratiques sociales sont à prendre ici dans un sens général.

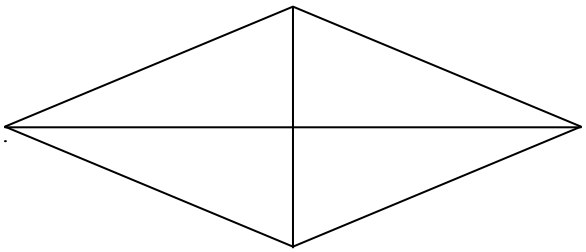
- Le **savoir** désigne les contenus, les disciplines, les programmes, les acquisitions,…
- L'**apprenant** renvoie à l'élève, à l'apprenti, au stagiaire,… à toute personne mettant en œuvre un processus d'apprentissage, à l'école ou hors de l'école.
- L'**enseignant** est aussi bien le professeur, le formateur, l'éducateur,… celui qui assure des fonctions d'enseignement.
- Les **pratiques sociales** représentent les situations de la vie professionnelle, sociale, personnelle,… auxquelles *on se réfère* pour donner du sens aux apprentissages.

Dans des contextes philosophique, social, pédagogique, professionnel,... **en évolution :**

SAVOIR

- Fonctions, activités, tâches
➔ Référentiel des activités professionnelles

- Capacités, compétences, savoirs, savoir-faire, savoir-être
➔ Référentiel de certification



APPRENANT(S)

- Sélectionne les informations
  . / ses besoins
  . / ses expériences
  . / ses projets

- Réorganise les informations
  . à sa façon
  . à son rythme

- Attribue du sens personnel

PRATIQUES SOCIALES

- Vie professionnelle

- Vie sociale

- Vie personnelle

ENSEIGNANT(S)

- Identifie des besoins

- Organise le dispositif

- Instaure un cadre

- Finalise les activités

- ***Transmet*** des savoirs

- Suggère des pistes

- Encourage les essais

- Valorise les réussites

- Facilite la communication et la coopération

- Sanctionne des actes / critères

<u>Schéma d'une situation d'enseignement-apprentissage</u>

Sources :

- HOUSSAYE Jean, *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF, 1993.
- DEVELAY Michel, *Donner du sens à l'école*. Paris : ESF, 1996.

Qu'est-ce qu'apprendre ?
Comment se réalisent les apprentissages ?

Pour apprendre, il faut exister.
Pour exister, il faut être reconnu.
Pour être reconnu, il faut être écouté et respecté.

À partir de DE VECCHI Gérard, *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette Éducation, 2000, p. 3.

Postulat de cohérence *:*
« *Chacun a de* bonnes raisons *(légitimes, valables,…) :*

- ***de penser ce qu'il pense,***
- ***de dire ce qu'il dit,***
- ***de faire ce qu'il fait,***
- ***et surtout de ressentir ce qu'il ressent ! »***

FAVRE Daniel, Cessons de démotiver les élèves. 18 clés pour favoriser l'apprentissage. Paris : Dunod, 2010, p. 120.

« Apprendre est tout autre chose que recevoir une information. »

GIORDAN André, *Apprendre*. Paris : Belin, 1998, p. 9.

« Ce n'est pas le contenu exposé qui informe d'abord l'apprenant, mais ce qu'il sait qui lui permet de donner une signification au contenu exposé. »

BARTH Britt-Mari, *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*. Paris : Retz, 1993, p.35.

INTELLIGENCES MULTIPLES

La notion d' « *Intelligences multiples* » est proposée par Howard Gardner, en 1983.
Après de nombreuses années de recherche sur le développement des capacités cognitives de l'être humain, Gardner met en évidence **huit principales formes d'intelligence**.

Gardner suggère que nous disposons tous d'une quantité variable de chacune des huit intelligences, et que nous les combinons et les utilisons de diverses façons qui nous sont très personnelles.

Gardner définit « **l'intelligence humaine** » ainsi :

- la capacité de résoudre les problèmes que chacun rencontre dans la vraie vie ;
- la capacité de générer de nouveaux problèmes et de les résoudre ;
- la capacité de réaliser quelque chose ou d'offrir un service qui en vaut la peine dans la culture de celui qui le fait.

Voici les huit formes de l'intelligence humaine proposées par Gardner :

- **L'intelligence logique-mathématique**
  - Raisonner, compter et calculer, tenir une raisonnement logique. Évaluée dans les tests dits de « Quotient intellectuel ».
- **L'intelligence verbale-linguistique**
  - Utiliser le langage pour comprendre les autres et exprimer ce que l'on pense.
- **L'intelligence corporelle / kinesthésique**
  - utiliser son corps d'une manière fine et élaborée, s'exprimer à travers le mouvement, être habile avec les objets.
- **L'intelligence interpersonnelle**
  - entrer en relation avec les autres.
- **L'intelligence intra-personnelle**
  - avoir une bonne connaissance de soi-même.
- **L'intelligence musicale / rythmique**
  - percevoir les structures rythmiques, sonores et musicales.
- **L'intelligence naturaliste**
  - observer la nature sous toutes ses formes, reconnaître et classifier des formes et des structures dans la nature.
- **L'intelligence visuelle / spatiale**
  - créer des images mentales et percevoir le monde visible avec précision dans ses trois dimensions.

Sources :

- GARDNER Howard, *Les intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence*. Paris : Retz, 1996.
- http://eduscol.education.fr/cid52893/zoom-sur-les-intelligences-multiples.html (Consulté le 12 février 2016)

MODÈLES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

Modèle	Modèle de l'empreinte	Modèle du conditionnement	Modèle constructiviste interactif
Métaphore	Page blanche à imprimer. Vase à remplir. Terre à modeler.	Marches d'escalier à gravir.	Maison à construire par l'apprenant à partir des matériaux qu'il possède déjà, et des matériaux apportés par les autres.
Idée essentielle	L'enseignant exprime la matière pour qu'elle s'imprime et laisse une empreinte dans la tête des apprenants.	L'enseignant découpe la matière en petites unités simples pour permettre à l'apprenant d'effectuer rapidement les tâches demandées.	Ce sont les apprenants qui construisent leur savoir à partir de situations proches de la réalité d'utilisation de ce savoir, et grâce aux interactions entre leur savoir « déjà-là » et celui des autres : condisciples, enseignants, livres, etc.
Logique	Logique de l'exposé.	Logique de la tâche.	Logique personnelle de l'apprenant.
Enseignant	- Apporte des informations claires, structurées selon une progression, avec de bons exemples. - Considère l'erreur comme un échec.	- Propose une suite de tâches découpées en petites unités selon une progression. - Donne un modèle simple à imiter, ou pose des questions fermées exigeant des réponses précises. - Corrige l'erreur.	- Identifie les représentations (ou conceptions) des apprenants. - Hiérarchise le savoir à maîtriser. - Élabore et propose des « situations complexes à vivre » afin de faciliter la transformation des représentations mentales des apprenants. - Valorise et utilise l'erreur.
Apprenant	- Reçoit attentivement les informations. - Redit, copie, mémorise, et restitue le plus fidèlement possible les informations reçues.	- Réalise des exercices répétitifs. - Produit les comportements attendus. (➔ Produit des performances.)	- Explore la situation, cherche la solution, comprend, exprime ce qu'il a compris et sa façon de procéder, utilise le nouveau savoir en situations variées et suffisamment complexes. (➔ Construit des compétences.)

Sources :
- JONNAERT Philippe, VANDER BORGHT Cécile, *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Paris, Bruxelles : De Boeck université, 1999, pp. 263-264.
- RIEUNIER Alain, *Préparer un cours, 1 – Applications pratiques*. Paris : ESF, 2000, pp. 43-48.
- STORDEUR Joseph, *Enseigner et / ou apprendre. Pour choisir nos pratiques*. Bruxelles : De Boeck, 2006.

CORTES-TORREA Daniel, *Pédagogie et didactique pour enseigner dans la voie professionnelle*, 2016.

STATUT DE L'ERREUR
SELON LE MODÈLE D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

D'après son étymologie latine, erreur (errare) signifie « ***errer ça et là*** ». Erreur renvoie aussi à l'idée de *chemin*, de *voyage*.

Selon le modèle pédagogique auquel on se réfère, l'erreur peut être considérée comme une faute, une bogue, ou un obstacle.

	La faute	**La bogue**	**L'obstacle**
Modèle pédagogique de référence	Empreinte des savoirs par l'enseignant	Conditionnement des comportements	Construction des savoirs par l'apprenant
Statut de l'erreur	L'erreur déniée (« raté », « perle », « n'importe quoi ! »		L'erreur positivée (l'erreur a du sens)
Origine de l'erreur	Responsabilité de l'apprenant qui aurait dû l'éviter	Défaut repéré dans la planification	Difficulté de l'apprenant pour s'approprier le contenu enseigné
Mode de traitement	Évaluation *a posteriori* pour la sanctionner	Traitement *a priori* pour la prévenir	Travail *in situ* pour la traiter

(Tableau élaboré à partir d'Astolfi, 1997, p. 23.)

Le droit à l'erreur

Si l'on se réfère au modèle de « construction des savoirs par l'apprenant », il importe de signifier de façon explicite aux apprenants leur **droit à l'erreur.**

C'est cette reconnaissance du droit à l'erreur qui va permettre à celui qui apprend d'établir une **distance** entre son travail et lui-même, de pouvoir analyser ce qu'il fait sans se juger, sans réduire la richesse de sa personne à une production.

Cette distance, appelée aussi **décentration**, conditionne tout le travail d'auto évaluation (repérage, analyse et *correction* de ses erreurs par celui qui apprend).

Deux aspects de l'erreur

- Aspect négatif : écart / norme.
- Aspect positif : information intéressante, engagement de l'élève dans une démarche d'apprentissage.

Origines possibles de l'erreur

Une analyse de l'erreur permet d'envisager des attributions différentes :

- cause interne : erreur imputable à l'apprenant,
- cause externe : erreur imputable au système didactique.

En conclusion, il convient d **être sensible et tolérant à l'erreur.**

Sources :

- ASTOLFI Jean-Pierre, *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF éditeur, 1997.
- NUNZIATI, Georgette, Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice, in *Cahiers pédagogiques*, n° 280, janvier 1990, pp. 47-64.
http://web.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/pDocs/public/r7102_61_nunziati.pdf

L'ERREUR… CE N'EST PAS…
C'EST PLUTÔT…

Comment peut-on apprendre à faire quelque chose si ce n'est en le faisant alors qu'on ne sait pas encore le faire ? C'est difficile. Il s'agit de faire sans savoir faire. Apprendre c'est donc toujours prendre le risque de se tromper.

L'erreur ce n'est pas	L'erreur c'est plutôt
Ce qui ne devrait pas être	Un phénomène constitutif de l'apprentissage
Une faute	Un état de conception à travailler
Un trou, un manque, une lacune, à combler	La manifestation d'une manière personnelle de se représenter les choses
Une verrue à enlever, une incohérence	L'expression d'une cohérence (à transformer)
Un mal relevant d'une remédiation unique	Un problème pour la résolution duquel plusieurs hypothèses sont possibles
La mise en évidence de l'inefficacité de l'enseignant	Un moyen de déterminer des *lieux* de travail
Une chose que l'enseignant *corrige*	Quelque chose que l'apprenant seul peut réellement *corriger*

Tableau extrait de Veslin, 1992, pp. 58-59.

« Le travail sur le sale »

Dans un entretien accordé au *Monde de l'éducation*, en 1995, Alain Moal montrait tout l'intérêt du *« travail sale »* dans l'accompagnement des apprentissages des élèves. Il n'hésitait pas à affirmer que *« l'incitation à se pencher sur ses erreurs, le questionnement dynamique, l'examen en groupe des traces, les pièces mal faites, les brouillons, les ratures, ce que nous appellerons le « travail sur le sale », tout cela constitue un moyen pédagogique d'aide à la compréhension et à l'amélioration du fonctionnement mental de l'apprenant »*. (Moal, cité par Philip, 2008)

Questions :

- Comment signifier aux personnes en formation qu'elles sont autorisées à apprendre, donc autorisées à se tromper ?
- Comment ne pas pénaliser celui qui apprend, c'est à dire celui qui progresse par essais, erreurs, analyses, réajustements ?
- Comment utiliser l'erreur comme un outil pour enseigner et faciliter les apprentissages ?

Sources :

- VESLIN Odile et Jean, *Corriger des copies. Évaluer pour former*. Paris : Hachette Éducation, 1992.
- PHILIP André, « Hommage à Alain Moal. », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 2/2008 (N° 42) p. 203-205
URL : www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2008-2-page-203.htm.

REPÈRES À PROPOS DU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

1 - C'est l'apprenant (élève, apprenti, stagiaire,...) **qui apprend.**

2 - Il apprend en collaborant avec les autres.

3 - Il apprend en utilisant ses structures mentales (représentations, modes de raisonnement,…)**,**
et en faisant, en repérant, en analysant et en rectifiant des erreurs, dans des situations qui ont du sens pour lui (par rapport à ses besoins présents, à ses expériences passées, et à ses projets)**.**

4 - Il réorganise et modifie ses connaissances antérieures, à sa façon, et à son rythme.

5 - Il construit par sauts successifs, par compréhension soudaine (1) ses nouvelles connaissances, en menant de front des objectifs différents et complexes.

Plus l'apprenant

- est informé au départ des modalités d'évaluation finale,
- a la connaissance immédiate des résultats,
- est confronté à des situations lui permettant de réussir, de s'en rendre compte, et de s'attribuer la cause du succès,
- est amené à analyser et à piloter ses façons d'apprendre,

mieux il apprend !

(1) L'intelligence fonctionne par sauts successifs, par restructuration d'éléments qui, après réflexion, se réorganisent soudainement comme des éléments d'un puzzle dont on percevrait après coup la signification.

Sources :

- GIORDAN André, *Apprendre*. Paris : Belin, 2016.
- RAYNAL Françoise, RIEUNIER Alain, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissages, formation et psychologie cognitive.* Paris : ESF éditeur, 1997.
- RIEUNIER Alain, *Préparer un cours, 1 – Applications pratiques*. Paris : ESF, 2000.

INFORMATION, CONNAISSANCE, SAVOIR

Même si les termes *connaissance* et *savoir* sont utilisés comme synonymes, il est utile de distinguer ce que ces mots désignent dans la définition d'un *processus personnel d'apprentissage*.

Un **processus personnel d'apprentissage** peut être décrit comme l'articulation des opérations de prise d'information, d'élaboration de connaissance, et de production de savoir par l'apprenant. (Monteil, 1985)

L'information est **extérieure au sujet** et peut être considérée comme un moyen à son service.

La connaissance peut être identifiée comme le résultat des expériences personnelles du sujet. Elle serait donc, dans cette acception, **spécifique au sujet**, strictement personnelle et intransmissible puisque liée à l'activité propre de ce dernier. Elle peut cependant être confrontée.

Le **savoir** peut être défini en tant que connaissance confrontée avec celle d'autrui. C'est **ce que le sujet conceptualise, formalise et communique à propos de sa connaissance.**
Ainsi, on peut considérer que les connaissances d'un élève ne se réduisent pas aux savoirs qu'il est capable d'énoncer.

Le savoir est la conséquence d'une activité intellectuelle du sujet, mais une fois concrétisé il devient à son tour de l'information disponible pour autrui.

Monde extérieur		**Univers mental**
Information **.** Extérieure au sujet . Mise en forme de données . Faits . Opinions-arguments . Stockée, circulante, sur divers supports	⟷ **Confrontation** ⟷	**Connaissance** . Résultat des expériences personnelles . Structure cognitive et affective = grille explicative du monde
Communication ← Mise en forme temporairement stabilisée	← **Savoir** ← Résultante d'une construction de sens par le sujet . Par opération de conceptualisation et de formalisation à l'aide d'un langage ou d'un code approprié	**Intégration**

D'après Astolfi, 1992.

Sources :
- MONTEIL Jean-Marc, *Dynamique sociale et systèmes de formation*. Maurecourt : Mésonance, 1985.
- ASTOLFI, Jean-Pierre, *L'École pour apprendre*. Paris : ESF, 1992.
CORTES-TORREA Daniel, *Pédagogie et didactique pour enseigner dans la voie professionnelle*, 2016.

TROIS DIMENSIONS DE L'ACTE D'APPRENDRE

L'acte d'apprendre comporte des dimensions affective, cognitive et sociale.

Pour faciliter les apprentissages, l'enseignant est appelé à prendre en compte ces trois dimensions.

Prendre en compte la **dimension affective**, c'est accompagner et encourager les essais de celui qui apprend, valoriser ses réussites et dédramatiser ses erreurs.

Prendre en compte la **dimension cognitive**, c'est admettre que parmi toutes les informations mises à sa disposition, celui qui apprend :

- **sélectionne** certaines informations (celles qu'il peut relier à son expérience passée, à ses besoins présents, ou à ses projets),
- **réorganise** ces informations de façon singulière,
- et leur **attribue un sens personnel**.

Prendre en compte la **dimension sociale**, c'est permettre à celui qui apprend d'**établir des liens** entre les savoirs enseignés et leur usage dans des situations de sa vie professionnelle, de sa vie sociale ou de sa vie personnelle.
C'est aussi permettre à celui qui apprend d'**exprimer** son point de vue, de l'**argumenter** et de le **confronter** aux points de vue des autres.
C'est enfin amener celui qui apprend à se mettre **dans l'intention de réutiliser ce qu'il vient d'apprendre**, dans des situations de sa vie professionnelle, de sa vie sociale ou de sa vie personnelle.

DIMENSION AFFECTIVE	**DIMENSION COGNITIVE**	**DIMENSION SOCIALE**
Se sentir encouragé à apprendre, et autorisé à se tromper ➔ *Accompagnement, encouragement des essais* ➔ *Valorisation des réussites* ➔ *Dédramatisation des erreurs*	**Mettre en œuvre une activité intellectuelle pour s'approprier quelque chose du patrimoine humain** ➔ *Sélection des informations* ➔ *Réorganisation des informations* ➔ *Construction de sens personnel*	**Prendre sa place dans le monde d'aujourd'hui et de demain en tant que travailleur, citoyen, être humain** ➔ *Ancrage des apprentissages dans les pratiques professionnelles, sociales et personnelles* ➔ *Échange, argumentation, confrontation des différents « points de vue »* ➔ *Intention de réutiliser le nouvel apprentissage*

TRANSFORMER
SES REPRÉSENTATIONS MENTALES

Qu'est-ce qu'une représentation mentale ?

En pédagogie, une représentation mentale peut être définie comme :

un savoir préalable de l'apprenant (des paquets d'informations structurées d'une certaine façon à un certain moment, en fonction de son expérience vécue antérieurement, et qui constituent véritablement des clés lui permettant de décoder quantité de situations, de comprendre le monde et d'y agir), **que l'enseignant doit estimer** (détecter, évaluer), **s'il veut parvenir à la transformation souhaitée de la représentation initiale**.

Trois types de représentation mentale.

Les représentations mentales, qui permettent de **donner du sens** à une situation, correspondent à trois types de questions :

- ***Qu'est ce que c'est ?*** La représentation mentale porte ici sur les **savoirs théoriques**, la **signification** des concepts.
- ***À quoi ça me fait penser ?*** Qu'est-ce que ça évoque pour moi ? La représentation mentale porte ici sur les **savoirs issus de l'expérience**, la **sensation** ressentie lorsque l'on évoque l'expérience vécue.
- ***Comment m'y prendre pour ?*** La représentation mentale porte ici sur les **savoirs procéduraux,** la **direction** à suivre pour savoir comment faire ce que l'on doit faire.

Comment se transforme une représentation mentale ?

Le changement d'une représentation mentale peut se produire par stade ou par rupture, lorsqu'il y a désaccord entre la nouvelle réalité (procédures de résolution pour analyser, comprendre et agir) et la représentation initiale.

- **Par stade** : si la nouvelle réalité est compatible avec la représentation initiale, la transformation de la représentation initiale est **progressive, sans rupture avec le passé**. Exemple de représentation initiale : *une entreprise produit des biens*. Exemple de représentation transformée : *une entreprise produit des biens ou des services*.
- **Par rupture** : si la nouvelle réalité est en contradiction explicite avec la représentation initiale, la transformation éventuelle de la représentation est **brutale, en rupture avec le passé**. Exemple de représentation initiale : *l'erreur est une faute répréhensible*. Exemple de représentation transformée : *l'erreur est un moment dans le processus d'apprentissage, et exprime la difficulté de l'apprenant pour s'approprier le contenu enseigné*.

Comment faciliter la transformation des représentations mentales ?

- Par la **confrontation** de l'apprenant **à une situation** pour laquelle il ne dispose pas encore des procédures de résolution pour analyser, comprendre et agir.
- Par une **coopération active** des apprenants, avec prise en compte de la réponse et du point de vue d'autrui, et recherche d'un dépassement des différences et contradictions pour parvenir à une réponse commune.
- Par la **relation d'aide**, d'assistance, de guidance entre l'apprenant et un adulte ou un pair.
- Par **l'analyse de son propre fonctionnement** intellectuel par l'apprenant lui-même.

Sources :

- RAYNAL Françoise, RIEUNIER Alain, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissages, formation et psychologie cognitive*. Paris : ESF, 1997, pp. 320-322.

DIFFÉRENTES FORMES D'HÉTÉROGÉNÉITÉ
POSTULATS DE ROBERT BURNS

L'hétérogénéité est une réalité dans et en dehors de la classe.

Différentes formes d'hétérogénéité :

- âges,
- sexes,
- origines sociales et culturelles (langue maternelle, registre linguistique, valeurs, croyances),
- cadres éducatifs familiaux (souple, rigide, incohérent),
- stratégies familiales pour l'avenir de l'élève,
- situations familiales,
- expériences vécues,
- projets personnels,
- façons d'apprendre,
- rythmes d'apprentissage,
- acquis scolaires antérieurs,
- motivations (sens, intérêts, besoins, plaisir, degré d'énergie, image de soi et des autres),
- comportements vis-à-vis des apprentissages scolaires,
- …

Postulats de Robert Burns

Les postulats de Robert Burns[8] soulignent qu'il n'y a pas deux apprenants qui apprennent de la même façon :

- Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse.
- Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.
- Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.
- Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.
- Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements.
- Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.

Chaque « classe » regroupe un ensemble d'élèves à partir de caractéristiques communes, mais chacun de ces élèves est « unique », porteur d'une **singularité « bio-psycho-socio-logique »**.

« Il s'agit de reconnaître que l'autre nous est précieux dans la mesure où il nous est dissemblable. (…) c'est directement la leçon que nous donne la génétique. »
« Quel plus beau cadeau peut nous faire l' « autre » que de renforcer notre unicité, notre originalité, en étant différent de nous ? » (Jacquard, 1978, pp. 206-207)

Sources :
- JACQUARD Albert, *Éloge de la différence*. Paris : Seuil, 1978.
- ROBBES Bruno, *La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre.* Conférence, janvier 2009.
http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf (Consulté le 27 février 2016)

[8] BURNS, cité par ROBBES, 2009, pp. 5-6.

MANIÈRES D'APPRENDRE ET DE TRAVAILLER

Jean-Pierre ASTOLFI a regroupé dans le tableau suivant les différents travaux relatifs aux manières d'apprendre et de travailler. (ASTOLFI Jean-Pierre, *L'école pour apprendre*. Paris : ESF, 1992)

AUDITIFS (d'après Antoine de la GARANDERIE) Tendance à restituer le savoir en reconstituant sa dynamique, en s'en racontant le déroulement. Mémorisation utilisant la chronologie, les enchaînements entre les éléments.	**VISUELS** (d'après Antoine de la GARANDERIE) Tendance à restituer le savoir en reconstituant des images, en s'en figurant les éléments. Mémorisation utilisant les relations spatiales entre des éléments visuels.
DÉPENDANCE DU CHAMP (d'après Herman WITKING et Michel HUTEAU) Tendance à faire confiance aux informations d'origine externe, environnementale. Importance du contexte social et affectif de l'apprentissage. Tendance à restituer les données telles qu'elles ont été proposées. Besoin de buts externes.	**INDÉPENDANCE DU CHAMP** (d'après Herman WITKING et Michel HUTEAU) Tendance à faire confiance aux repères personnels, d'origine interne. Apprentissage « impersonnel », peu lié au contexte social et affectif. Tendance à restructurer personnellement les données. Auto-définition des buts.
RÉFLEXIVITÉ (d'après Jérôme KAGAN) Tendance à différer la réponse pour s'assurer au mieux d'une solution exacte. Indécision préférée au risque d'erreur.	**IMPULSIVITÉ** (d'après Jérôme KAGAN) Tendance à répondre rapidement, quitte à commettre des erreurs. Intolérance à l'incertitude.
CENTRATION (d'après Jérôme BRUNER) Tendance à se centrer sur une seule chose à la fois, et à clarifier complètement un point avant de passer au suivant. Travail à dominante intensive.	**BALAYAGE** (d'après Jérôme BRUNER) Tendance à considérer plusieurs choses simultanément, en n'examinant chacune que partiellement, quitte à y revenir ultérieurement. Travail à dominante extensive.
ACCENTUATION (d'après David AUSUBEL) Tendance à rechercher les différences, les oppositions, les contradictions, quitte à en accentuer le caractère. Insistance sur l'écart avec le déjà connu. Plaisir à la nouveauté.	**ÉGALISATION** (d'après David AUSUBEL) Tendance à rechercher des régularités, des éléments connus, des habitudes de pensée, quitte à ne pas apercevoir les détails originaux. Tendance à ramener le nouveau au connu, notamment par l'analogie. Plaisir à la prévisibilité.
PRODUCTION (d'après Jean-Louis GOUZIEN) Tendance à s'approprier le savoir par une attitude engagée. Apprentissage par l'action. Importance d'une activité motrice d'accompagnement (orale, graphique, gestuelle...)	**CONSOMMATION** (d'après J-L GOUZIEN) Tendance à s'approprier le savoir par une attitude neutre, réservée. Apprentissage par l'observation. Intériorisation de l'apprentissage, sans manifestations motrices.
FORMALISATION (d'après Maurice REUCHLIN et François LONGEOT) Tendance à fonctionner régulièrement au maximum de ses possibilités intellectuelles, quelle que soit la nature de la tâche. Fonctionnement sur un mode unique, à « plein régime ».	**RÉALISATION** (d'après Maurice REUCHLIN et François LONGEOT) Tendance à adapter le niveau d'exigence intellectuelle aux caractéristiques de la tâche. Fonctionnement possible sur plusieurs registres, en « s'économisant » lorsque c'est possible.

REMARQUE : les conduites de celui qui apprend peuvent varier selon les circonstances de l'apprentissage. Le **danger** serait d'enfermer une personne dans un type de profil donné, ou de regrouper des personnes à profil voisin dans la même classe. L'**intérêt** des travaux présentés ici est de permettre une meilleure connaissance des différentes manières d'apprendre et de travailler. L'enseignant peut répondre à cette **variété des manières d'apprendre** en introduisant de la **variété dans ses façons d'enseigner**.

DEUX CHEMINS POUR APPRENDRE

Piaget a mis en évidence deux chemins pouvant être utilisés pour apprendre.

L'un de ces chemins correspond à une démarche naturelle : celle de l'enfant qui apprend à marcher, à parler, à faire du vélo,… Ou celle de l'adulte qui dans sa vie quotidienne apprend à utiliser un nouvel appareil électroménager,…

Démarche naturelle		
Faire concrètement quelque chose **RÉUSSIR** ***(Uscire, exire : sortir, s'en sortir)***	➔ ➔	**Comprendre le pourquoi et le comment** **COMPRENDRE**

Ici le Savoir est construit selon une démarche **action-compréhension-action** : on part du particulier, pour aller au général et revenir ensuite au particulier.

- **Temps 1** : le Savoir est mobilisé dans l'action. L'apprenant construit une première représentation de ce Savoir en agissant dans le cas particulier d'une situation de la vie professionnelle ou sociale.
- **Temps 2** : le Savoir est transformé en deux étapes :
  - étape 1 : recueil des représentations par écrit ou par oral *(Qu'est-ce que c'est ? À quoi ça fait penser ? Comment s'y prendre pour ?)* et mise en commun des représentations ;
  - étape 2 : analyse, conceptualisation, formalisation des acquis et mise en projet de transférer ce Savoir général à d'autres situations particulières.
- **Temps 3** : le Savoir est à nouveau mobilisé dans l'action. L'apprenant enrichit sa représentation de ce Savoir par une activation plus raisonnée.

L'autre chemin correspond à une démarche requise et valorisée par l'École : il s'agit de comprendre d'abord pour pouvoir agir ensuite.

Démarche requise et valorisée par l'École		
	➔	
COMPRENDRE		**RÉUSSIR**
	➔	

Ici le Savoir est construit selon une démarche **compréhension-action-compréhension** : on part du général, pour aller au particulier et revenir ensuite au général.

- **Temps 1** : le Savoir est abordé de façon abstraite dans l'établissement de formation (dans le cas où ce Savoir n'a pas été précédemment mobilisé dans une situation de la vie professionnelle ou sociale). L'apprenant construit une représentation anticipée de ce Savoir *(Qu'est-ce que c'est ? Comment s'y prendre pour ?),* dans la perspective de mobiliser *prochainement* ce Savoir dans une situation de la vie professionnelle ou sociale.
- **Temps 2** : le Savoir est mobilisé dans l'action. L'apprenant confronte ce Savoir général au cas particulier d'une situation de la vie professionnelle ou sociale.
- **Temps 3** : le Savoir est transformé en deux étapes :
  - étape 1 : recueil et mise en commun des représentations ;
  - étape 2 : analyse, conceptualisation, formalisation des acquis et mise en projet de transfert à d'autres situations.

Sources :

- PIAGET Jean, *Réussir et comprendre*. Paris : PUF, 1974.

CORTES-TORREA Daniel, *Pédagogie et didactique pour enseigner dans la voie professionnelle*, 2016.

MOTIVATION
POUR LES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

La motivation est généralement définie comme l'action des forces conscientes ou inconscientes qui déterminent le comportement (sans aucune considération morale). (Robert)
Une des fonctions de l'enseignant est de « provoquer, susciter, diriger, maintenir et développer les motivations des élèves. » (Houssaye, 1996, p. 223.)

Deux types de motivation.
Deux chercheurs américains, Edward Deci et Richard Ryan, proposent de distinguer deux types de motivation :

- la **motivation extrinsèque**, qui dépend des récompenses à obtenir ou des punitions à éviter ;
- la **motivation intrinsèque**, qui est liée à la curiosité, à l'intérêt qu'on prend à faire une chose pour elle-même.

Ces auteurs réduisent l'opposition entre les deux types de motivation en situant la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque sur un continuum d'appropriation.

Motivation extrinsèque ——————————— **Motivation intrinsèque**

Ils ont montré que les récompenses entraînent une augmentation de la motivation extrinsèque et une diminution de la motivation intrinsèque.
À partir de nombreuses expériences, ces deux chercheurs ont mis en évidence qu'une forte motivation résulterait de la prise en compte de deux besoins humains fondamentaux : **le besoin d'estime de soi et le besoin de liberté dans l'action**.
Un sentiment d'incompétence perçue et un sentiment de contrainte engendreraient une faible motivation.

Ce qui facilite la motivation pour les apprentissages

- Mettre la personne en situation d'apprendre en lui permettant d'investir du **sens** dans ses apprentissages. Susciter le **désir de savoir** et faciliter la **décision d'apprendre** en mettant en évidence la **valeur**, l'**intérêt**, l'**utilité** des apprentissages proposés.
- Demander en début de formation des **actes peu coûteux**, puis progressivement des actes demandant davantage d'efforts.
- Conforter le **sentiment de compétence** de la personne : attirer l'attention sur les acquis antérieurs à mobiliser, rappeler que l'on apprend en faisant des erreurs, donner des signes d'encouragement et d'approbation, mettre systématiquement en évidence les opérations réussies, permettre à l'apprenant d'évaluer son travail et celui des autres, permettre à l'apprenant de prendre des responsabilités,…
- Conforter le **sentiment de liberté** de la personne : respecter les différentes stratégies d'apprentissage, permettre à l'apprenant de prendre des initiatives et de réaliser des choix dans un cadre donné (constitution de groupes de travail, thème de recherche, sujet de dissertation,…),…
- **Exploiter et valoriser** systématiquement les travaux réalisés, restituer (le plus) immédiatement (possible) les résultats,…

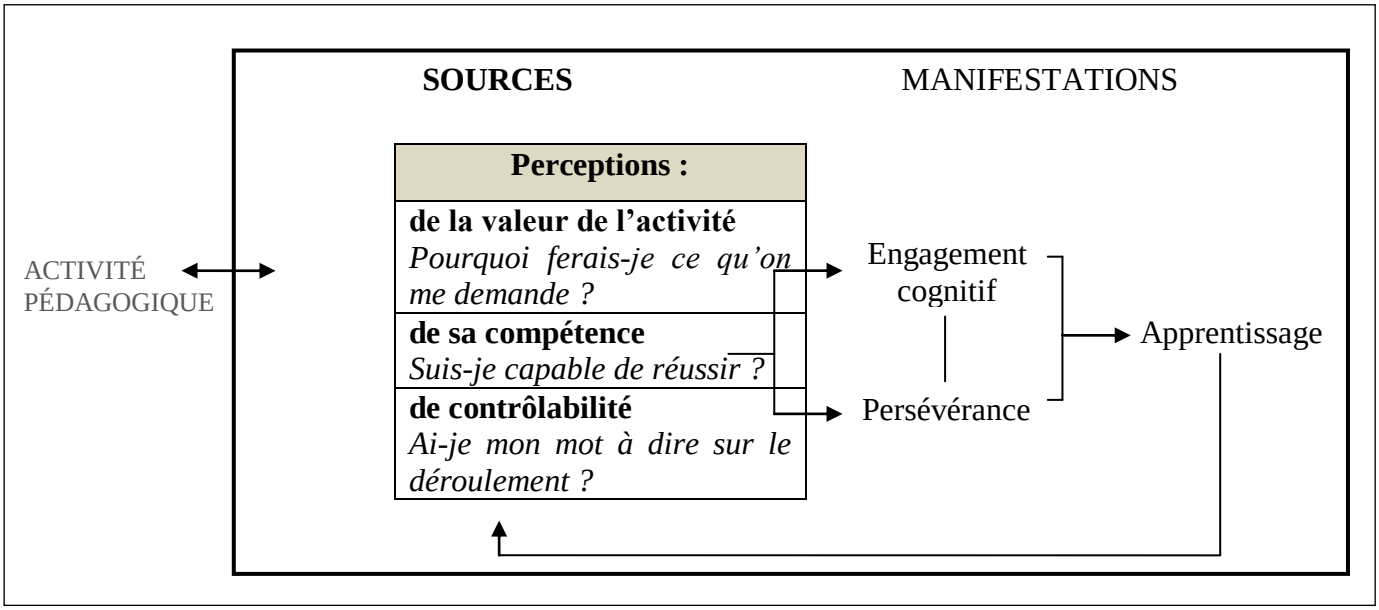
Sources :

DELANNOY Cécile, *La motivation. Désir de savoir, décision d'apprendre*. Paris : CNDP et Hachette Livre, 2005.
HOUSSAYE Jean, La motivation, in *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF éditeur, 1996, pp. 223-233.
LIEURY Alain, Du laboratoire à la classe. Psychologie expérimentale et pédagogie, *Sciences Humaines*, n° 70, mars 1997, pp. 34-37.

« DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE »

Rolland Viau définit la **dynamique motivationnelle** comme « *un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre.* » (Viau, 2009 p. 12)

L'expression « dynamique motivationnelle » est employée pour souligner le fait que la motivation est intrinsèque à l'élève, qu'elle varie en fonction de facteurs externes et met en interaction des sources et des manifestations



***La dynamique motivationnelle de l'élève** (Viau, 2009, p. 12)*

Les sources de la dynamique motivationnelle :

- Perception de la **valeur** d'une activité : « *jugement qu'un élève porte sur l'importance, l'utilité et l'intérêt d'une activité d'apprentissage en fonction des buts qu'il poursuit. » (Viau, 2009, p.24)*
- Perception de sa **compétence** : « *croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités. » (Bandura cité par Viau, 2009, p.36)*
- Perception de la **contrôlabilité** : « *degré de contrôle qu'un élève croit exercer sur le déroulement d'une activité. » (Viau, 2009, p. 44)*

Les manifestations de la dynamique motivationnelle :

- **Engagement cognitif** : degré d'effort mental que l'élève déploie lors de l'exécution d'une activité d'apprentissage.
  Cet engagement se traduit par l'utilisation systématique et régulière de stratégies d'apprentissage. Un élève démotivé utilise des stratégies d'évitement.
- **Persévérance** : se traduit par le temps que l'élève consacre à des activités d'apprentissage.
- **Rendement** : résultats de l'**apprentissage**, c'est-à-dire ensemble de comportements indiquant le degré de réussite à une activité.

Sources :

- VIAU Rolland. *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : Éditions Deboeck, 6° édition 2009.

AGIR SUR LA « DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE »

Facteurs qui influent la dynamique motivationnelle

Rolland Viau met en évidence quatre facteurs qui influent la dynamique motivationnelle de l'élève :

- Les **facteurs relatifs à la société** :
  - valeurs,
  - lois,
  - culture.
- Les **facteurs relatifs à la vie personnelle de l'élève** :
  - famille,
  - amis,
  - travail d'appoint.
- Les **facteurs relatifs à l'école** :
  - règlemments,
  - horaires,
  - activités extrascolaires.
- Les **facteurs relatifs à la classe** :
  - *activités pédagogques*[9],
  - enseignant lui-même,
  - pratiques évaluatives,
  - climat de la classe,
  - récompenses et *sanctions*[10].

L'enseignant peut agir sur les facteurs relatifs à la classe.

Conditions motivationnelles des activités d'apprentissage

Pour répondre aux conditions motivationnelles, les activités d'apprentissage doivent :

- Comporter des buts et des consignes clairs.
- Être signifiantes aux yeux de l'élève.
- Amener à la réalisation d'un produit authentique.
- Être diversifiées et s'intégrer aux autres activités.
- Représenter un défi pour l'élève.
- Exiger un engagement cognitif de l'élève.
- Responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix.
- Permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres.
- Avoir un caractère interdisciplinaire.
- Se dérouler sur une période de temps suffisante. (Viau, 2009, pp. 136-144)

Sources :

- VIAU Rolland. *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : Éditions Deboeck, 6° édition 2009.

[9] *« Une **activité pédagogique** est une situation planifiée par un enseignant qui vise à **donner l'opportunité d'apprendre** à un élève ». **(**Viau, 2009, p. 123)*

[10] Le terme « sanction » est utilisé ici au sens commun. Voir page « règles et sanctions » pour la distinction entre *punition* et *sanction disciplinaire*.

TROIS SYSTÈMES DE MOTIVATION

Prenant appui sur les données neurobiologiques relatives aux circuits de renforcement du comportement positifs et négatifs, Daniel Favre propose un modèle « complexe » en identifiant et formalisant trois modes de fonctionnement de ces circuits nerveux, **trois « systèmes de motivation ».**

Le **premier système** de motivation (SM 1) correspond à la **motivation de sécurisation**. Il concerne tout ce qui constitue la sécurité dans la stabilité et le connu, comme se sentir accepté sans jugement.
Lorsqu'il est activé, le sujet est en *référence externe* (donc en situation de dépendance) puisqu'un tiers (extérieur au sujet) intervient pour satisfaire les besoins et éventuellement occasionner des frustrations.
Exemple : *« Je suis content car mon enseignant m'a dit que j'ai progressé ! »*

Le **deuxième système** de motivation (SM 2) correspond à la **motivation d'innovation**. Il est activé lorsque le sujet réussit des apprentissages, explore, gagne en autonomie (physique, intellectuelle ou affective).
Il place celui-ci en *référence interne* puisque lorsque le SM 2 est activé, le plaisir (et / ou la frustration) du sujet ne passe plus par l'intermédiaire d'un tiers.
Exemple : *« Je suis content parce que je sens que je progresse ! »*

Le **troisième système** de motivation ou système de motivation 1 parasité (SM 1 parasité) correspond à **la motivation d'addiction** où le plaisir est associé au maintien ou à une recherche active (souvent non consciente) des situations de dépendance.
Le sujet est ici maintenu en *référence externe*. Ce système de motivation met autrui en position d'objet et vise le statu quo psychologique.
Exemple : *« Je ne suis content que si l'enseignant me dit que je progresse ! »*

Les deux premiers systèmes de motivation (SM 1 et SM 2) sont opposés et complémentaires. « *C'est quand on se sent en sécurité et accepté qu'on peut prendre le risque de l'apprentissage. Grandir sur le plan psychologique, c'est lorsque la part du SM1 et de la référence externe diminue au profit du SM2 et de la référence externe. »* (Favre, 2010, p. 38)

Les SM 1 (motivation de sécurisation) et SM 2 (motivation d'innovation) favorisent donc l'apprentissage. Ils permettent de contrer les effets du SM 1 parasité (la motivation d'addiction) qui s'oppose à la dynamique de l'apprentissage.

*« Si l'enseignant peut permettre aux élèves de se sentir plus en **sécurité** dans les dispositifs d'apprentissage et s'il devient inventif pour « allumer des feux » en **motivation d'innovation**, il devient alors possible de cesser de démotiver les élèves. » (Favre, 2010, p. 44)*

Sources :
- FAVRE Daniel, *Cessons de démotiver les élèves. 18 clés pour favoriser l'apprentissage*. Paris : Dunod, 2010.
- **https://drive.google.com/file/d/0B_Wz-DajW-2xaWtUVUZwUVhTVTQ/view?pref=2&pli=1**
(Consulté le 17 février 2016)

APPRENDRE : UNE DESTABILISATION AFFECTIVE ET COGNITIVE

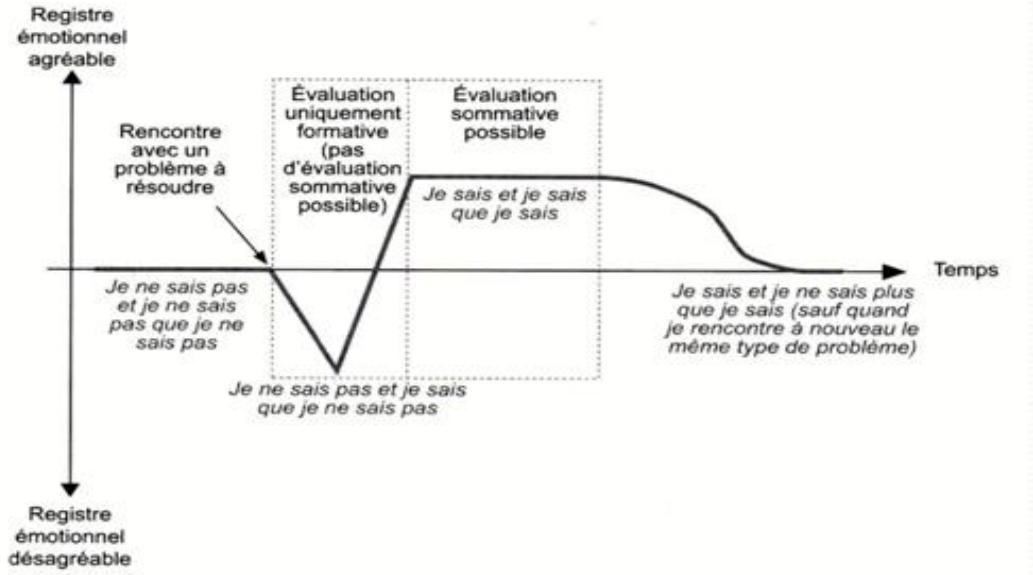
Émotion et cognition : un couple inséparable

Dans son ouvrage *« Cessons de démotiver les élèves »*, Favre intitule l'un des chapitres : *« Rectifier une erreur de notre culture. Émotion et cognition forment un couple inséparable. »*
Voici ce qu'il écrit en introduction du chapitre :
« Dés lors qu'on observe un cerveau de mammifère, on est rapidement convaincu qu'il est anatomiquement et fonctionnellement impossible de séparer certains neurones, dont la fonction principale serait la cognition de ceux dont la fonction principale serait d'engendrer des émotions. » (Favre, 2010, p.13)
Il explique que *« l'état émotionnel du sujet interfère en permanence dans le traitement des informations »* et qu'il n'y a donc pas de fonctionnement cognitif indépendant d'un fonctionnement émotionnel.

Vulnérabilité de l'apprenant au cours d'un apprentissage

« L'apprentissage n'est pas possible sans que ne se produise une déstabilisation cognitive et affective, sachant que cognition et émotions ne sont pas dissociables (…). Or ces déstabilisations ouvrent pour l'apprenant une période de vulnérablité au cours de laquelle il ne faut pas l'affaiblir» (FAVRE, 2010, p. 46)[11].

Le schéma suivant met en évidence la vulnérabilité de l'apprenant au cours des phases successives de l'apprentissage. (Favre, 2010, p. 47)



Apprendre : une déstabilisation cognitive et affective (Favre, 2010, p. 47)

[11] FAVRE Daniel, *Cessons de démotiver les élèves. 18 clés pour favoriser l'apprentissage*. Paris : Dunod, 2010.
CORTES-TORREA Daniel, *Pédagogie et didactique pour enseigner dans la voie professionnelle*, 2016.

Favre propose l'explication suivante :

- La phase « *je ne sais pas, mais je ne sais pas que je ne sais pas » :*
    - l'apprenant n'a pas encore été confronté au problème à résoudre, donc il reste dans ce qu'il connaît et maîtrise. Tout va bien pour lui.

- La phase « *je ne sais pas, mais je sais que je ne sais pas »* :
    - face au problème, l'apprenant se retrouve dans l'inconnu, peut se sentir en difficulté et douter de sa capacité à résoudre le problème. Il est dans une période de frustration et de vulnérabilité. *« Vais-je y arriver ? Je risque de faire des erreurs puisque je ne sais pas, en ai-je le droit ? Serai-je encore digne d'estime, que va devenir mon image auprès des autres ? »* À ce moment là, l'apprenant a besoin d'être guidé et rassuré.

- La phase « *je sais, et je sais que je sais » :*
    - L'apprenant a résolu le problème, il a rapproché un domaine inconnu de lui de ce qui lui était déjà connu. Il éprouve une satisfaction proportionnelle aux obstacles franchis et n'a pas besoin qu'on le félicite.

- La phase « *je sais, mais je ne sais plus que je sais, sauf quand je rencontre à nouveau ce type de problème »* :
    - l'apprenant est confronté à un problème de même type, il est à nouveau dans le domaine connu et maîtrisé, et il s'y sent bien. Il n'éprouve donc pas de frustration car il a mémorisé qu'il était capable de surmonter l'épreuve de ce type d'apprentissage.

Sources :

- FAVRE Daniel, *Cessons de démotiver les élèves. 18 clés pour favoriser l'apprentissage*. Paris : Dunod, 2010.

Que doit-on enseigner ?
Que doit-on évaluer ?

PROGRAMME, RÉFÉRENTIEL,
PROGRESSION

Programme	**Référentiel**	**Progression**
Ensemble des **connaissances**, des matières qui sont **enseignées** dans un cycle d'études ou qui forment les sujets d'un examen, d'un concours ↓ Les **contenus** de l'**enseignement** Exemple : Les moyens de paiement	Ensemble des **connaissances** et des **compétences exigées** de l'apprenant pour l'obtention d'un diplôme visé ↓ Les **résultats** de l'**apprentissage** Exemple : *Citer* trois moyens de paiement *Remplir* un chèque	Suite ininterrompue, graduelle correspondant à un développement des **enseignements** et / ou des **apprentissages** ↓ Les **contenus** de l'enseignement et / ou les **résultats de l'apprentissage**

DOCUMENTS DE RÉFÉRENCE

DOCUMENTS NATIONAUX

Tous les diplômes de l'enseignement professionnel sont élaborés dans le cadre de **Commissions Professionnelles Consultatives** (CPC). Ces commissions regroupent des représentants des organisations professionnelles concernées, des représentants des salariés, des représentants des pouvoirs publics et des personnalités qualifiées.

Les travaux menés au sein de ces commissions se traduisent, pour chaque diplôme de l'enseignement professionnel, par un ensemble de documents comportant notamment :

- l'**arrêté** portant création du diplôme ;
- le **référentiel des activités professionnelles** ;
- le **référentiel de certification** ;
- le cadre des **périodes de formation en entreprise ou en milieu professionnel** ;
- le **règlement d'examen** ;
- la **définition des épreuves**.

- **Référentiel des activités professionnelles** (ex-référentiel de l'emploi)
Ce document décrit les **fonctions**, les **activité**s et les **tâches professionnelles** que sera appelé à exercer le titulaire du diplôme après une période d'adaptation dans l'entreprise.
Le référentiel des activités professionnelles peut être considéré comme une ***ressource*** utile aux enseignants

- pour bien percevoir les objectifs professionnels du diplôme et la finalité professionnelle de la formation,
- et pour dialoguer avec les professionnels de l'entreprise dans le cadre de la mise en œuvre des formations alternées.

- **Référentiel de certification** (référentiel du diplôme)
Ce document décrit les **capacités**, les **compétences** et les **savoirs** exigés pour l'obtention d'un diplôme visé. Ces compétences et ces savoirs sont ordonnés et détaillés afin de servir de base à la formation, à l'évaluation et à la certification.
Mais le référentiel de certification ne donne **aucune indication d'ordre chronologique sur la formation**.
Cadre national de référence, le référentiel de certification n'est ni un programme, ni une progression, mais une sorte de **contrat** entre Ministère de l'Éducation nationale, représentants d'une profession, formateurs, élèves,...
Le référentiel de certification peut être considéré comme une ***ressource*** facilitant

- la mise en relation des capacités, compétences et savoirs associés,
- la répartition et la mise en complémentarité des différents enseignements,
- la préparation des sujets d'examen.

C'est à partir du référentiel des activités professionnelles qu'est élaboré le référentiel de certification.

Â ces différents documents viennent s'ajouter, pour chaque diplôme, des **documents** nationaux **d'accompagnement** qui constituent aussi des « ressources pour la mise en œuvre de l'enseignement ».

DOCUMENTS ACADÉMIQUES

Les documents de référence nationaux sont complétés par des documents de référence académiques élaborés et diffusés par les corps d'inspection responsables de la discipline ou de la spécialité du diplôme concerné. Ces documents académiques apportent des précisions concernant notamment :

- les modalités de formation (recommandations,…)
- les modalités de certification (consignes pour les examens, fiches d'évaluation et de notation,…)

ÉLÉMENTS CLÉS DU RÉFÉRENTIEL DES ACTIVITÉS PROFESSIONNELLES : FONCTIONS, ACTIVITÉS, TÂCHES

Exemple de structuration d'un référentiel des activités professionnelles,
à partir du référentiel des activités professionnelles du Baccalauréat professionnel « Esthétique / cosmétique – parfumerie ». [12]

FONCTIONS (**ensemble d'activités** concourant à un même but)	➔ **ACTIVITÉS** (**ensemble de tâches coordonnées**)	➔ **TÂCHES** (**acte déterminé** que l'on doit exécuter)
ACCUEIL et SUIVI de la clientèle **RÉALISATION de techniques esthétiques, de maquillages** **CONSEIL, VENTE, PROMOTION de soins esthétiques, de produits**	➔ Identification des attentes, des motivations et des besoins du client. ➔ Vente des produits cosmétiques, des produits de parfumerie, des services, des soins esthétiques au client. ➔ Conseil pour la mise en valeur de la personne. ➔ Lancement de nouveaux produits, services et matériels. ➔ Animation de lieux de vente et de journées de promotion.	➔ Sélection des produits ou des soins esthétiques adaptés aux attentes exprimées, aux besoins repérés. ➔ Explication argumentée des caractéristiques des produits, des soins présentés. ➔ Aide au choix des produits ou des soins esthétiques. ➔ Conseils pour l'utilisation des produits, pour la périodicité des soins esthétiques. ➔ Conclusion de la vente et encaissement.
ANIMATION et GESTION du personnel		

[12] Référentiel de 2007, toujours actuellement en usage.
CORTES-TORREA Daniel, *Pédagogie et didactique pour enseigner dans la voie professionnelle*, 2016.

ÉLÉMENTS CLÉS DU RÉFÉRENTIEL DE CERTIFICATION : CAPACITÉS

- Capacités.

Ex : s'informer, analyser, réaliser, apprécier, rendre compte,...

- Les capacités représentent les **potentialités d'un sujet**.
Elles nous rappellent le **« postulat d'éducabilité »** sans lequel nous ne pouvons exercer la profession d'enseignant : *chacun est capable de progresser*.
Elles renvoient à la dimension éthique de la formation.

- Les capacités sont des **catégories d'actions** ; elles ont une dimension transversale. (La capacité *analyser* peut se développer à travers l'analyse d'une notice, d'un énoncé de problème, d'une situation,...)
Elles se manifestent et se développent à la faveur d'apprentissages de longue durée mettant en jeu de multiples activités analogues et coordonnées dans diverses disciplines.

- Les capacités ne sont **pas directement observables, ni évaluables**. Elles se déclinent en compétences mises en œuvre dans des situations de travail.

- Les capacités ne sont **jamais maîtrisées**, mais comme présentes à un certain degré qu'il reste toujours possible de développer davantage sur le long terme.

- Une capacité désigne ici l'axe de développement selon lequel doit progresser la personne en formation.
C'est l'axe de formation où l'on tente de répondre à la question : « quel type d'homme veut-on développer ? »

Concernant les enseignements généraux, le terme « capacité » est utilisé dans une acception différente puisqu'il désigne ce que l'on appellera « compétence » ou « savoir-faire » dans les enseignements professionnels.

Par exemple, dans le « Programme d'enseignement de français pour les classes préparatoires au baccalauréat professionnel », le libellé *« Rendre compte à l'oral d'un événement d'actualité présenté à travers différents médias »* correspond à la formulation d'une « capacité ». De même, dans les « Programmes d'enseignement de mathématiques et de sciences physiques », le libellé « *Utiliser des pourcentages dans des situations issues de la vie courante, ... »* correspond à la formulation d'une « capacité ».

Le référentiel d'enseignement de **Prévention Santé Environnement** des Baccalauréats professionnels (janvier 2009) utilise la dénomination « capacité » pour des libellés (que l'on peut considérer comme des compétences) : *« rechercher l'information, énoncer des connaissances, identifier un problème… »* (p. 2/11), et pour des libellés (que l'on peut considérer comme des objectifs de connaissance) : *« Énoncer les rôles du sommeil et ses différentes phases. Mettre en évidence les effets des insuffisances de sommeil sur l'activité de la journée,… »* (p. 3/11).
Dans un souci de clarté, et afin de permettre aux enseignants d'investir du sens dans le vocabulaire utilisé, il paraît pour le moins nécessaire de distinguer les deux types de « capacités » affichées dans ce référentiel en les qualifiant respectivement de **« capacités relatives aux méthodes »** et de **« capacités relatives aux connaissances »**.

Sources :
- MEIRIEU Philippe, *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*. Paris : ESF éditeur, 1991.
CORTES-TORREA Daniel, *Pédagogie et didactique pour enseigner dans la voie professionnelle*, 2016.

ÉLÉMENTS CLÉS DU RÉFÉRENTIEL DE CERTIFICATION : COMPÉTENCES (1)

Le parlement européen propose la définition suivante de la notion de compétence :
« Ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte », chaque compétence impliquant de celui qui la met en œuvre « la réflexion critique, la créativité, l'initiative, la résolution de problèmes, l'évaluation des risques, la prise de décision et la gestion constructive des sentiments ».

Pour le dire autrement : **il y a compétence quand un sujet mobilise les ressources cognitives, affectives et contextuelles pertinentes pour traiter avec succès une situation.**

Exemple : dans le Référentiel de certification du C.A.P. de coiffure,
pour la *capacité C 3 : réaliser*, considérons la *compétence C 33 : exécuter des coupes*.

Il y a **compétence** à *exécuter des coupes*, quand il y a

- combinaison et mobilisation pertinente par le sujet
- **de ressources incorporées :**
  - **savoirs ou connaissances** : (à propos de) outils et instruments de coupe (ciseaux, rasoirs, tondeuses,...), préparation de la chevelure, organisation du plan de coupe,...
  - **savoir-faire** : choisir les outils, préparer la chevelure, organiser le plan de coupe, manier les outils, positionner les mèches à tailler,...
  - **savoir-être** : (comportements, attitudes) confiance en soi, patience,...
  - **expériences** : référence à des situations antérieures...
- **et de ressources de l'environnement :**
  - **moyens de travail** : modèle, ciseaux, rasoirs, peignes,...
  - **informations** : demande du client, fiche technique de coupe,...
  - **réseaux relationnels** : échanges avec des collègues de l'équipe de travail,...

- en vue d'agir en situation plus ou moins complexe :
- sur des matériels connus ou nouveaux,...

- en satisfaisant à des exigences (économiques, professionnelles, sociales,...)
- respect des temps, maintien en état des matériels, sécurité assurée,...

Cette combinaison et cette mobilisation de ressources produisent une séquence d'actions où s'enchaînent de multiples savoir-faire observables *(les performances)* :
- choisir les outils, préparer la chevelure, organiser le plan de coupe, manier les outils, positionner les mèches à tailler,...

Compétence :
combinaison et mobilisation pertinente, par le sujet, de ressources incorporées (savoirs, savoir-faire, savoir-être, expériences) et de ressources de l'environnement (moyens de travail, informations, réseaux relationnels), en vue d'agir en situation plus ou moins complexe, en satisfaisant à des exigences.
(Le Boterf, 1997.)

Sources :
- Recommandation 2006/962/CE du Parlement européen et du Conseil, du 18 décembre 2006, sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie [Journal officiel L 394 du 30.12.2006].
- LE BOTERF Guy, *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris : Les Éditions d'Organisation, 1997.
CORTES-TORREA Daniel, *Pédagogie et didactique pour enseigner dans la voie professionnelle*, 2016.

ÉLÉMENTS CLÉS DU RÉFÉRENTIEL DE CERTIFICATION : COMPÉTENCES (2)

Construction des compétences

À partir de l'exemple de la compétence « exécuter des coupes », on peut caractériser le processus de construction d'une compétence de la façon suivante :

1. C'est l'apprenant qui construit la compétence.

2. La construction d'une compétence associe **deux processus** :
   - une **activité matérielle** (externe, objective, observable) : la performance.
   - et une **activité mentale** (interne, subjective, invisible).

3. Une compétence présente un **caractère global** et ne se confond pas avec la parcellisation des savoir-faire :
   - une compétence n'est **pas une somme** (empilement) de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être ;
   - une compétence est un **système complexe** dont le fonctionnement global ne se résume pas au fonctionnement de chacune de ses parties.

4. On ne peut pas espérer la structuration immédiate d'une compétence : il ne suffit pas d'ajouter de nouveaux éléments, et de les relier entre eux, pour obtenir un effet cumulatif de la compétence. Il faut **compter avec le temps**.

5. Un effet de construction de compétence est lié aux ressources de l'environnement. Il convient donc de toujours **questionner la qualité de l'environnement** didactique et pédagogique mis à disposition de l'apprenant.

On peut alors considérer que la formation doit permettre à l'apprenant
- d'acquérir des ressources incorporées (savoirs, savoir-faire, savoir-être),
- et de s'entraîner à leur combinaison et à leur mobilisation.

Cela amène aussi à distinguer l'évaluation des savoirs et l'évaluation des compétences.

Intérêt et risque de l'utilisation des compétences dans la formation

Intérêt
- Abandonner l'idéologie du « don », en considérant que chacun construit ses compétences.
- Attirer l'attention de l'apprenant sur le véritable enjeu de l'apprentissage qui est de construire des compétences, et pas seulement de réussir une tâche.
- S'intéresser à la question du « transfert » des connaissances et des compétences.
- Préparer l'apprenant à une « formation tout au long de sa vie », qui lui permettra de changer plusieurs fois de métier durant sa carrière et d'exercer des métiers qui n'existent pas encore aujourd'hui.

Risque
- Se focaliser sur les comportements observables (dressage).
- Étiqueter « en difficulté », celui qui ne produit pas la performance attendue à l'échéance fixée.

Sources :
- MALGLAIVE Gérard, *Alternance et compétences*, Cahiers Pédagogiques, n° 320, janvier 1994, pp. 26-28.
- LE BOTERF Guy, *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris : Les Éditions d'Organisation, 1997.
CORTES-TORREA Daniel, *Pédagogie et didactique pour enseigner dans la voie professionnelle*, 2016.

ÉLÉMENTS CLÉS DU RÉFÉRENTIEL DE CERTIFICATION : SAVOIRS, SAVOIR-FAIRE

Savoirs, savoirs associés (ou connaissances associées) aux compétences.

Ex : (savoirs à propos de) *outils et instruments de coupe (ciseaux, rasoirs, tondeuses,...), préparation de la chevelure, organisation du plan de coupe,...*

Savoirs qu'il est nécessaire de maîtriser pour pouvoir les combiner et les mobiliser dans une compétence.

(On peut distinguer :
- savoir déclaratif : savoir ce que c'est... *Ex : langage technique.*
- savoir procédural : savoir comment s'y prendre pour... *Ex : techniques de coupe.*)

Il est essentiel que les savoirs soient abordés comme des outils pour comprendre et pour agir.

Savoir-faire.

Ex : - choisir les outils, préparer la chevelure, organiser le plan de coupe, manier les outils, positionner les mèches à tailler,...

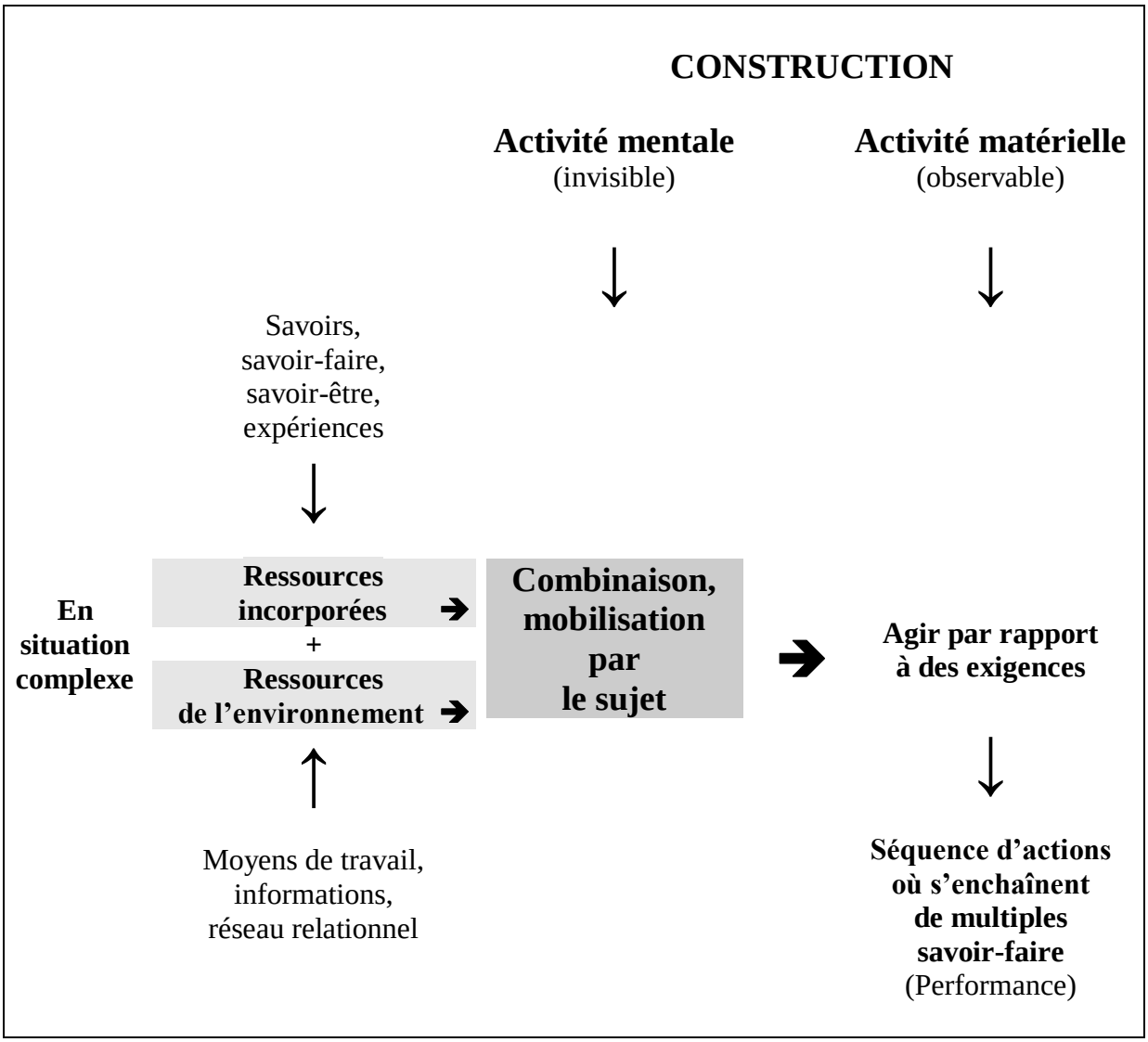
Savoir le faire, savoir y faire.

C'est une habileté manifestée dans une situation précise et faisant appel à une activité physique.

Compétence ou savoir-faire ?

Un même énoncé peut avoir des statuts différents **selon le niveau de formation**.
Exemple : *utiliser un outil* (feutre, craie, pinceau,…) *pour tracer*.
Cela est considéré comme une compétence à construire au niveau d'une classe maternelle.
Mais cela est considéré comme un simple savoir-faire au niveau du cours préparatoire.
Il convient donc de prendre en compte le statut d'un énoncé tel qu'il apparaît dans le référentiel utilisé pour la préparation d'un diplôme visé.

MODÉLISATION D'UNE COMPÉTENCE



Modélisation d'une compétence

(À partir de Le Boterf, 1997.)

Sources :

- LE BOTERF Guy, *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris : Les Éditions d'Organisation, 1997.

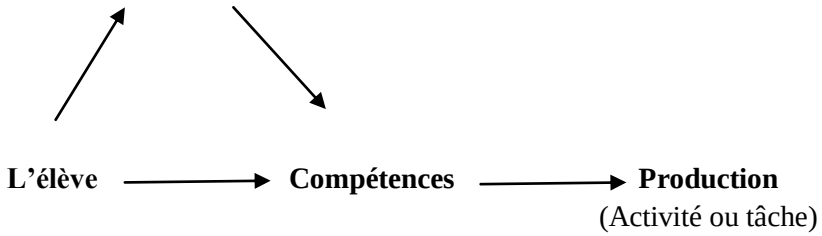
RELATIONS ENTRE ACTIVITÉS, COMPÉTENCES ET SAVOIRS

Pour réaliser une production (activité ou tâche), l'apprenant doit acquérir des compétences.

« *Devenir compétent, c'est revenir sur les connaissances, les organiser, les contextualiser ce qui leur donne un sens et finit par constituer une stratégie. C'est ce que l'on veut. L'**objet** de son travail est donc d'acquérir des compétences en mettant au point cette stratégie qui lui permet d'accomplir ce qu'on lui demande.* » (Taurisson, Herviou, 2015, p. 107.)

Pour pouvoir mettre en œuvre son travail de recherche d'une stratégie qui lui permette d'effectuer la production demandée, l'apprenant a besoin d'outils, et les savoirs font partie de ces outils.

Savoirs = Outils pour comprendre et pour agir



La notion d'outils est essentielle.

Différents outils mis à disposition des apprenants les aident à réaliser la production demandée et à apprendre.

Les outils veulent répondre aux questions que peuvent se poser les apprenants.
« Ils rappellent les connaissances brièvement et le plus clairement possible, ils renvoient aux travaux déjà faits et à des exemples, ils indiquent les étapes à franchir. » (Taurisson, Herviou, 2015, p. 107.)

Sources :
- TAURISSON Alain, HERVIOU Claire, *Pédagogie de l'activité : pour une nouvelle classe inversée. Théorie et pratique du « travail d'apprendre »*. Paris : ESF, 2015.

EXEMPLE DE MISE EN RELATION
DU RÉFÉRENTIEL DES ACTIVITÉS PROFESSIONNELLES
ET DU RÉFÉRENTIEL DE CERTIFICATION

À partir du référentiel de certification du Certificat d'Aptitude Professionnelle *Coiffure* (2007)[13]

RÉFÉRENTIEL DES ACTIVITÉS PROFESSIONNELLES	**RÉFÉRENTIEL DE CERTIFICATION**	
Champ d'intervention Coiffure	Compétence globale Dans les différents secteurs d'activités, le rôle du titulaire du CAP coiffure est de mettre en œuvre les techniques d'hygiène et de soins capillaires, de préparation, d'application et de rinçage des produits, ainsi que les techniques de coupe, de mise en forme et de coiffage. Il assure aussi le conseil concernant les produits et les services relevant de sa compétence.	
FONCTIONS	**CAPACITÉS**	**COMPÉTENCES TERMINALES**
Fonction d'organisation et de gestion	C1. S' INFORMER	C1.1. Rechercher l'information.
		C1.2. Décoder l'information.
		C1.3. Sélectionner et traiter l'information.
		C1.3. Identifier les besoins du client.
	C2. ORGANISER	C2.1. Choisir une solution adaptée.
		C2.2. Gérer le poste de travail.
		C2.3. Participer à la gestion des stocks.
Fonction d'exécution	C3. RÉALISER	C3.1. Préparer le poste de travail, installer le client.
		C3.2. Utiliser les différents produits
		C3.3. Exécuter des coupes.
		C3.4. Mettre en forme la chevelure, coiffer.
		C3.5. Réceptionner, ranger, exposer les produits.
		C3.6. Mettre en œuvre les techniques d'hygiène professionnelle et assurer la maintenance préventive des équipements.
		C3.7. Contrôler la qualité du travail effectué.
		C3.8. Participer au suivi de la clientèle.
Fonction de conseil et de vente	C4. COMMUNIQUER	C4.1. Accueillir.
		C4.2. Recevoir et transmettre un message.
		C4.3. Conseiller et argumenter.
		C4.4. S'intégrer dans une équipe de travail.

[13] Référentiel de 2007, toujours actuellement en usage.

EXEMPLE DE PRÉSENTATION DE COMPÉTENCES DANS UN RÉFÉRENTIEL DE CERTIFICATION

À partir du référentiel de certification du Certificat d'Aptitude Professionnelle *Coiffure* (2007)[14]

Capacité C3. RÉALISER

(**C**ompétence terminale) **C3.2. Utiliser les différents produits**		
(Ce que l'on demande) **Être capable de** (1) **C**ompétences intermédiaires	(Ce que l'on donne) **Conditions** **Ressources** (2)	(Ce que l'on exige) **Critères de réussite** **Indicateurs d'évaluation** (3)
C3.2.1. Préparer les produits.	Matériels de préparation. Produits. Produits d'hygiène : - shampoings : . simples, . spécifiques, . d'entretien, . pré et/ou post décoloration, coloration, permanente, . produits de soins capillaires, . shampoings traitants ; - produits traitants pré et/ou post shampoing.	Homogénéisation correcte des produits si nécessaire. Respect du protocole de préparation ou des directives données : - dosage correct des produits, - ordre chronologique des opérations de mélange, - rapidité de la préparation au moment opportun. Préparation de la quantité juste nécessaire. Respect des règles : - d'hygiène, - de sécurité.
C3.2.2. Réaliser la touche d'essai selon la réglementation en vigueur.	Produits pré et/ou post décoloration, coloration, permanente.	(…)
C3.2.3. Appliquer les produits.	Produits d'agrément : lotions parfumées. Produits de modification de couleurs : - instructions données par le technicien de niveau IV : . nature des produits, . chronologie des opérations, . temps de pose.	Préparation de la chevelure adaptée aux produits à appliquer (peignée, brossée, humidifiée, lavée, enroulée). Respect de la température de l'eau et des produits pendant toute la durée des opérations. Répartition régulière des produits.
C3.2.4. Rincer les produits.	(…)	(…)

(1) La première colonne décline chaque compétence terminale en compétences intermédiaires (appelées aussi compétences élémentaires ou savoir-faire, dans certains référentiels).
(2) La deuxième colonne précise les ressources mises à disposition du candidat.
(3) La troisième colonne donne des points de repère concernant les exigences à prendre en compte pour l'évaluation. Les critères de réussite sont formulés de façon générale et abstraite, alors que les indicateurs d'évaluation sont formulés de façon plus précise et concrète.

[14] Référentiel de 2007, toujours actuellement en usage.

EXEMPLE DE PRÉSENTATION DE SAVOIRS ASSOCIÉS DANS UN RÉFÉRENTIEL DE CERTIFICATION

À partir du référentiel de certification du Certificat d'Aptitude Professionnelle *Coiffure* (2007)[15]

Les savoirs *associés à une compétence* sont les savoirs que l'apprenant doit mobiliser pour mettre en œuvre cette compétence.
Les savoirs associés sont classés en parties ou chapitres souvent repérés : S1, S2, S3,…
Par exemple :
S1. Biologie appliquée.
S2. Technologie.
S3. Communication professionnelle.
S4. Connaissance des milieux de travail.
S5. Enseignement artistique – arts appliqués à la profession.

TECHNOLOGIE DES TECHNIQUES PROFESSIONNELLES	
CONNAISSANCES (1) (à propos de)	**ÊTRE CAPABLE DE (2)** (ce que l'on demande)
1. Techniques utilisant des produits d'hygiène ou de soins capillaires	
1.1. Produits d'hygiène capillaire : shampoing simple ou shampoing neutre.	**Énoncé et justification** des conditions d'utilisation de chaque type de shampoings. **Description et justification** des différentes opérations.
1.2. Produits de soins capillaires. Produits pré et/ou post shampoing. Produits pré et/ou post permanente, décoloration, coloration. Produits pré et/ou post mise en plis, brushing, fers,…	Énoncé et justification des conditions d'utilisation de chaque type de produits de soins capillaires. Description et justification des différentes opérations. Énoncé et justification des contrôles à effectuer et des précautions à prendre durant les opérations.

(1) La colonne « Connaissances » donne l'énoncé du savoir.

(2) La colonne « Être capable de » (intitulée aussi *Limites de connaissances* ou *On se limitera à..* ou *Indicateurs d'évaluation,* selon les référentiels) apporte des précisions concernant les exigences à prendre en compte pour l'évaluation. On peut considérer que chaque énoncé de cette colonne indique l'objectif visé (résultat attendu) à l'issue de l'enseignement-apprentissage du savoir mentionné dans la colonne de gauche. Exemple : ***Énoncé et justification*** ➔ (l'apprenant doit être capable de) ***énoncer et justifier*** les conditions d'utilisation…

Remarque : la logique de présentation des savoirs dans le référentiel de certification ne correspond pas à la logique de construction des savoirs par celui qui apprend. Il importe donc qu'un savoir soit enseigné à partir d'une situation qui permette à l'apprenant de donner du sens à l'apprentissage proposé. (Voir page : *Logique d'exposition et logique de construction des savoirs*)

[15] Référentiel de 2007, toujours actuellement en usage.

EXEMPLE DE MISE EN RELATION
DES CAPACITÉS, COMPÉTENCES
ET SAVOIRS ASSOCIÉS

Référentiel de certification Constitué de deux parties			
Référentiel des capacités et compétences		**Référentiel des savoirs**	
Capacités	**Compétences terminales** *Compétences intermédiaires*	**Savoirs associés** aux compétences	Résultats attendus Limites de connaissances
C3 **Réaliser**	(Être capable de) (Ce que l'on demande) **C** 3.2 – **Utiliser les différents produits**. - *Appliquer les produits*	Connaissances (à propos de) **S** 2 – Technologie. Technologie des techniques professionnelles. 1. Techniques utilisant des produits d'hygiène et de soins capillaires. 1.1. Produits d'hygiène capillaire : shampoing simple ou shampoing neutre.	(Être capable de) (Ce que l'on demande) = objectif de connaissance - **Énoncer et justifier** les conditions d'utilisation de chaque type de shampoing. - **Décrire et justifier** les différentes opérations.

➔ **Questions** (à se poser en équipe pédagogique, pour organiser les enseignements afin de faciliter la motivation et les apprentissages de l'apprenant) :

. De quels savoirs l'apprenant a-t-il besoin pour mettre en œuvre telle compétence ?
. Ces savoirs ont-ils été enseignés et appris ?
. Qui, dans l'équipe pédagogique, doit enseigner quels savoirs, et à quel moment ?

Remarque : l'expression *être capable de…* est utilisée pour introduire l'énoncé d'une compétence, mais aussi pour introduire l'énoncé du résultat attendu observable (objectif) à l'issue de l'enseignement et de l'apprentissage d'un savoir.

LOGIQUE D'EXPOSITION
ET LOGIQUE DE CONSTRUCTION DES SAVOIRS

Les référentiels sont élaborés dans le cadre de Commissions Professionnelles Consultatives (CPC) regroupant des représentants des organisations professionnelles concernées, des représentants des salariés, des représentants des pouvoirs publics et des personnalités qualifiées.

Les personnes réunies dans le cadre de ces commissions sont amenées à classer les savoirs en parties ou chapitres. Par exemple : S1. Biologie appliquée, S2. Technologie, S3. Communication professionnelle,…

L'ordre selon lequel les savoirs sont présentés dans le **référentiel** répond donc à une **logique de classement et d'exposition** des savoirs, du point de vue de ceux qui savent déjà.

Mais le référentiel de certification ne donne **aucune indication d'ordre chronologique sur la formation**. Il ne dit rien de l'ordre selon lequel doivent se dérouler les enseignements et les apprentissages.

Aussi, afin de susciter l'intérêt des apprenants pour les savoirs enseignés, et afin de faciliter l'apprentissage de ces savoirs, les enseignants sont appelés à organiser leur **enseignement** en tenant compte de la **logique de construction des savoirs,** du point de vue de celui qui apprend.

Par exemple, dans une situation A, pour comprendre cette situation et pour mettre en œuvre les compétences leur permettant d'agir de façon pertinente, les apprenants ont *besoin* de mobiliser tels éléments du savoir S1 (Biologie appliquée) et tels éléments du savoir S3 (Communication professionnelle). C'est à ce moment là que les apprenants peuvent plus facilement investir du sens dans ces éléments des savoirs S1 et S3. Il importe donc d'enseigner ces éléments de savoirs *à partir* ou *à propos* ou *dans le cadre* de la situation A.

Une **organisation du classeur** (intercalaires correspondant aux parties ou chapitres : S1, S2, S3,…) et des **moments de synthèse** permettent aux apprenants de mettre en ordre leurs connaissances.

Logique d'exposition des savoirs du point de vue de celui qui sait déjà

S1	S2	S3
S1.1	S2.1	S3.1
S1.2	S2.2	S3.2
S1.3	S2.3	S3.3
S1.4	S2.4	S3.4

Logique de construction des savoirs du point de vue de celui qui apprend

Situation A	Situation B	Situation C
S1.1	S2.1	S1.3
S1.2	S3.2	S2.2
S3.1		S2.3

↓

Synthèse

S1	S2	S3
S1.1	S2.1	S3.1
S1.2	S2.2	S3.2
S1.3	S2.3	

TROIS DOMAINES D'OBJECTIFS

Un objectif est un **résultat attendu à une échéance fixée**, résultat intervenant à la suite d'un temps d'enseignement de la part de l'enseignant et d'apprentissage de la part de l'apprenant. Les résultats attendus peuvent concerner trois domaines.

Prenons un exemple : *apprendre à conduire une automobile*.

1 – Cela consiste à reconnaître un ensemble de signaux et panneaux, à énoncer des règles du code de la route, à retenir logiquement l'ordre des manœuvres, à nommer des pièces mécaniques.
Les objectifs (résultats attendus) concernent ici des **savoirs**. Il s'agit là du domaine des connaissances ou **domaine cognitif**. Une classification des catégories d'objectifs de ce domaine est proposée par **BLOOM**.

2 – Cela consiste aussi à répéter et coordonner un ensemble de gestes (débrayer, changer de vitesse, embrayer), à répondre à des signaux (freinage au feu rouge).
Les objectifs (résultats attendus) concernent ici des **savoir-faire**. Il s'agit là du **domaine psychomoteur**. Une classification des catégories d'objectifs de ce domaine est proposée par **DAVE**.

3 – Cela consiste également à acquérir progressivement plus de confiance en soi, à vaincre la peur de la mécanique ou du danger du trafic, à goûter le plaisir de la conduite.
Les objectifs (résultats attendus) concernent ici des **savoir-être**. Il s'agit là du **domaine socio-affectif**. Une classification des catégories d'objectifs de ce domaine est proposée par **KRATHWOHL**.

(Exemple tiré de : *Objectifs et évaluation en pédagogie, dossier d'apprentissage*, Centre Académique de Formation Continue, Rennes.)

Objectifs de	Domaines	Classifications proposées par
Savoirs	**Cognitif**	**BLOOM**
Savoir-faire	Psychomoteur	DAVE
Savoir-être	Socio-Affectif	KRATHWOHL

Une classification des catégories d'objectifs est souvent désignée sous le nom de **taxonomie d'objectifs**. (Taxo : ordre. Nomo : élément. Taxonomie : classification d'éléments.)
Chaque taxonomie d'objectifs présente, pour un domaine donné, une **échelle d'objectifs classés par degrés de complexité.**

Une **distinction rigoureuse** entre les trois domaines (cognitif, psychomoteur et socio-affectif) est **artificielle**.

Les taxonomies, souvent utilisées pour formuler des objectifs, sont **surtout utiles pour analyser des objectifs existants**.

Sources :
- DE LANDSHEERE Gilbert et Viviane, *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris : PUF, 1984.
CORTES-TORREA Daniel, *Pédagogie et didactique pour enseigner dans la voie professionnelle*, 2016.

CLASSEMENT ET EXEMPLES DE CATÉGORIES D'OBJECTIFS DU DOMAINE COGNITIF

À partir de la taxonomie de BLOOM reformulée par De Landsheere, 1984.

Niveaux	Définitions	Exemples
1 CONNAISSANCE	C'est restituer une information de *mémoire.*	Exemple : « Comment s'appelait le troisième président des États-Unis ? »
2 COMPRÉHENSION	C'est « montrer par la réponse fournie que l'on sait accomplir une tâche pour laquelle ***toutes les données nécessaires figurent dans l'énoncé du problème. »***	Exemple : « Dette publique des États-Unis, par tête d'habitant (en dollars) : - 1925 : 167,12 - 1940 : 325,59 Concernant la proposition : « En 1940, la dette par tête d'habitant aux États-Unis était approximativement deux fois plus grande qu'en 1925 », indiquez si vous pensez que cette proposition est 1. juste ; 2. probablement juste ; 3. si les données ne sont pas suffisantes pour que vous puissiez vous prononcer ; 4. probablement fausse ; 5. fausse. »
3 APPLICATION	C'est « utiliser un modèle général de solutions, appris antérieurement, pour résoudre un problème concret, particulier. ***Toutes les données nécessaires à la résolution ne se trouvent donc pas dans l'énoncé du problème*** ; l'élève doit apporter les informations supplémentaires nécessaires. »	Exemple : « Calculez la surface d'un triangle dont la base mesure 20 cm et la hauteur 15 cm. »
4 ANALYSE	C'est « découvrir les composantes d'une situation ou d'un document, les moyens employés par un auteur pour arriver au résultat (texte, objet,...) que l'on observe. En particulier, connaissant des conditions ou des critères, c'est découvrir s'ils sont ou non réunis dans l'objet de l'observation. ***Il n'existe qu'une réponse possible*** au problème ainsi posé. »	Exemple : « Distinguez, dans le texte suivant, les propositions factuelles et les propositions normatives. »
5 ÉVALUATION	« Il s'agit d'une <u>analyse,</u> mais ***il existe plusieurs réponses au problème*** parce que les critères ne sont pas des faits ou des règles univoques, mais des croyances, des valeurs personnelles. »	Exemples : « 1. Lequel des trois dessins suivants trouvez-vous le plus beau ? 2. Voici une courte biographie d'un personnage célèbre. Dressez la liste de ses comportements que vous trouvez immoraux. »
6 SYNTHÈSE CRÉATIVITÉ	C'est « disposer et combiner des éléments afin de former un plan ou une structure que l'on ne distinguait pas clairement auparavant. La synthèse implique nécessairement la production de comportements personnels originaux. ***Plusieurs solutions sont toujours possibles***. »	Exemples : « 1. Trouvez un titre qui convient à l'histoire suivante. 2. Quelles qualités devrait posséder un bon journal ? »

GUIDE POUR IDENTIFIER DES NIVEAUX D'OBJECTIFS RELATIFS AUX SAVOIRS

L'énoncé d'un objectif est écrit de façon à exprimer une **action *observable*** demandée à l'apprenant. La réalisation de cette action observable nécessite la mise en œuvre par l'apprenant d'une **activité intellectuelle *invisible* et plus ou moins complexe**.

Le verbe utilisé pour exprimer l'action observable correspond à un niveau d'activité intellectuelle.
Par exemple, l'objectif : « **définir** une entreprise », correspond à un niveau d'activité intellectuelle (relativement simple) de **mémorisation.** Cela consiste à restituer une information apprise par cœur.
L'objectif : « **expliquer** la formation des rides », correspond à un niveau d'activité intellectuelle (plus complexe) de **compréhension**. Cela consiste à montrer que l'on a compris.

Il est souvent nécessaire d'**expliciter l'action observable** demandée à l'apprenant en apportant des précisions : identifier *en soulignant…, en cochant…, en coloriant…* ; expliquer *à l'aide d'exemples…*

La classification des catégories d'objectifs **ne décrit pas l'ordre dans lequel se réalisent les apprentissages**. Elle permet d'expliciter le niveau de complexité de l'activité intellectuelle que met en œuvre l'apprenant pour réaliser une action observable demandée.

Certains référentiels de certification spécifient 4 niveaux d'objectifs concernant les savoirs. Ces 4 niveaux peuvent être mis en correspondance avec les 6 niveaux présentés à partir de la taxonomie de BLOOM.

Niveau 1. Information – Appréhension d'un sujet ➔ Connaissance
Niveau 2. Expression – Maîtrise d'un savoir ➔ Compréhension
Niveau 3. Maîtrise d'outils – Maîtrise d'un savoir-faire ➔ Application
Niveau 4. Maîtrise méthodologique – Maîtrise d'une démarche ➔ Analyse, évaluation, synthèse.

La liste présentée ci-dessous n'est pas exhaustive
Un même verbe peut exprimer des niveaux différents d'objectifs

Niveau 1 : connaissance (mémorisation)					
définir	distinguer	identifier	rappeler	reconnaître	
Niveau 2 : compréhension					
changer	différencier	étendre	interpréter	réorganiser	
compléter	dire avec ses mots	expliquer	lire	réarranger	
conclure	distinguer	extrapoler	prédire	représenter	
démontrer	estimer	formuler	redéfinir	traduire	
déterminer	établir	illustrer	réécrire	transformer	
Niveau 3 : application					
appliquer	classer	employer	organiser	restructurer	utiliser
choisir	développer	généraliser	relier	transférer	
Niveau 4 : analyse					
analyser	comparer	détecter	distinguer	reconnaître	
catégoriser	déduire	discriminer	identifier		
Niveau 5 : évaluation					
argumenter	considérer décider	évaluer	valider		
comparer		juger			
Niveau 6 : synthèse créativité					
classer	créer	écrire	organiser	projeter	relater
combiner	déduire	formuler	planifier	proposer	synthétiser
constituer	documenter	modifier	produire	raconter	transmettre

Sources :

- DE LANDSHEERE Gilbert et Viviane, *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris : PUF, 1984, pp. 93-96.

CORTES-TORREA Daniel, *Pédagogie et didactique pour enseigner dans la voie professionnelle*, 2016.

CLASSIFICATION ET EXEMPLES DES TYPES D'APPRENTISSAGE

Â partir de la taxonomie de **GAGNÉ**

La classification de Gagné est utile aux enseignants, quelle que soit la matière enseignée, pour **identifier le type d'apprentissage visé** à un moment donné, en vue de **choisir une stratégie d'enseignement adaptée** à ce type d'apprentissage.

Types d'apprentissage	Définitions	Exemples
FAITS	Ce qui est arrivé, ce qui a eu lieu. Ce qui est reconnu, ce qui est constaté par l'observation.	*La TVA a été généralisée en France à partir de 1968.* *Madrid est la capitale de l'Espagne.*
CONCEPTS	« Idée, représentée par un mot (l'étiquette du concept) et décrite généralement par l'intermédiaire d'une définition. » (Rieunier, 2000, p.20.)	*Démocratie.* *Évaluation.*
PRINCIPES, LOIS, RÈGLES	Mise en relation de concepts.	*Pour calculer l'aire d'un rectangle, il faut multiplier sa longueur par sa largeur.*
PROCÉDURES ou MÉTHODES	Suite d'actions à effectuer dans un ordre déterminé, pour obtenir un certain résultat. *Si dans la situation (x) on veut obtenir le résultat (y), faire :* *- 1°* *- 2°* *- ...*	*Élaborer un rapport de stage.* *Conduire un entretien de vente.*
STRATÉGIES COGNITIVES	« Manière personnelle de traiter l'information pour résoudre un problème que nous pose une situation. » (Rieunier, 2000, p.21.)	*Mémoriser des informations.*
GESTES PROFESSIONNELS OU NON		*Positionner le cric pour changer la roue d'un véhicule.*
ATTITUDES	Disposition à l'égard de quelqu'un ou de quelque chose. Ensemble de jugements et de tendances qui pousse à un comportement.	*Être persuadé que chaque être humain a droit au respect.*

Sources :

- RIEUNIER Alain, *Préparer un cours, 1 – Applications pratiques.* Paris : ESF, 2000, pp. 19-21.

DISTINGUER DES TYPES D'APPRENTISSAGE

Activité proposée

À partir du document « Classification et exemples des types d'apprentissage à partir de la taxonomie de GAGNÉ » ,
pour chacun des six énoncés suivants, **précisez s'il s'agit de l'énoncé**

A - d'un fait,
B - d'un concept,
C - d'un principe, d'une loi ou d'une règle,
D - d'une procédure ou d'une méthode,
E - d'une stratégie cognitive,
F - d'un geste professionnel,
G - d'une attitude.

1 - Pour calculer le montant de la T.V.A., connaissant le taux de T.V.A. et le P.H.T., il faut multiplier le P.H.T. par le taux de T.V.A.
Énoncé de …

2 - Nettoyer le matériel du laboratoire.
Énoncé de …

3 - Pasteur réalisa le vaccin préventif contre la rage en 1885.
Énoncé de …

4 - Pour stériliser un matériel : 1°..., 2°..., 3°...,
Énoncé de …

5 - Estimer que chacun est capable de progresser.
Énoncé de …

6 - La pasteurisation est l'opération qui consiste à chauffer un liquide fermentescible, puis à le refroidir brusquement de manière à y détruire un grand nombre de germes pathogènes.
Énoncé de …

1C-2F-3A-4D-5G-6B-

ANALYSER DES OBJECTIFS

Identifier des niveaux d'objectifs et des types d'apprentissage concernant des savoirs.

Activité proposée

En utilisant les documents suivants :

- *Référentiel de certification, (partie concernant les savoirs),*
- *Classification et exemples des types d'apprentissage à partir de la taxonomie de GAGNÉ,*
- *Classement et exemples de catégories d'objectifs du domaine cognitif à partir de la taxonomie de BLOOM,*
- *Guide pour identifier des niveaux d'objectifs relatifs aux savoirs.*

Dans le référentiel de certification, **relevez 3 énoncés d'objectifs** (résultats attendus) **concernant des savoirs.** Ces énoncés porteront sur trois niveaux différents d'objectifs et sur trois types d'apprentissage différents.

Précisez le niveau d'objectif et le type d'apprentissage.

Les apprenants « seront capables de » :	**Niveau d'objectif et type apprentissage**
Exemples : - **Citer** les infections nosocomiales les plus fréquentes. - **Appliquer** les procédures de prévention du risque infectieux.	- Connaissance (niveau 1) de faits. - Application (niveau 3) de procédures.
-	
-	
-	

PROGRESSION DES ENSEIGNEMENTS
PLANNING DES ENSEIGNEMENTS

Progression : suite ininterrompue, graduelle correspondant à un développement.
Établir une progression des enseignements consiste à expliciter le **contenu progressif (souvent par trimestre) des enseignements prévus sur la durée de la formation**.

Trimestre …			
Semaines	**Dates**	**Thèmes, contenus,…**	**…**
1			
2			
…			

Planning : plan de travail détaillé, programme chiffré concernant les opérations que comporte un ouvrage déterminé.
Établir un planning des enseignements consiste à expliciter la **programmation par semaine des enseignements prévus sur l'année.**

Semaines	**Contenus**	**Heures Cours Théoriques**	**Heures Travaux Pratiques (1)**	**Heures Travaux Dirigés (2)**	…
1					
2					
…					

(1) : Travaux Pratiques.
- L'apprenant travaille avec une certaine autonomie.
- L'apprenant se procure lui-même les informations nécessaires, dans son cours, dans un dossier ressources,…
- Tous les apprenants ne réalisent pas forcément la même activité.

(2) : Travaux Dirigés.
- L'apprenant est guidé ponctuellement par l'enseignant.
- L'enseignant intervient pour apporter des informations, insister sur un point particulier, effectuer une synthèse,…
- Tous les apprenants réalisent la même activité.

Ces outils ne visent pas une pré-programmation rigide et illusoire du déroulement de la formation. Ils constituent plutôt un *cadre* permettant de se donner des points de repère nécessaires pour organiser les enseignements.

Comment enseigner ?

« Je peux mettre en place des dispositifs qui constituent un ensemble de ressources assez fortes et assez stimulantes pour que la personne se donne à elle-même (…) le courage d'apprendre à faire quelque chose qu'elle ne se croit pas capable de faire.

(…) un regard positif qui fait que l'autre va, de lui-même et par lui-même, apprendre des choses qu'il ne savait pas faire auparavant.

Je ne peux apprendre à la place de l'autre.
J'ai en revanche un pouvoir infini sur les choses.
Je n'en ai aucun sur la décision que prennent les êtres. *»*

MEIRIEU Philippe,
« Les grandes questions de la pédagogie et de la formation », in *Savoir former*,
Dir. RUANO-BORBALAN Jean-Claude. Paris : Éditions Demos / Sciences Humaines, Paris, 1996, p.34.

*« **Une leçon doit être une réponse**.*
Si elle remplit cet office, elle sera de l'école active, quand bien même les élèves ne feraient rien d'autre qu'écouter. »

CLAPARÈDE Édouard,
L'éducation fonctionnelle. Paris : Delachaux et Niestlé, 1973, p. 153.

SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT
DÉFINITION, SCHÉMA, INTÉRÊT

La terminologie de l'Éducation définit la séquence d'enseignement de la façon suivante.

« Séquence d'enseignement, n. f.

Domaine : Éducation / Administration scolaire.

Définition : Ensemble continu ou discontinu de séances, articulées entre elles dans le temps et organisées autour d'une ou plusieurs activités en vue d'atteindre des objectifs fixés par les programmes d'enseignement.

Note : La durée d'une séance est variable dans l'enseignement élémentaire ; elle est généralement fixée à 55 minutes dans l'enseignement secondaire. »

(Arrêté du 27 août 1992, Bulletin Officiel de L'Éducation Nationale n° 35 du 17 septembre 1992, p. 2484.)

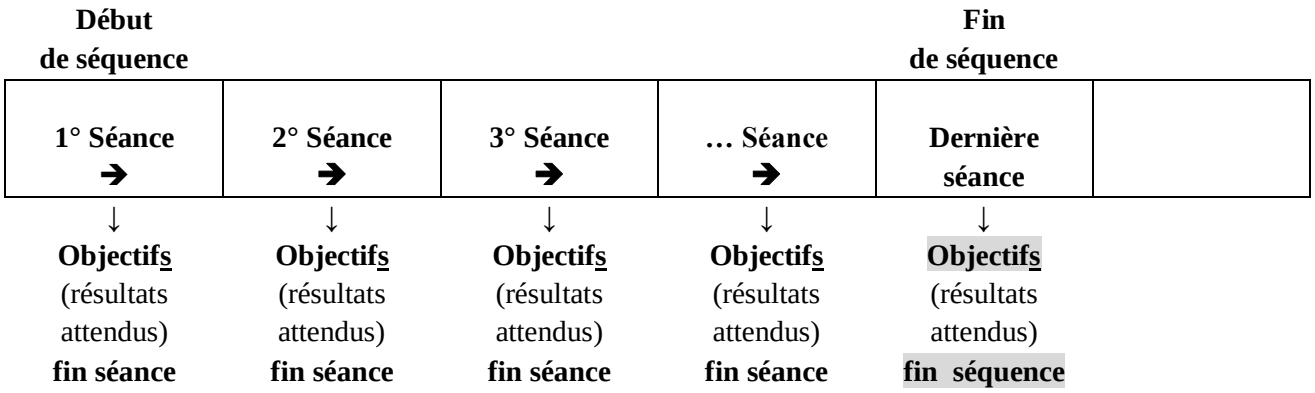


Schéma d'une séquence

Utilisant la métaphore du voyage, on peut considérer que les objectifs visés (résultats attendus) à la fin d'une séquence correspondent à la **destination du voyage**, alors que les objectifs visés à la fin de chaque séance constituent les **différentes étapes** permettant d'arriver à destination.

Enseigner par séquence présente un double intérêt :

- **susciter la motivation** des apprenants pour les apprentissages, en leur proposant d'investir du sens dans un *projet* dont l'échéance se situe à moyen terme ;

- **faciliter les apprentissages**, en distinguant les moments (différentes séances) qui permettent de progresser par essais, erreurs, analyses, réajustements, sans être pénalisé ; et le moment (fin de la séquence) qui permet de vérifier que les apprentissages visés ont été réalisés.

OBJECTIF : DÉFINITION, NATURE,
ÉCHÉANCE, NIVEAU DE FORMULATION

Un **objectif** peut être défini comme un **résultat attendu à une échéance fixée.**

Il convient donc d'expliciter la nature et l'échéance des objectifs :

- **Nature** des objectifs
  - ➔ De quel type de résultats parle-t-on ? À quel type de résultat s'intéresse-t-on ?
    - **Quelle production (quelle activité ou quelle tâche) ?**
    - **Quelle(s) compétence(s) intermédiaire(s) ?**
    - **Quels(s) savoirs associé(s) ?**

- **Échéance** des objectifs
  - ➔ À quel moment ?
    - À la fin de la **séquence ?**
    - À la fin de telle **séance ?**

Les distinctions entre ***objectif général* et *objectif spécifique*** (ou opérationnel), ou entre ***objectif terminal* et *objectif intermédiaire*** paraissent **peu pertinentes et inutiles**. En effet, elles renvoient respectivement :

- À un niveau de formulation :
  - Objectif général = résultat attendu formulé de façon globale.
  - Objectif spécifique ou opérationnel = résultat attendu formulé avec toutes les précisions permettant de se représenter (de spécifier) ce qui est attendu.

- À une échéance fixée :
  - Objectif terminal = résultat attendu à la fin de…
  - Objectif intermédiaire = résultat attendu au cours de…

Mais **ces distinctions ne permettent de connaitre ni la nature (activité, compétence, savoir), ni l'échéance (fin de séquence ou fin de séance) du résultat attendu.**

De plus, comme l'explique clairement Hameline :
« Un **objectif spécifique ou opérationnel** est issu de la démultiplication d'un objectif général en autant d'énoncés rendus nécessaires pour que quatre exigences opérationnelles soient satisfaites :

- décrire de façon **univoque** le contenu de l'intention pédagogique,
- décrire une activité de l'apprenant identifiable par un **comportement observable**,
- mentionner les **conditions** dans lesquelles le comportement souhaité doit se manifester,
- indiquer à quel niveau doit se situer l'activité terminale de l'apprenant et quels **critères** serviront à évaluer le résultat. » (Hameline, 1986, p. 100)

Dans un souci de clarté, et afin de permettre aux enseignants d'investir du sens dans le vocabulaire utilisé, il est préférable d'abandonner les termes « objectif spécifique » ou « objectif opérationnel », et de les remplacer par l'expression **« situation d'évaluation ».**

Sources :
HAMELINE Daniel, *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF, 6° édition 1986.

CORTES-TORREA Daniel, *Pédagogie et didactique pour enseigner dans la voie professionnelle*, 2016.

EXEMPLE SIMPLIFIÉ D'ARTICULATION DES DIFFÉRENTES SÉANCES CONSTITUTIVES D'UNE SÉQUENCE

Objectifs de la séquence (à la fin de la séquence, l'apprenant sera capable de) **:**

➔ **Objectif de production** ou **activité à réaliser :** Réaliser une tarte aux poires.

➔ ***Objectif de compétences* :** *décoder des informations, disposer rationnellement les ustensiles et les produits, préparer des denrées, appliquer des techniques de...*

Séance n°	**Objectifs de chaque séance** (à la fin de la séance, l'apprenant sera capable de) **:**		**Fonctions des séances**
	Objectifs de production :	***Objectifs de compétences :***	
1	. Réaliser une salade de fruits.	*. décoder des informations, disposer rationnellement les ustensiles et les produits, préparer des denrées, appliquer des techniques de nettoyage, d'épluchage, de taillage,...*	Faciliter les apprentissages
2	. Réaliser une compote.	*. décoder des informations, disposer rationnellement les ustensiles et les produits, préparer des denrées, appliquer des techniques de nettoyage, d'épluchage, de taillage,...* ***+ appliquer des techniques de cuisson, de mixage,...***	
3	. Réaliser des chaussons aux pommes.	*. décoder des informations, disposer rationnellement les ustensiles et les produits, préparer des denrées, appliquer des techniques de nettoyage, d'épluchage, de taillage,... de cuisson, de mixage,...* ***+ appliquer des techniques de décongélation, de réglage de four,...***	
4	. Réaliser une tarte aux **pommes** (**4 parts**).	*. décoder des informations, disposer rationnellement les ustensiles et les produits, préparer des denrées, appliquer des techniques de nettoyage, d'épluchage, de taillage,... de cuisson, de mixage,... de décongélation, de réglage de four,...*	
5	. Réaliser une tarte aux **poires** (**6 parts**).	*. décoder des informations, disposer rationnellement les ustensiles et les produits, préparer des denrées, appliquer des technique de nettoyage, d'épluchage, de taillage, de cuisson, de mixage, de décongélation, de réglage de four,...*	Établir un bilan des acquisitions

INTERDISCIPLINARITÉ, PLURIDISCIPLINARITÉ, TRANSDISCIPILINARITÉ

Il convient de distinguer ces trois concepts afin de clarifier les pratiques qu'ils désignent.

Les définitions suivantes prennent appui sur celles proposées par Nicolescu concernant « *l'interculturel, le pluriculturel, le transculturel* ». (Nicolescu, 1996, pp. 64-66).

Interdisciplinarité
Inter - discipline : **d'une discipline à l'autre**
Concerne ce qui est appris dans une discipline et qui est réutilisé dans une autre discipline.
Exemples de ***méthodes interdisciplinaires*** :

- mesurer avec un double décimètre,
- tracer une bissectrice,
- calculer un pourcentage,
- réaliser un graphique,
- trouver la définition d'un mot dans un dictionnaire,
- résumer un texte.

Pluridisciplinarité
Pluri - discipline : **par plusieurs disciplines**
Concerne l'étude d'un objet d'une discipline par plusieurs disciplines à la fois.
Exemple d'***objet d'étude pluridisciplinaire*** :
« la marinade », objet de « cuisine » étudié

- du point de vue de la pratique culinaire,
- du point de vue de la technologie,
- du point de vue de la biologie.

Transdisciplinarité
Trans - discipline : **à travers les disciplines**
Concerne ce qui est à la fois entre les disciplines, à travers les différentes disciplines, et au delà de toute discipline.
Exemples de ***compétences transdisciplinaires*** :

- s'exprimer par écrit,
- s'exprimer par oral,
- travailler en groupe,
- s'organiser dans son travail,
- prendre des notes,
- exploiter des documents.

Sources :

- NICOLESCU Basarab, *La transdisciplinarité. Manifeste*. Monaco : Editions du Rocher, 1996.
- http://basarab-nicolescu.fr/BOOKS/TDRocher.pdf (Consulté le 20/02/2016)

ENSEIGNER À PARTIR DE CONTEXTES PROFESSIONNELS ET DE SITUATIONS PROFESSIONNELLES (1)

Pour quoi ?

- *Offrir* à l'élève *la possibilité* de **donner du sens aux apprentissages proposés :**
  - en se projetant en tant qu'acteur dans un contexte professionnel,
  - en faisant le lien entre les situations professionnelles, les compétences mises en œuvre et les savoirs technologiques associés.
- Enseigner à partir de contextes professionnels, déclinés en plusieurs situations professionnelles, permet un ancrage professionnel facteur de **motivation** et de développement de l'**autonomie** de l'élève.

Comment ?

- Construire en équipe pluridisciplinaire des situations professionnelles et leur contexte, et mettre en évidence les liens entre les différents enseignements.

Définitions

- **Contexte** (*contextere* : tisser avec) :
  - *Ensemble des circonstances dans lesquelles s'insère un fait.* (Petit Robert)
    ➔ **Cadre général.**
- **Situation** (*situs* : position) :
  - *Ensemble des relations concrètes qui, à un moment donné, unissent un sujet ou un groupe au milieu et aux circonstances dans lesquels il doit vivre et agir.* (Petit Robert)
    ➔ **À un moment donné, dans un lieu particulier.**
- **Situation professionnelle**
  - *« La situation professionnelle est un état complexe résultant de l'interaction, à un moment déterminé, d'une personne avec son contexte. »* (Martin, 2005, p. 43.)

Contexte professionnel

Le contexte professionnel décrit, sous la forme d'un ensemble d'informations, le **cadre général d'une réalité professionnelle** dans laquelle se trouve placé l'élève. Des exemples de lieux d'exercice professionnel peuvent être empruntés au contexte local.

Les contextes professionnels (souvent au nombre de 4 à 6 par année de formation) sont adaptés en fonction de la programmation des Périodes de Formation en Milieu Professionnel (PFMP) et des périodes de congés scolaires.

Situation professionnelle

La **situation professionnelle** décrit, sous la forme d'un ensemble d'informations, **les circonstances particulières d'une réalité professionnelle** dans laquelle se trouve placé l'élève. La situation professionnelle précise la demande faite à l'élève (la *commande* des différentes activités), et met en évidence les compétences à mettre en œuvre, les savoirs associés à mobiliser, et les attitudes à développer.

Sources :

- MARTIN Franck, MORCILLO Agnès, JEUNIER Benoît, BLIN Jean-François. Des activités aux situations professionnelles en contexte scolaire. Évolution d'un modèle d'analyse, in *Recherche et formation*, n° 50, 2005, INRP, Paris, pp. 39-54, p. 43.
http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR050.pdf (Consulté le 201 février 2016)

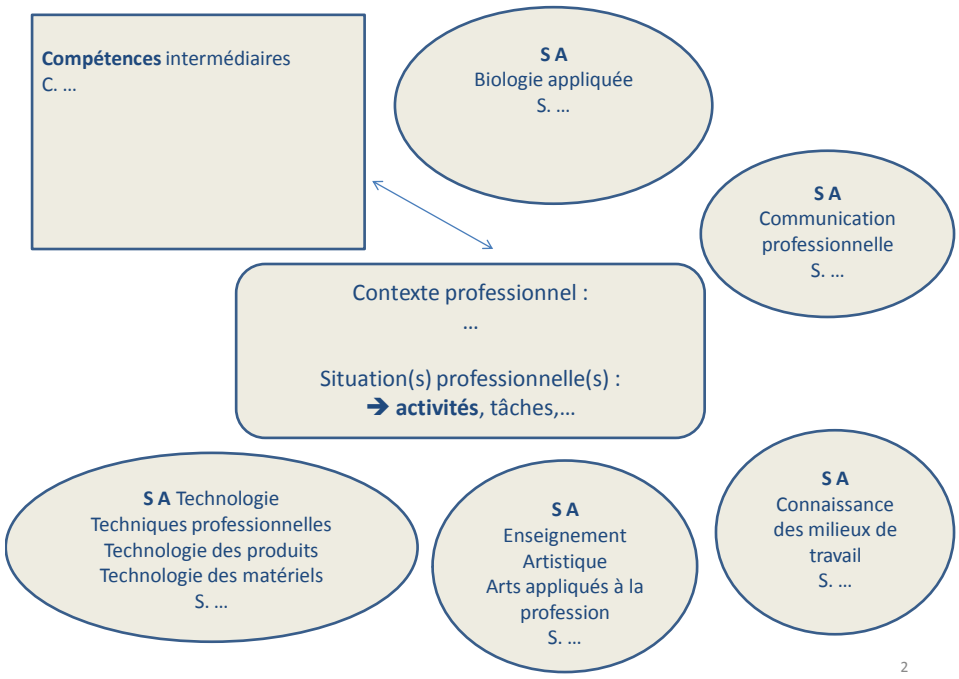
ENSEIGNER À PARTIR DE CONTEXTES PROFESSIONNELS ET DE SITUATIONS PROFESSIONNELLES (2)

Deux façons de faire

- **Partir des compétences** :
  - Repérer (dans le référentiel de certification) les compétences à développer, et déterminer (à partir du référentiel des activités professionnelles) les activités à mettre en œuvre.
  - Rédiger, à partir de ces choix, le contexte professionnel et les situations professionnelles.
  - Préciser, pour chaque situation professionnelle, les activités demandées à l'élève, les compétences à mettre en œuvre et les savoirs associés à mobiliser.

- **Partir d'un contexte professionnel** :
  - Identifier les activités professionnelles à réaliser et construire les situations professionnelles.
  - Repérer ensuite les compétences et les savoirs associés nécessaires pour réaliser les activités.

Dans les deux cas, des allers-retours entre activités, compétences, savoirs associés, contexte et situations permettent les réajustements nécessaires.



Élaborer un contexte professionnel

Exemple de description du contexte :

- Présentation de l'entreprise et de ses caractéristiques : taille, type de clientèle, personnel (nombre qualification), organisation (hiérarchique, spatiale,…), équipements, situation géographique,…
- Remise de documents permettant aux élèves d'appréhender le contexte. (Tout document fourni aux élèves fait l'objet d'une exploitation didactique).

➔ Introduire des connaissances sur le milieu professionnel.

➔ Apporter des informations permettant de recréer la complexité des interactions professionnelles.

ENSEIGNER À PARTIR DE CONTEXTES PROFESSIONNELS ET DE SITUATIONS PROFESSIONNELLES (3)

Construire une situation professionnelle

- Tenir compte des pré-requis, des PFMP,…
- Placer l'élève au cœur de la situation professionnelle *en tant que professionnel* ayant une ou plusieurs activités à réaliser.
- La **description** de la situation professionnelle est précise et peut se complexifier au fur et à mesure du cursus de formation :
    - emploi, qualification de la personne au cœur de la situation ;
    - poste de travail : horaires, fiche de poste ;
    - organisation du travail au sein de l'équipe ;
    - environnement de travail : locaux, matériels, matériaux, exigences de sécurité…
    - client(s) : caractéristiques, attentes,…
    - **activités à réaliser avec des consignes précises** ;
    - problématique.
- Exemples de documents pouvant être présentés en annexe : fiches techniques de produits ou de matériels, protocoles, plannings,…

➔ Éviter les libellés de situations professionnelles tels que « *vous êtes en Période de Formation en Milieu Professionnel…* ». Préférer : *« Vous êtes chargé de… sous la responsabilité de… »* ou *« Vous avez comme mission de… ».*

Présenter la séquence aux élèves

- 1. Présentation du contexte professionnel à l'aide d'un document écrit et/ou audio-visuel.
- 2. Présentation de la situation professionnelle :
    - La situation professionnelle peut être analysée à l'aide d'outils variés : ex : Qui, Quand, Quoi, Où, Comment, Pourquoi, Pour quoi ?
    - Les élèves y repèrent les informations suivantes : lieu, horaires, attentes des clients, équipements, **activités**, tâches,… mais aussi les **compétences et connaissances** à mobiliser.
- 3. Mise en activité des élèves :
    - Réalisation de tâches ou d'activités professionnelles ; préparation, exploitation d'une Période de Formation en Milieu Professionnel ; conception et réalisation d'un projet,…

GUIDE DE QUESTIONNEMENT
POUR PRÉPARER UNE SÉQUENCE

1 - Quel est le public ? *Quels sont les apprenants ?*

2 – Quels sont les objectifs (les résultats attendus) à la fin de la séquence ?

- *Quelle sera la **production** ou l'**activité** ou la **tâche** que les apprenants devront réaliser à la fin de la séquence ?*
  ➔ ***Objectif de production***.

- *Quelles seront les **compétences** que les apprenants devront mettre en œuvre pour réaliser cette production ou cette activité à la fin de la séquence ?*
  ➔ ***Objectif de compétences***.

- *Quelles seront les **connaissances** que les apprenants devront mobiliser pour mettre en œuvre les compétences attendues à la fin de la séquence ?*
  ➔ ***Objectif de connaissances*.**

3 - Comment vérifier que les apprentissages ont été réalisés ?
*Quelle est la **situation d'évaluation** (situation de contrôle permettant l'évaluation) qui permettra, à la fin de la séquence, de vérifier que les nouveaux apprentissages ont été réalisés ?*

4 - Quelle est la place de cette séquence ?
Par rapport aux précédentes séquences, et par rapport aux prochaines séquences dans l'établissement de formation ?
Par rapport à l'expérience vécue par les apprenants durant les précédentes périodes de formation en entreprise ou en milieu professionnel, et par rapport à l'expérience susceptible d'être vécue par les apprenants durant les prochaines périodes de formation en entreprise ou en milieu professionnel ?

5 - Y a-t-il des acquisitions préalables nécessaires pour aborder cette séquence ?
Quelles sont les acquisitions antérieures qui doivent être à nouveau mobilisées ?

6 - Quelle conformité par rapport aux référentiels ?
L'objectif de production (ou l'activité ou la tâche à réaliser) est-il conforme au référentiel des activités professionnelles ?
L'objectif de compétences et l'objectif de connaissances sont-ils conformes au référentiel de certification ?

7 - Quels sont les objectifs (les résultats attendus) à la fin de chaque séance ?
Par quelles étapes allons-nous passer ? Quels sont les objectifs de chaque séance qui permettront d'atteindre les objectifs visés à la fin de la séquence ?
- Séance 1 : Objectif de production : ... Objectif de compétences : ... Objectif de connaissances : ...
- Séance 2 : Objectif de production : ... Objectif de compétences : ... Objectif de connaissances : ...
- Séance 3 : ...

8 - Quelle est la durée de la séquence ?
La durée de la séquence est-elle satisfaisante, ni trop longue, ni trop courte ?

Remarque. Trois séquences par trimestre permettent de mobiliser les apprenants sur des objectifs à moyen terme, et de réaliser trois bilans des acquisitions (en fin de séquence) en vue de renseigner les bulletins trimestriels. Si la durée de la séquence apparaît trop longue ou trop courte, il convient de reformuler les objectifs de fin de séquence à un niveau de complexité compatible avec une durée satisfaisante.

EXPLICITER LES OBJECTIFS D'UNE SÉQUENCE PLURIDISCIPLINAIRE

L'outil présenté permet aux enseignants de l'équipe pédagogique d'expliciter **la nature des objectifs** (résultats attendus) **à l'échéance de la fin d'une séquence** pluridisciplinaire.

*À la **fin de la séquence**, à partir de tel **contexte** et dans telle **situation**, l'apprenant devra réaliser telle **production** en mobilisant telles **connaissances** et telles **compétences**.*

Contexte professionnel : …

Situation professionnelle : …

Objectifs de productions. Activités ou tâches à réaliser. (Cf. Référentiel des Activités Professionnelles) :…

Objectifs de compétences (Se reporter au Référentiel de certification) *Compétences intermédiaires à mettre en œuvre*	**Compétences déjà acquises (pré-requis)**	**Compétences à construire**	**Objectifs de connaissances** (Se reporter au Référentiel de certification / Savoirs associés) *Savoirs dont l'élève a besoin pour mettre en œuvre la compétence*	**Savoirs déjà enseignés (pré-requis)**	**Savoirs nouveaux à enseigner**
			Connaissances « *Indicateurs* » d'évaluation		
C.	x		S. …	x	
C.		x	S. …		x
C.			S. …		
C.			S. …		
C.			S. …		

FICHE DE PRÉPARATION DU DÉROULEMENT
D'UNE SÉQUENCE PLURIDISCIPLINAIRE

- **À la fin de la séquence :**

Contexte professionnel : …

Situation professionnelle : …

Objectifs de productions : activités ou tâches à réaliser. (Cf. Référentiel des Activités Professionnelles) :

……

Objectifs de compétences (Cf. Référentiel de certification / **C**ompétences intermédiaires) :
……

Objectifs de connaissances (Cf. Référentiel de certification / **S**avoirs associés) :
……

Pré-requis / compétences: (compétences déjà acquises et à remobiliser) :…
Pré-requis / connaissances : (savoirs déjà enseignés) :…

Déroulement de la séquence pour atteindre les objectifs énoncés ci-dessus :

Objectifs de chaque séance (à telle séance, l'apprenant sera capable de) :					
Date **Durée**	**Séance n°**	**Type de séance** TP **et/ou** ET **Discipline**	**Objectifs de productions** Activités, tâches	**Objectifs de compétences** Compétences intermédiaires à mettre en œuvre ***Compétences à remobiliser*** (Cf. pré-requis) + **Compétences nouvelles**	**Objectifs de connaissances** Savoirs + « indicateurs » d'évaluation ***Savoirs à remobiliser*** (Cf. pré-requis) + **Savoirs à acquérir**
	1				
	2				
	3				
	…				

TP : Travaux pratiques. ET : Enseignements théoriques. (Voir page suivante)

TRAVAUX PRATIQUES ET ENSEIGNEMENTS THÉORIQUES AU COURS D'UNE SÉQUENCE PLURIDISCIPLINAIRE

On peut distinguer deux types de séances d'enseignement-apprentissage, selon la nature des objectifs visés :

- Des séances devant permettre à l'apprenant de construire de nouvelles **connaissances** :
  - ce type de séance porte sur **l'enseignement théorique** des savoirs.
- Des séances devant permettre à l'apprenant de construire de nouvelles **compétences** :
  - ce type de séance porte sur des **travaux pratiques** au cours desquels l'apprenant est appelé à mobiliser les savoirs associés aux compétences à mettre en œuvre.

Mais cette distinction n'implique pas une chronologie dans la succession des séances : enseignement théorique suivi de travaux pratiques.

C'est la démarche **action-compréhension-action** qui permet souvent de **susciter l'intérêt et la motivation de l'apprenant**.

- **Temps 1** (travaux pratiques) **:** l'apprenant peut construire une première représentation du Savoir en agissant dans le cas particulier d'une activité à réaliser.
- **Temps 2**(enseignement théorique) : le Savoir est transformé en deux étapes :
  - étape 1 : recueil et mise en commun des représentations ;
  - étape 2 : analyse, conceptualisation, formalisation des acquis et mise en projet de transférer ce Savoir à d'autres situations particulières.
- **Temps 3** (travaux pratiques) : le Savoir est à nouveau mobilisé dans l'action. L'apprenant enrichit sa représentation de ce Savoir par une activation plus raisonnée.

Objectifs de chaque séance				
Séance n°	**Type de séance** TP **et/ou** ET **Discipline**	**Objectifs de productions**	**Objectifs de compétences**	**Objectifs de connaissances**
1	**TP**	X	X	
2	**ET**			X
3	**TP + ET**	X	X	X
…				

FACILITER LA CONSTRUCTION DE COMPÉTENCES

Une compétence peut être définie comme la **combinaison et la mobilisation pertinente** par le sujet de ressources incorporées (savoirs, savoir-faire, attitudes, comportements, expériences) et de ressources de l'environnement (moyens de travail, informations, réseaux relationnels), **en vue d'agir** en situation plus ou moins complexe, en satisfaisant à des exigences. (Le Boterf, 1997.)

La construction des compétences **associe** donc **deux processus** : une **activité matérielle,** observable (la performance), et une **activité mentale,** invisible.

Dans cette perspective, **ni la seule accumulation** de savoirs, de savoir-faire, d'attitudes, ou de comportements, **ni la seule mise en situation** de production, ne garantissent la construction de compétences.

Comment l'enseignant peut-il faciliter la construction des compétences de l'apprenant ?

- **Considérer l'apprenant comme le constructeur de ses compétences**. Les compétences ne se transmettent pas. L'environnement ne peut que créer des conditions favorables à la construction toujours personnelle des compétences.

- **Considérer les situations de formation comme assurant deux rôles** :
    - permettre à l'apprenant de se constituer un ensemble de ressources personnelles (savoirs, savoir-faire, attitudes, comportements, expériences) ;
    - mais aussi, permettre à l'apprenant de s'entraîner à la combinaison et à la mobilisation de ses ressources personnelles pour faire face à des familles de situations complexes.

- **Considérer l'enseignant comme l'organisateur du dispositif de formation** facilitant la construction des compétences par l'apprenant.

De façon pratique, il s'agit pour l'enseignant :

- de proposer à l'apprenant des **situations complexes**, à la fois « *juste assez inédites* pour que la pure et simple répétition soit inadéquate, (et) *juste assez familières*, pour que le sujet ne se sente pas totalement démuni. » (Perrenoud, 1997, p. 40.) ;

- et de susciter le **questionnement de l'apprenant**. Par exemple :
    - *Quelle est la situation ?*
    - *Ai-je déjà vécu une situation comparable ?*
    - *Qu'avais-je fait alors, et pourquoi ?*
    - *La même réponse serait-elle adéquate aujourd'hui ?*
    - *Sur quels points dois-je adapter mon action ?*
    - *Quels sont les savoirs et les savoir-faire dont je dispose et que je peux utiliser pour me débrouiller dans cette situation ?*

Sources :

- LE BOTERF, Guy, *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris : Les Éditions d'Organisation, 1997.
- PERRENOUD Philippe, *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF éditeur, 1997.
CORTES-TORREA Daniel, *Pédagogie et didactique pour enseigner dans la voie professionnelle*, 2016.

FACILITER L'APPRENTISSAGE DU TRANSFERT

En psychologie de la connaissance, le terme « **transfert** » désigne le processus par lequel une solution découverte dans un contexte donné, est appliquée dans un nouveau contexte jusqu'alors inconnu. (Clerc, 1995, p. 123.) L'expression « **transfert de connaissances** » désigne l'utilisation dans un nouveau contexte, des connaissances acquises antérieurement.

Mais on sait maintenant que le transfert de connaissances ou l'intégration de connaissances à des compétences ne vont pas de soi. Le transfert n'est **jamais automatique**.
L'exercice du transfert fait donc partie du travail régulier à conduire dans le cadre d'une formation visant la construction de véritables compétences. Si un « apprentissage n'est pas rapporté à une ou plusieurs pratiques sociales, susceptibles de faire sens pour les élèves, il sera rapidement oublié, considéré comme l'un des obstacles à franchir pour obtenir un diplôme, non comme une compétence à maîtriser pour dominer des situations de la vie. » (Perrenoud, 1997, p. 56.)

Quelques remarques peuvent alors guider l'action de l'enseignant souhaitant faciliter l'apprentissage du transfert.

- « *Ne sera effectivement transféré que ce qui est transférable c'est à dire* ***généralisable****, et qui aura été* ***présenté comme tel au moment de l'apprentissage****.* » (Minder, 1999, p. 327.)
- « *Le transfert doit s'enseigner* ***en même temps*** *que les connaissances de base que l'on souhaite voir transférer* ***et non après****.* » (Mendelsohn, 1994.)
- Il importe de se préoccuper du transfert **entre l'école et la vie**, mais aussi **entre une discipline et une autre discipline**.
- La procédure du transfert sera facilitée si le premier apprentissage a été réalisé dans une **situation motivante**, à l'occasion de la **résolution d'un problème se référant à la vie**.

De façon pratique, l'enseignant facilite l'apprentissage du transfert en suscitant le **questionnement des apprenants** :

- « Connaissez-vous un problème qui présente quelque rapport avec celui-ci ? »
- « À quels autres types de situations pourrait-on appliquer la solution que l'on vient de dégager ? »

MEIRIEU propose quelques exemples :

« Ainsi cherchera-t-on les phénomènes qui peuvent être expliqués par telle loi physique que l'on vient d'apprendre, les problèmes dont on peut venir à bout avec telle règle de mathématique, les textes que l'on peut résumer avec telle méthode, les dysfonctionnements techniques que l'on peut surmonter avec telle intervention, les situations professionnelles qui font appel à telle habileté psychomotrice, les problèmes sociaux qui peuvent être éclairés par telle donnée économique, les enjeux politiques que l'on peut lire avec telle connaissance historique, les situations personnelles qui peuvent être mieux comprises quand on fait appel à telle ou telle approche littéraire.» (Meirieu, cité par Minder, 1999, p. 325.)

La prise en compte de ces différents éléments peut donc conduire à la conclusion suivante :
« Faire une leçon sur un plan général, puis laisser aux élèves le soin d'assurer les transferts aux situations concrètes sous prétexte que l'essentiel est fait, est une escroquerie. » (Raynal, Rieunier, 1997, p. 189.)

Sources :

- CLERC Françoise, *Débuter dans l'enseignement*. Paris : collection Profession enseignant, Hachette Éducation, 1995.
- PERRENOUD Philippe, *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF éditeur, 1997.
- MINDER Michel, *Didactique fonctionnelle. Objectifs, stratégies, évaluation*. Paris Bruxelles : De Boeck Université, 1999.
- MENDELSOHN Patrick, *Le transfert des connaissances*, conférence à l'université de Lyon II, septembre 1994.
- RAYNAL Françoise, RIEUNIER Alain, *Dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF éditeur, 1997.

STRUCTURE D'UNE SÉANCE FACILITANT LA MOTIVATION ET LES APPRENTISSAGES

Les éléments suivants ne représentent pas « un modèle » de déroulement de séance, mais une **illustration des étapes possibles** concernant chacune des **trois phases** de la structure proposée.

Vérification de la présence des élèves, des apprentis ou des stagiaires

Finalisation de la séance

- Situation de la séance par rapport à l'ensemble de la séquence.
- Présentation des objectifs :
  - objectifs de productions (activité, tâches) ;
  - objectifs de compétences ;
  - objectifs de connaissances.
- Explicitation du « motif » de l'activité : construction, consolidation, vérification, transfert d'un acquis.
- Mise en évidence de l'intérêt professionnel, social ou personnel de l'apprentissage visé.
- Réactivation des acquis antérieurs à mobiliser.

Mise en activité des apprenants

- Questionnement et mise en commun des représentations des élèves
  - Qu'est-ce que c'est ? À quoi ça fait penser ? Comment s'y prendre pour ?
- Analyse critique
- Élaboration de concepts, de règles, de procédures
- Exercices avec évaluation à visée « formative »
- Synthèse / essentiel à retenir

Exploitation personnelle des acquis de la séance

- Formalisation des acquis :
  - Qu'est-ce que personnellement j'ai appris de nouveau ?
- Mise en projet de transfert :
  - Dans quelles situations pourrais-je réutiliser ce que j'ai appris ?
- Questions en suspens :
  - Quelles sont les questions en suspens ?
- Prolongements de la séance :
  - Quelles sont les observations, recherches, activités complémentaires à réaliser ?

Renseignement du cahier de textes numérique.

À éviter	**À développer**
Lancement rapide	Finalisation de la séance
↓	↓
Activisme	Mise en activité des apprenants Activité mentale Activité matérielle
↓	↓
Ça sonne !	Exploitation personnelle des acquis de la séance

MODALITÉS D'EXPLOITATION PERSONNELLE
DES ACQUIS D'UNE SÉANCE

Un **processus d'apprentissage** peut être considéré comme réussi à **deux conditions** :

- être conscient de ce que l'on a appris, et être en mesure de le verbaliser ;
- être dans le projet de réutiliser ce que l'on vient d'apprendre.

Faciliter le processus d'apprentissage, c'est donc accompagner l'apprenant jusqu'au terme du processus en lui *offrant la possibilité* de distinguer :

- ce qu'il a fait : l'activité, la tâche ;
- ce qu'il a appris : les objectifs de connaissances et / ou de compétences ;
- ce qu'il envisage, dans ce qu'il a appris, de réutiliser dans d'autres situations : l'intention de transfert

Deux modalités d' « Exploitation personnelle des acquis d'une séance »

Formalisation des acquis et mise en projet de transfert **De façon individuelle**	**Formalisation des acquis et mise en projet de transfert** **De façon individuelle et de façon collective**
Les élèves réfléchissent individuellement à ce qu'ils ont appris, et à des situations (des domaines personnel, social ou professionnel) dans lesquelles leurs nouvelles connaissances et / ou compétences pourront être utilisées. ➔ Trace écrite individuelle non communiquée.	Les élèves réfléchissent individuellement à ce qu'ils ont appris, et à des situations (des domaines personnel, social ou professionnel) dans lesquelles leurs nouvelles connaissances et / ou compétences pourront être utilisées. ➔ Mise en commun des situations projetées. ➔ Trace écrite élaborée collectivement.

SITUATION D'EXÉCUTION
ET SITUATION - PROBLÈME

Situation d'exécution : situation dans laquelle les procédures de résolution sont connues de l'individu et applicables directement.

Situation-problème : situation pour laquelle l'individu ne dispose pas encore de procédures de résolution.

Dans notre compréhension du monde, **une représentation peut fonctionner comme un outil ou comme un obstacle** pour analyser, comprendre et agir.
Par exemple, les représentations que se fait un élève du sommet et des cotés d'une montagne fonctionnent comme des outils lui permettant d'analyser la photo d'un paysage. Mais ces mêmes représentations (le sommet se trouve en haut, et le coté en position latérale) peuvent devenir des obstacles si cet élève doit identifier les sommets et les cotés d'un triangle.
Devant les difficultés à modifier les représentations erronées ou inadéquates, l'enseignant est appelé à construire des situations d'apprentissage autour de **situations-problèmes.**

(Voir aussi la fiche : « Transformer ses représentations mentales »)

« Ces situations doivent permettre de construire un espace de réflexion autour d'un problème à résoudre et permettre à l'élève d'enrichir ses connaissances de nouvelles représentations en éliminant celles qui faisaient obstacle.

Plusieurs conditions sont nécessaires à la réussite d'une telle démarche :

- **Le problème doit demeurer ni trop près, ni trop loin de ce que l'élève sait déjà** (ce que le psychologue VYGOTSKI appelait la *zone de proche développement*).

- La situation-problème doit permettre à l'élève de **prendre conscience de l'insuffisance de son savoir antérieur par la situation elle-même** et non par l'enseignant.

- Lorsque l'élève a pris conscience de l'inadéquation de ses représentations ou de ses stratégies anciennes, une aide (par un groupe de pairs, par l'enseignant, par des documents) sera nécessaire. Toute la difficulté sera de **l'aider sans faire le travail à sa place** ».

(*Sciences Humaines*, octobre 1999, p. 32.)

Sources :
- RAYNAL Françoise, RIEUNIER Alain, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissages, formation et psychologie cognitive*. Paris : ESF éditeur, 1997.
- Dossier « Apprendre », *Sciences Humaines*, n° 98, octobre 1999, pp. 32-33.

DÉMARCHES PÉDAGOGIQUES OU DIDACTIQUES

(Démarche : manière de conduire une action, de progresser vers un but.)

- Démarche déductive

La démarche déductive est celle qui conduit l'apprenant des définitions et principes aux applications concrètes. *On va du général au particulier.*

« Par exemple, un professeur énonce un principe, le démontre éventuellement, puis le fait appliquer grâce à une série d'exercices (avec ou sans pièges) afin que le principe en question soit compris et appris. » (Raynal, Rieunier, 1997, p. 102.)

- Démarche inductive

La démarche inductive est celle qui conduit l'apprenant du réel à la conceptualisation.

On part du particulier, pour aller au général et revenir ensuite au particulier.

Exemple :

1 - Les apprenants observent, explorent, cherchent, analysent, manipulent, réalisent, expérimentent,…

2 - L'enseignant organise la mise en commun des observations.

3 - L'enseignant conduit la synthèse, complète, structure, aide à la conceptualisation.

4 - Les apprenants réutilisent, s'entraînent, maîtrisent, transfèrent.

- Démarche socratique ou maïeutique

La démarche socratique consiste à poser des questions (plus ou moins) fermées et judicieusement choisies qui conduisent l'apprenant à produire les réponses attendues.

- Démarche analogique

La démarche analogique consiste à transposer à un nouveau contexte, un traitement ou une solution déjà connue. On utilise ici de manière systématique, puis critique, la comparaison et la métaphore.

« Par exemple, lorsqu'un formateur en informatique souhaite faire comprendre à ses élèves le concept de *bureau électronique*, il transpose point par point notre connaissance familière du bureau espace de travail au nouveau contexte du bureau-informatique. L'armoire de rangement devient le disque dur et… *quand vous cliquez deux fois sur lui, les portes de votre placard s'ouvrent…, vous apercevez vos dossiers sous forme de petites boites, vous cliquez deux fois sur une boite, vous trouvez à l'intérieur des fichiers, que vous pouvez ouvrir à nouveau, etc. »*. (Raynal, Rieunier, 1997, p. 101.)

- Démarche dialectique

La démarche dialectique consiste à faire travailler les apprenants en petits groupes en leur proposant des situations d'apprentissage (*des problèmes à résoudre*) qui provoquent des débats contradictoires.

La situation doit provoquer l'interrogation, la réflexion, le traitement de l'information en profondeur, donc la reconstruction des concepts et des principes par l'apprenant.

L'enseignant valide les réponses proposées, ou aide à leur élaboration si les apprenants n'ont pas résolu seuls les contradictions éventuelles.

- Démarche divergente

La démarche divergente consiste à « rechercher un maximum de relations, même virtuelles, entre les données. Associer les informations de façon non conventionnelle en utilisant la libre association d'idées.

Par exemple, un enseignant utilise avec ses élèves la technique du brainstorming ou chasse aux idées, pour recueillir un maximum d'idées en un temps court.

Sources :

- RAYNAL Françoise, RIEUNIER Alain, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissages, formation et psychologie cognitive*. Paris : ESF éditeur, 1997.

DISTINGUER DES DÉMARCHES PÉDAGOGIQUES OU DIDACTIQUES

Activité proposée

À partir du document *Démarches pédagogiques ou didactiques,*
pour chacune des quatre situations suivantes, **déterminez la démarche utilisée par l'enseignant :**
A : inductive. **B** : déductive. **C** : dialectique. **D** : analogique. **E :** divergente.

1 – Pour faciliter la compréhension du fonctionnement des reins, un enseignant propose de comparer le rein à un filtre. Il pose aux élèves les questions suivantes : « En quoi le rein est-il semblable à un filtre ? En quoi le rein est-il différent d'un filtre ? »

L'enseignant utilise ici une **démarche …….**

2 – « Aujourd'hui nous allons rassembler un maximum d'idées en 15 minutes sur la question : Comment organiser une rencontre avec les élèves de l'école de … avec lesquels nous correspondons par courrier ?
Nous respecterons quatre règles :
1 – Dites tout ce qui vous passe par la tête, sans censurer mais en phrases courtes.
2 – Pas de jugement. Défense de critiquer. Si vous voulez réagir à une idée, émettez une autre idée.
3 – Produisez un maximum d'idées, même les plus folles.
4 – « Piquez » les idées des autres, transformez-les, utilisez l'effet boule de neige, rebondissez.
Je vous rappelle la question… C'est parti pour 15 minutes… »

L'enseignant utilise ici une **démarche …….**

3 – Au début d'un cours de sciences physiques, la plupart des apprenants pensent que le verre est plus froid que le bois, que la laine est plus chaude que l'aluminium. Pour démontrer que tous les objets d'une pièce ont la même température, l'enseignant fait mesurer (à l'aide d'un thermomètre) la température du verre, de la laine, de l'aluminium. On compare les résultats, et l'on peut alors dégager une loi générale.

L'enseignant utilise ici utilise une **démarche ……**

4 – Pour permettre aux stagiaires de s'approprier une procédure, le formateur
. propose aux stagiaires de former des petits groupes de 4 personnes,
. distribue à chaque groupe un lot de fiches en désordre (chaque fiche mentionnant une des étapes de la procédure),
. demande à chaque groupe de proposer un ordre chronologique des étapes de la procédure,
. fait comparer les productions,
. …

Le formateur utilise ici utilise une **démarche ……**

1 D - 2 E – 3 A - 4 C -

MISE EN RELATION DE DÉMARCHES, MÉTHODES, TECHNIQUES D'ENSEIGNEMENT

Le tableau suivant vise à distinguer, à articuler et à illustrer les notions de *démarche*, *méthode* et *technique* d'enseignement.

Démarches "manière de conduire une action, de progresser vers un but"	**Méthodes** "organisation codifiée de techniques et de moyens ayant pour but de faciliter l'action éducative"	**Techniques possibles**	**Rôles de l'enseignant**	**Rôles de l'élève**
Démarche **déductive** (Aller du général au particulier)	Méthode **expositive** ou magistrale ou dogmatique (centrée sur l'exposé de l'enseignant : *« de quoi vais-je leur parler ? »)*	Exposé, Explication, Démonstration, prise de notes, exercices, apprentissage par cœur,…	Apporte des informations claires, structurées selon une progression, avec de bons exemples ; démontre, donne un modèle et le fait appliquer.	Reçoit attentivement les informations. Redit, copie, mémorise et restitue le plus fidèlement possible les informations reçues.
Démarche **socratique** ou « maïeutique »)	Méthode **interrogative** (centrée sur le questionnement des élèves par l'enseignant : *« quelles questions vais-je leur poser ? »)*	Questionnement dirigé	Pose des questions (plus ou moins) fermées judicieusement choisies exigeant des réponses précises.	Répond aux questions (plus ou moins) fermées. Mais ce n'est pas l'élève qui raisonne. Il se contente de suivre pas à pas le raisonnement produit par l'enseignant.
Démarche **inductive** (On part du particulier, pour aller au général et revenir ensuite au particulier)	Méthode **active** ou découverte (centrée sur la situation d'apprentissage : « *quelle situation complexe à vivre vais-je leur proposer ? »)* Met l'accent sur l'activité (matérielle et mentale) de celui qui apprend.	Expérimentation, étude de cas, simulation, jeu de rôles, enquête, discussion, conduite de projets, …	Organise le dispositif (ressources, consignes, mise en *« groupe d'apprentissage »)*, la mise en commun des observations. Il conduit la synthèse, complète, structure les informations, aide à la compréhension.	Observe, explore la situation, cherche la solution, analyse, manipule, réalise, expérimente, comprend, exprime ce qu'il a compris et sa façon de procéder,… S'entraine, maîtrise, réutilise le nouveau savoir dans des situations variées (transfère).

DÉMARCHES, MÉTHODES ET TECHNIQUES POSSIBLES AU COURS D'UNE SÉANCE

L'enseignant peut choisir une **démarche** (générale) **inductive,** mais au cours d'une même séance utiliser :

- une méthode expositive pour présenter les objectifs,…
- une méthode interrogative pour rappeler les acquis antérieurs,…
- une méthode active pour mettre les élèves en activité d'apprentissage.

Démarches "manière de conduire une action, de progresser vers un but"	**Méthodes** "organisation codifiée de techniques et de moyens ayant pour but de faciliter l'action éducative"	**Techniques possibles**
Manière générale de conduire la séance : Démarche **inductive** (on part du particulier, pour aller au général et revenir ensuite au particulier)	Méthode **expositive** Quand l'enseignant apporte des informations…	Exposé, explication,…
	Méthode **interrogative** Quand l'enseignant questionne les élèves…	Questionnement Dialogue avec les élèves
	Méthode **active** ou *méthode de découverte* Quand l'enseignant - organise le dispositif de recherche et découverte (mise à disposition des ressources, présentation des consignes, mise en *« groupe d'apprentissage »)*, - organise la mise en commun des observations. - conduit la synthèse, - complète, structure les informations, - aide à la compréhension - …	Expérimentation, étude de cas, simulation, jeu de rôles, enquête,…

La **méthode active ou méthode de découverte** (les élèves, *par eux-mêmes*, observent, explorent, cherchent, analysent, manipulent, réalisent, expérimentent, comprennent, expriment,…) est à distinguer de la **méthode interrogative** (les élèves répondent aux questions en suivant le raisonnement produit par l'enseignant).

ENSEIGNER EN UTILISANT DES MÉTAPHORES

Avantages d'un enseignement utilisant la métaphore

La métaphore est très utile car elle fournit un moyen efficace pour organiser et retenir l'information.

L'enseignant peut utiliser la métaphore pour transmettre une information, mais il peut aussi demander aux apprenants de créer leurs propres métaphores et d'en discuter.
Il peut alors poser des questions simples :

- *Que connaissez-vous qui ressemble à… ?*
- *En quoi est-ce semblable ?*
- *En quoi est-ce différent ?*

Cela permet à l'enseignant :

- de tenir compte de ce que les apprenants **savent déjà** ;
- de mettre l'accent sur les **connexions** qui relient un sujet à un autre, déjà compris ;
- de fournir un contexte pour poser des **questions :**
    - *« En quoi X ressemble-t-il à Y ? »*
    - ou bien *« Que fait X qui ressemble à ce que fait Y ? »*
    - ou encore *« Que fait X ? Est-ce que Y fait quelque chose de semblable ? »*

Cela permet aux apprenants :

- de partager leur propre **expérience** avec le groupe ;
- de pratiquer de nouvelles **stratégies** que d'autres ont découvertes et utilisent avec succès.

L'utilisation des métaphores dans un cours

On peut utiliser les métaphores avec efficacité **à n'importe quelle étape d'une séance d'enseignement-apprentissage** : pour présenter un sujet nouveau, clarifier un concept, réactiver des connaissances, évaluer la compréhension,…

Pour choisir une métaphore :

- Décider précisément le concept que l'on veut enseigner et les principes généraux sous-jacents.
- Choisir une métaphore qui représente au mieux le concept à enseigner, en clarifiant les ressemblances et les différences.
- Construire son cours de façon à donner aux apprenants la possibilité de suggérer leurs métaphores.

TECHNIQUE DES TROIS MINUTES

Lorsqu'il doit communiquer des informations à un groupe au cours d'un exposé, l'enseignant peut s'inspirer de la **technique des trois minutes**.

Cette technique consiste à interrompre régulièrement son exposé, et à donner trois minutes à chaque élève pour accomplir tâches suivantes :

> « - ***résumer*** *mentalement ce que l'enseignant vient d'exposer,*
>
> - ***se demander*** *quels sont les points les plus importants à comprendre,*
>
> - *et* ***écrire*** *les mots qu'il n'a pas compris et les points qu'il trouve confus.* »

Les trois minutes écoulées, l'enseignant reprend son exposé en expliquant les mots et les points que les élèves n'ont pas compris. (Marzano, cité par Minder, 1999, p. 308.)

Sources :

MINDER Michel, *Didactique fonctionnelle. Objectifs, stratégies, évaluation*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université, 1999.

EXEMPLES DE STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT ADAPTÉES AUX TYPES D'APPRENTISSAGE

Types d'apprentissage	Faits	Concepts	Principes, lois, règles	Procédures ou méthodes	Stratégies cognitives	Gestes	Attitudes
Exemples de stratégies d'enseignement	1. Donner du sens (établir des relations entre l'information nouvelle et les informations supposées exister dans le cerveau de celui qui apprend) 2. Organiser l'information 3. Ne pas présenter plus de 5 informations à la fois 4. Utiliser texte et image 5. Utiliser la « technique des trois minutes »	- Utiliser **démarche analogique** : Proposer ou faire créer des métaphores - Utiliser **démarche inductive** : 1. Faire exprimer les représentations 2. Donner exemples et contre-exemples 3. Faire produire une définition satisfaisante 4. Donner d'autres exemples et contre-exemples afin de faire appliquer cette définition 5. Évaluer - Utiliser **démarche déductive** : 1. Faire exprimer les représentations 2. Fournir la définition 3. Fournir exemples et contre-exemple 4. Évaluer	- Utiliser **démarche inductive** : 1. Poser un problème qui peut être résolu en appliquant le principe 2. Faire résoudre le problème par les apprenants 3. Faire énoncer le principe 4. Proposer des situations d'entraînement 5. Évaluer - Utiliser **démarche déductive** : 1. Énoncer le principe 2. Poser problème qui peut être résolu en appliquant le principe 3. Résoudre le problème devant les apprenants 4. Proposer des situations d'entraînement 5. Évaluer	- Utiliser **démarche inductive** : 1. Démontrer 2. Faire observer 3. Faire analyser et faire construire une fiche d'observation / évaluation (**modélisation**) 4. Proposer situations d'entraînement 5. Évaluer - Utiliser **démarche dialectique :** (ex : technique des cartons) 1. Écrire sur des fiches cartonnées chacune des étapes de la procédure (prévoir un lot de fiches par sous-groupe) 2. Constituer des sous-groupes de travail 3. Distribuer un lot de fiches en désordre par sous-groupe 4. Demander de retrouver l'ordre chronologique des étapes 5. Faire comparer les productions	1. Verbaliser la stratégie au moment où on la met à l'œuvre 2. Faire vivre des situations qui prouvent que la stratégie est efficace 3. Faire analyser le vécu 4. Formaliser la stratégie (construire check-list ou algorithme) 5. Proposer des situations d'entraînement	- / **Geste simple** : 1. Montrer le geste 2. Insister sur un ou deux points clés 3. Faire reproduire plusieurs fois le geste 4. Corriger immédiatement les erreurs - / **Geste complexe** à dominante cognitive : 1. Faire sans expliquer 2. Faire en expliquant 3. Faire faire en expliquant 4. Faire faire sans expliquer 5. Demander de s'entraîner et corriger individuellement	1. Manifester soi-même l'attitude dans des situations qui provoquent des émotions agréables . Faire vivre des situations qui prouvent que l'attitude est efficace 2. Faire analyser le vécu 3. Faire verbaliser et décrire l'attitude 4. Proposer des situations d'entraînement

Tableau élaboré à partir de : RIEUNIER Alain, *Préparer un cours, 2 – Les stratégies pédagogiques efficaces*. Paris : ESF, 2001.

CORTES-TORREA Daniel, *Pédagogie et didactique pour enseigner dans la voie professionnelle*, 2016.

VARIABLES PERMETTANT DE CONCEVOIR UNE STRATÉGIE D'ENSEIGNEMENT

Après avoir identifié le type d'apprentissage (et le niveau d'objectif / savoirs)	
Types d'apprentissage (GAGNÉ)	- Faits ou ensemble de faits - Concepts - Principes, lois, règles - Procédures, méthodes,… - Stratégies cognitives - Gestes professionnels ou non - Attitudes
Niveau d'objectif dans le cas de « savoirs » (BLOOM)	- Connaissance (citer, définir, identifier,…) - Compréhension (expliquer, illustrer, …) - Application (appliquer, utiliser, classer,…) - Analyse (analyser, distinguer,…) - Évaluation (évaluer, argumenter,…) - Synthèse (synthétiser, proposer,…)
Eléments de stratégie	**Choisir les éléments de stratégie**
Démarches	- Déductive, socratique, inductive, dialectique, analogique, divergente
Méthodes	- Expositive, interrogative, active
Techniques	**Techniques d'enseignement :** - Exposé, explication, démonstration, expérience (réalisée par enseignant ou par élève) - Exercice déclencheur, exercice d'application,… - Cours dialogué, « Technique des trois minutes » - Expérimentation, étude de cas, simulation, jeu de rôles, enquête, discussion, conduite de projets,… - « Technique des cartons »,… **Techniques d'animation :** - Poser des questions, reformuler, encourager, faire reformuler, donner des consignes et vérifier qu'elles ont été comprises, donner des exemples et contre-exemples, renvoyer une question au groupe,…
Représentations du réel	- Objet réel, photo, vidéo, maquette, dessin, schéma, tableau, diagramme, texte écrit,…
Supports	- Tableau (papier, à craie, à marqueur, numérique) - Document papier, photocopie, livre,… - Ordinateur, vidéo,…
Groupements	- Activité individuelle, activité à deux, activité en petit groupe (3 à 5 personnes), groupe classe

GUIDE DE QUESTIONNEMENT POUR PRÉPARER UNE SÉANCE

1 - Quel est le public ? *Quels sont les apprenants ?*

2 - Quels sont les objectifs (les résultats attendus) à la fin de la séance ?

- *Quelle sera la **production** ou l'**activité** ou la **tâche** que les apprenants devront réaliser ?*
  - ➔ ***Objectif de production***.
- *Quelles seront les **compétences** que les apprenants devront mettre en œuvre pour réaliser cette production ou cette activité ou cette tâche ?*
  - ➔ ***Objectif de compétences***.
- *Quelles seront les **connaissances** que les apprenants devront mobiliser pour mettre en œuvre les compétences attendues ?*
  - ➔ ***Objectif de connaissances*.**

3 - Quel est le motif de la tâche proposée ?
Construction d'une acquisition, consolidation d'une acquisition, vérification d'une acquisition, transfert d'une acquisition,... ?

4 - Comment vérifier que l'apprentissage a été réalisé ?
*Quelle est la **situation d'évaluation** (situation de contrôle permettant l'évaluation) qui permettra de vérifier que le nouvel apprentissage a été réalisé ?*

5 - Quelle est la place de cette séance ?

- *Par rapport aux précédentes séances, et par rapport aux prochaines séances (dans ma discipline, dans les autres disciplines) dans l'établissement de formation ?*
- *Par rapport à l'expérience vécue par les apprenants durant les précédentes périodes de formation en entreprise ou en milieu professionnel, et par rapport à l'expérience susceptible d'être vécue par les apprenants durant les prochaines périodes de formation en entreprise ou en milieu professionnel ?*
- *Des recherches, observations, activités préparatoires à cette séance ont-elles été demandées aux apprenants ?*

6 - Y a-t-il des acquisitions préalables nécessaires pour aborder cette séance ?
Quelles sont les acquisitions antérieures qui doivent être à nouveau mobilisées ?

7 - De quel(s) type(s) d'apprentissage s'agit-il, par rapport à la classification de GAGNÉ ? *Apprentissage de faits, de concepts, de principes, lois, règles, de procédures ou de méthodes, de stratégies cognitives, de gestes professionnels ou non, d'attitudes ?*

8 - À quel niveau d'activité intellectuelle se situe l'apprentissage attendu (concernant tel savoir), par rapport à la classification de BLOOM ?
Connaissance, compréhension, application, analyse, évaluation, synthèse ?

9 - Quelle conformité par rapport au référentiel de certification ?
Le type d'apprentissage et le niveau d'activité intellectuelle sont-ils conformes au référentiel de certification ?

10 – Quelle(s) démarches(s) pédagogique(s) vais-je utiliser ? *Démarche inductive, déductive, dialectique, analogique, divergente ?*

11 - Comment donner du sens à cette séance ?
À quelles connaissances déjà existantes chez l'apprenant puis-je relier ce qui va être étudié ?
Que peut-on poser comme problème concret à résoudre ?

12 - Quelle est la structure générale de la séance ?
Les phases de « Finalisation de la séance », de « Mise en activités des apprenants », et d' « Exploitation personnelle des acquis de la séance » sont-elles prévues ?

13 - Quelles sont les étapes de la séance et les productions intermédiaires des apprenants ?
Par quelles étapes passer, et quelles sont les productions intermédiaires attendues des apprenants, pour obtenir le résultat final ?

- *Étape 1 : ... Production intermédiaire 1 attendue : ...*
- *Étape 2 : ... Production intermédiaire 2 attendue : ...*
- *Étape...*

14 - Pour chaque étape de la séance, quels sont les résultats attendus et les stratégies mises en œuvre :
. Quelles sont les connaissances élaborées par les apprenants ?
. Quelles sont les informations apportées par les apprenants ?
. Quelles sont les questions posées par l'enseignant ? Quels sont les apports de l'enseignant ?
. Quelle est la situation-problème proposée ? D'où vient-elle ?
. Que fait l'enseignant ? Que font les apprenants ?
. Quel est le mode de regroupement des apprenants (grand groupe, sous-groupes, binômes, individuellement) ?
. Quelle est la disposition de la salle (tables en rangées, en U, en « îlots ») ?
. Quels sont les moyens matériels utilisés (tableau, ordinateur, vidéoprojecteur, livre, démonstration, montage,...) ? Comment sont-ils utilisés ?
. Quels sont les documents utilisés ? D'où viennent-ils ? Comment sont-ils utilisés ?
. Quelles sont les consignes données aux apprenants ? Ces consignes sont-elles compréhensibles par les apprenants ?
. Quel est le temps consacré à la production des apprenants ? Quel est le temps de travail personnel des apprenants ? Quel est le temps de travail en sous-groupes ?
. Quelle est la répartition du travail en sous-groupes ? Les sous-groupes ont-ils le même objectif de production ? Ont-ils des objectifs de production différents ?

15 - Quelle est la durée de la séance ?
Les durées de chacune des phases et étapes sont-elles cohérentes par rapport à la durée totale de la séance ?

16 - Quels sont les éléments essentiels à retenir ?
Qu'est-ce qui est remis sur polycopié ? Qu'est-ce qui est pris en notes par les apprenants ?

17 - Quels prolongements de cette séance ?
Des recherches, observations, activités complémentaires à cette séance sont-elles demandées aux apprenants ?

18 - Quels transferts possibles du nouvel apprentissage ?
Dans quelles situations de la vie scolaire, professionnelle, sociale, personnelle, l'apprenant peut-il réutiliser ce qu'il a appris de nouveau ?

19 - ...

Sources : RIEUNIER Alain, *Préparer un cours, 2 - Les stratégie pédagogiques efficaces*. Paris : ESF, 2001.
CORTES-TORREA Daniel, *Pédagogie et didactique pour enseigner dans la voie professionnelle*, 2016.

FICHE DE PRÉPARATION DU DÉROULEMENT D'UNE SÉANCE D'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE (1)

Rappel : Préparer le déroulement d'une séance d'enseignement / apprentissage, c'est prévoir et décrire une stratégie (démarche générale, chronologie des étapes,...) susceptible de permettre à l'apprenant d'atteindre les objectifs proposés.

Classe : .....Date : .....Thème de travail : .....

Objectif de production ou **activité** ou **tâche à réaliser** (se reporter au Référentiel des Activités Professionnelles) **:** .....

Objectif de compétences (se reporter au Référentiel de certification / **C**ompétences intermédiaires) **:** .....

Objectif de connaissances (se reporter au Référentiel de certification / **S**avoirs associés) **:** .....

Pré-requis (acquisitions préalables estimées nécessaires pour aborder cette séance avec quelque chance de succès) **: .....**

Type(s) d'évaluation prévue : .....

Durée	**Intentions pédagogiques**	**Phases,** *étapes*	**Activités de l'enseignant**	**Activités des apprenants**	**Groupements**	**Moyens matériels et documents utilisés**	**Connaissances Résumé**
Durée approxi-mative de chaque étape.	***Faciliter chez les apprenants :*** *. le repérage du cheminement,* *. la mise en projet,* *. la construction de sens,* *. l'intérêt pour les apprentissages proposés,* *. la motivation,* *. …* *. les apprentissages,* *. l'activité mentale,* *. la construction des savoirs et des compétences,* *. le repérage, l'analyse et la rectification des erreurs,* *. …* *. des apprentissages conscients, stabilisés, transférables…* *. la motivation,* *. …*	***Finalisation de la séance :*** *. Situation séance / séquence.* *. Présentation des objectifs de production, de compétences,…* *. Explicitation du « motif » …* *. Mise en évidence de l'intérêt de l'apprentissage proposé.* *. Réactivation des acquis antérieurs à mobiliser.* *. …* ***Mise en activités des apprenants :*** *. Utilisation de* ***stratégie(s) d'enseignement adaptée(s) au(x) type(s) d'apprentissage.*** *. Évaluation formatrice.* *. Évaluation formative.* *. Synthèse / essentiel à retenir.* *. …* ***Exploitation des acquis :*** *. Formalisation des acquis.* *. Mise en projet de transfert.* *. Questions en suspens.* *. Prolongements de la séance.*	*. Analyse les erreurs...* *. Apporte...* *. Circule...* *. Commente...* *. Contrôle...* *. Demande...* *. Distribue...* *. Écoute...* *. Explique...* *. Fait la synthèse...* *. Inscrit...* *. Lit...* *. Manipule...* *. Montre...* *. Observe...* *. Organise les groupes...* *. Prend des notes...* *. Présente...* *. Projette...* *. Questionne...* *. Réalise...* *. Recherche...* *. Rectifie...* *. Répond...* *. Vérifie...* *. …*	*. Analyse les erreurs...* *. Apporte...* *. Circule...* *. Commente...* *. Contrôle...* *. Demande...* *. Distribue...* *. Écoute...* *. Explique...* *. Fait la synthèse...* *. Inscrit...* *. Lit...* *. Manipule...* *. Montre...* *. Observe...* *. Organise les groupes...* *. Prend des notes...* *. Présente...* *. Projette...* *. Questionne...* *. Réalise...* *. Recherche...* *. Rectifie...* *. Répond...* *. Vérifie...* *. …*	*En classe entière...* *En groupes de 3 ou 4...* *En binôme...* *Individuellement...*	*. Tableau, ordinateurs, vidéoprojecteur, livres,...* *. Démonstrations,...* *. Documents techniques, dossiers, fiche d'exercices, fiche d'évaluation, vidéo,...*	*- Vocabulaire* *- Mots clés* *- Définitions* *- Principes* *- Règles* *- Formules* *- Procédures* *- …* Ce qui sera reporté sur la partie droite du tableau.

Bilan des difficultés rencontrées : **Réajustements envisagés :**

CORTES-TORREA Daniel, *Pédagogie et didactique pour enseigner dans la voie professionnelle*, 2016.

FICHE DE PRÉPARATION DU DÉROULEMENT D'UNE SÉANCE D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE (2)

Classe : .....**Date :** ..... **Thème de travail :** .....
Objectif de production ou **activité** ou **tâche à réaliser :** .....
Objectif de compétences : .....
Objectif de connaissances : .....
Pré-requis : .....
Type(s) d'évaluation prévue : .....

Durée	**Intentions pédagogiques**	**Phases - *Étapes***	**Activités de l'enseignant**	**Activités des apprenants**	**Groupements**	**Moyens matériels et documents utilisés**	**Connaissances apportées Résumé**

Bilan des difficultés rencontrées : **Réajustements envisagés :**

Cet outil est utile à l'enseignant

- **avant** la séance, pour **évaluer** lui-même la préparation de la séance : à partir d'une **lecture horizontale** des différentes colonnes (à tel moment, qui, fait quoi, comment, et pour quels effets attendus ?), et d'une **lecture verticale** de chaque colonne (y a-t-il suffisamment de variété dans les éléments pris en compte ?).
- Il sert aussi à **guider** l'enseignant **pendant** la séance.
- Il peut également être utilisé **après** la séance, pour réaliser un **bilan** des difficultés rencontrées et envisager les réajustements nécessaires, et en tant que **mémoire** pour une réutilisation ultérieure.

(La fiche présentée n'est pas un modèle, mais un exemple dont l'enseignant peut s'inspirer pour construire son propre document.)

CORTES-TORREA Daniel, *Pédagogie et didactique pour enseigner dans la voie professionnelle*, 2016.

SITUATIONS DE COMMUNICATION EN CLASSE

Toute activité scolaire peut devenir en même temps l'occasion d'un apprentissage de méthodes de communication, que ce soit en réception, en production ou en stockage d'informations.

Organisation du temps et de l'espace

La gestion du temps doit prendre en compte les besoins physiologiques des personnes. Par exemple, la communication est difficile en état de fatigue. Il importe donc de varier les **rythmes** de travail, et de proposer régulièrement des **pauses**.

L'aménagement de l'espace doit permettre à chaque apprenant de se trouver en face à face avec la ou les personnes avec qui il doit communiquer. C'est ainsi que la disposition des **tables en U** et **en « ilots »** facilite les échanges dans la classe.

Différentes situations peuvent faciliter l'apprentissage de la communication en classe.

Travail de groupes

Le travail de groupes est fondé sur une communication en réseaux des apprenants. Pour faciliter les interactions et pour que ce travail soit efficace, il convient de prendre en compte notamment les règles suivantes :

- selon le type d'apprentissage et le niveau d'activité mentale visés (on peut se référer pour cela aux classifications de GAGNÉ et de BLOOM), **donner aux groupes des consignes et des ressources** leur permettant d'effectuer une tâche précise qui débouche sur l'apprentissage attendu ;
- **limiter le nombre de participants** dans chaque groupe (trois à cinq personnes) ;
- **organiser l'espace,** de façon à permettre une communication en face à face ;
- **proposer un temps de réflexion individuelle** préalable au travail en groupe.

(Voir page suivante : « Principes du fonctionnement par groupe d'apprentissage ».)

Travaux sur documents et exposé par l'apprenant

Ces exercices permettent à l'apprenant de combiner l'apprentissage de méthodes de communication et l'apprentissage de contenus. Ils permettent aussi à l'enseignant de mieux percevoir ce que l'apprenant comprend du thème traité.

L'apprenant est ici impliqué dans l'ensemble de la chaîne de communication : recherche d'informations, mise en forme des informations, exposition orale avec utilisation éventuelle de supports visuels,…

Enseignement mutuel

Dans cette forme de travail, l'apprenant qui a déjà acquis un savoir, un savoir-faire, ou une compétence, aide d'autres apprenants à réaliser leur apprentissage.

Exposé par l'enseignant

L'exposé permet à l'enseignant de **communiquer des informations** à un groupe dans un temps limité. L'apprenant peut alors stocker les informations de deux façons : la prise de notes ou le polycopié.

- La **prise de notes** par l'apprenant est facilitée si l'enseignant utilise le tableau ou le vidéoprojecteur comme support de l'écrit et de schémas.
- Le **polycopié « à trous »** présente l'intérêt d'impliquer l'apprenant dans l'écriture des éléments essentiels abordés durant la séance : mots clés, définitions, règles, formules, synthèses,… L'enseignant peut ici aussi utiliser le tableau ou le vidéoprojecteur comme support des éléments à transcrire sur le polycopié. Les éléments essentiels peuvent aussi être surlignés par les apprenants. La qualité matérielle du polycopié, la mise en page et la taille des caractères, facilitent la lisibilité.

TUTORAT ENTRE PAIRS

Principe
Un élève plus compétent qu'un autre dans un domaine ou par rapport à une tache particulière, vient en aide à un autre élève, non pour faire à sa place ni pour lui dicter ce qu'il doit faire, mais en lui expliquant comment s'y prendre pour qu'il parvienne à mieux réussir par lui-même.

Effet sur l'élève aidé
Parvient avec une aide provisoire à réaliser une tâche qu'il réussira par la suite tout seul.

Effet sur l'élève qui aide
- Valorise l'image de soi.
- Renforce la confiance en soi.
- Permet un apprentissage par la reformulation, la réflexion, le regard critique, la distanciation par rapport à sa manière de faire.
- Favorise l'acceptation de la chose scolaire.

Rôle de l'enseignant
- Organiser, planifier, réguler les situations de tutorat.
- Intervenir comme personne-ressource.
- Observer la manière dont fonctionnent les élèves.

Dispositif à élaborer
- Expliciter les objectifs visés.
- Proposer des tâches pertinentes.
- Préciser les rôles de chacun.
- Éviter de choisir systématiquement les mêmes élèves comme tuteurs.

Sources :

- BARNIER Gérard, *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. Paris : l'Harmattan, 2001.

PRINCIPES DU FONCTIONNEMENT
PAR GROUPE D'APPRENTISSAGE

Le travail en groupe doit respecter des principes et règles de fonctionnement pour être efficace et favoriser ainsi un apprentissage intellectuel optimal.

Deux principes de méthode

Pour Meirieu, le piège est que le fonctionnement du groupe soit centré sur la tâche (l'obtention de la meilleure production possible) ou sur le vécu affectif du groupe (des groupes formés simplement par affinités).
Pour qu'il permette le *« développement cognitif de chacun de ses membres »*, un travail en groupe proposé aux élèves doit répondre à deux principes :

- Le travail en groupe doit proposer une tâche ayant un niveau de complexité telle qu'elle ne pourrait être accomplie par des individus.
- Le travail en groupe doit permettre la confrontation avec autrui, la divergence des points de vue, ce qu'à la suite de Piaget, on nomme le conflit socio-cognitif.

Trois règles de fonctionnement

Meirieu en tire trois règles de fonctionnement pour favoriser le conflit socio-cognitif entre élèves :

- Instaurer au sein d'un groupe d'apprentissage un *« réseau de communication homogène, dans lequel chaque participant est tenu d'échanger avec tous les autres »* (Meirieu, 1984, p. 14).
  Pour cela l'enseignant donnera des consignes de méthode assez précises aux élèves, comme par exemple : réaliser un tour de table pour recueillir les avis de chacun, se concerter pour prendre des décisions le plus souvent possible à l'unanimité et non à la suite d'un vote.

- *« Les matériaux de travail, informations, éléments ou données nécessaires à l'élaboration du projet doivent être distribués de manière à ce que sa réalisation requière en elle-même la participation de chacun »* (Meirieu, 1986, p. 15).
  Autrement dit : pour que la circulation de la parole soit optimale entre les membres du groupe, chacun d'eux doit avoir en main un élément du puzzle.

- *« Le groupe doit avoir un mode de fonctionnement impliquant chacun à la tâche commune, de telle façon que cette implication soit un moyen d'accès à l'objectif que l'on se propose d'atteindre »* (Meirieu, 1986, p. 15). Le but n'est pas que le groupe réussisse à tout prix la tâche (ce qui revient à privilégier l'objectif de production) en s'appuyant uniquement sur ses membres les plus experts et en écartant les moins experts. Le but est que chaque élève s'engage dans la tâche commune afin de construire les connaissances et / ou compétences visées. (Robbes, 2009, p. 28)

Sources :

- MEIRIEU Philippe, *Outils pour apprendre en groupe. Apprendre en groupe ? – 2*. Lyon : Chronique sociale, 1984.
- ROBBES Bruno, *La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre,* 2009.
http ://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf (consulté le 22 février 2016)

UTILISER LE TABLEAU

Support de l'écrit ou de schémas très simples qui ne prennent pas trop de temps en réalisation, le tableau est un **outil de communication**.

Trois fonctions :
- information,
- interaction enseignant / apprenants,
- mémorisation.

Afin d'exploiter au mieux le tableau, il peut être utile de le diviser en trois espaces.

Information	**Interaction**	**Mémorisation**
Espace réservé à l'*information* relative au déroulement de la séance : - objectifs, - étapes. Cet espace n'est pas effacé durant la séance. Il permet aux apprenants de se situer, à tout moment, dans le déroulement de la séance.	Espace de travail et d'*interaction* avec la classe (espace brouillon) : - essais, - calculs, - démonstrations rapides, - illustrations, - réponses des apprenants. Cet espace est effacé selon les besoins.	Un espace facilitant la *mémorisation* des éléments fondamentaux abordés durant la séance : - vocabulaire, - mots clés, - définitions, - principes, - règles, - formules, - procédures - résumés, - synthèses. Cet espace n'est pas effacé tant que possible.

Un code des couleurs peut être utilisé. Par exemple :
- **en noir** : les apports de l'enseignant ;
- **en bleu** : les apports des apprenants ;
- **en rouge** : les mots clés, ce sur quoi on veut attirer l'attention ;
- **en vert** : les brouillons.

Sources :
- RIEUNIER Alain, *Préparer un cours, 1 – Applications pratiques*. Paris : ESF, 2000, pp. 180-183.

UTILISER LES TICE

L'usage des technologies de l'information et de la communication dans la communauté éducative induit des modifications profondes dans les pratiques professionnelles de l'enseignant.

Facilitation des relations professionnelles

Chaque enseignant dispose d'une adresse électronique professionnelle facilitant les échanges entre enseignants, avec le corps d'inspection et avec l'administration. Cette adresse permet aussi de participer à des listes de diffusion et à des forums, et de prendre contact avec les élèves.

Outils et services pour la gestion de la classe

L'enseignant accède facilement aux programmes et instructions parus au *bulletin officiel de l'éducation nationale* (BOEN) ou présentés sur le serveur pédagogique *Eduscol*.

Des services en ligne peuvent aussi faciliter la vie scolaire et la gestion de la classe : liste des élèves sous forme numérique, enregistrement des absences et des notes sur les bulletins directement sur le réseau, calendrier des événements de l'année (conseils de classe, examens, …), **cahier de textes numérique**, …

Diversification des pratiques d'enseignement

Traitement de texte, tableurs et outils de présentation ou de réalisation de pages HTML permettent de présenter des documents propres, lisibles, évolutifs et interactifs.

Le **vidéoprojecteur** et le **tableau numérique interactif** permettent d'animer des séances en utilisant des documents interactifs facilitant l'implication des élèves.

Les **forums**, les **blogs** pédagogiques, la messagerie électronique facilitent les échanges en dehors des heures de cours.

Accessibilité de nombreuses ressources en ligne

Connecté à internet, l'enseignant accède facilement à de nombreuses ressources disciplinaires et interdisciplinaires. Les deux plus importants serveurs institutionnels sont : **Eduscol** et **Canopé**.

Des réseaux disciplinaires académiques mettent à la disposition de tous des documents, des contributions d'enseignants, des séquences pédagogiques,… On y accède par une requête précise sur les **banques de pratiques des sites académiques**. Des réponses à des questions particulières sont données sur des **listes de diffusion**.

Sources :

- http://eduscol.education.fr/pid26435/enseigner-avec-le-numerique.html (Consulté le 22/02/2016)
- http://www.reseau-canope.fr/ (Consulté le 22/02/2016)

PROBLÉMATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT EN CLASSE HÉTEROGÉNE

Demande de l'institution

Dans le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, la troisième compétence commune à tous les professeurs *« praticiens experts des apprentissages »* est la suivante : **«** *Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves ».*

Question posée

Comment développer des pratiques d'enseignement facilitant les apprentissages de chaque élève en classe hétérogène ?

Réponse proposée

- Développer une pédagogie du sujet :
  - reconnaître la singularité de chaque élève,
  - reconnaître la variété des façons d'apprendre.
- Développer une pédagogie variée :
  - Introduire de la variété dans les façons d'enseigner.

En pratique

- Différencier ou diversifier sa pédagogie, **ce n'est pas**
  - organiser des groupes de niveau proposant des objectifs ambitieux aux élèves « forts », et des exigences réduites pour les élèves « faibles » ;
  - varier l'animation de la classe en mettant de l'ambiance. (Longhi, 2009, p. 144.)
- Différencier ou diversifier sa pédagogie, **c'est** *« se donner les moyens de répondre à la diversité et à l'hétérogénéité des élèves en offrant à chacun les meilleures conditions pour apprendre. »* (Longhi, 2009, p. 144.)

Certains chercheurs préfèrent utiliser d'autres expressions pour signifier qu'il s'agit bien de répondre à la variété des façons d'apprendre par une variété des façons d'enseigner :

- *« Pédagogie variée »* (De Peretti)
- *« Flexibilité didactique »* (Drévillon)
- *« Eclectisme méthodique »* (Meirieu)

Trois recommandations (Meirieu, 1998.)

- Organiser des séquences pour atteindre des objectifs
  - Élaborer des objectifs communs, et les communiquer aux élèves.
- Diversifier les pratiques d'enseignement
  - Identifier ses pratiques dominantes et commencer à utiliser des pratiques complémentaires.
- Éviter « le meilleur des mondes pédagogiques »
  - Renoncer à tout connaître, mais chercher à connaître suffisamment pour agir.
  - S'engager modestement dans une différenciation dynamique, tâtonnante et imparfaite.

Sources :

- Annexe à l'arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. MEN - DGESCO A3-3
http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066 (Consulté le 27 février 2016)
- LONGHI Gilbert, *Dictionnaire de l'éducation. Paris :* Vuibert, 2009.
- MEIRIEU Philippe, *Différencier la pédagogie. Pourquoi, Comment ?* CRDP Lyon, 1988, pp. 1-33.

MODES DE DIFFÉRENCIATION
SITUATIONS

Modes de différenciation (Meirieu, 1985, 1)

- **La différenciation successive** c'est « *utiliser successivement différents outils et différentes situations d'apprentissage de manière à ce que chaque élève ait le maximum de chances de trouver une méthode lui convenant* ».
  Dans cette forme de différenciation, l'enseignant alterne les méthodes utilisées mais conserve une progression collective.

- **La différenciation simultanée** « *consiste à distribuer à chaque élève un travail correspondant, précisément, à un moment donné du programme, à ses besoins et à ses possibilités* ».
  Elle ne peut s'effectuer que sur une partie du temps scolaire.

- **Le groupe de besoin**
  - **Définition :**
    Regroupement provisoire de plusieurs élèves ayant un même besoin identifié de formation, pour travailler momentanément ensemble sur un objectif de formation correspondant à ce besoin.
  - **Objectif visé :**
    Permettre la reprise et l'approfondissement d'une notion, d'une règle, d'une méthode, … en tenant compte des difficultés précises constatées.
  - **Régulation à introduire :**
    S'assurer du caractère temporaire du groupement, et de la mobilité possible des élèves.
  - **Difficulté principale :**
    Construire un moment d'évaluation formative, permettant de fonder sur des indices précis la répartition des groupes.

Situations (Meirieu, 1985, 2)

- **Expositive collective**
  « consiste à présenter à un groupe des connaissances que chacun des membres doit s'approprier par une activité intellectuelle individuelle » (Pour des objectifs de présentation, repérage, synthèse.)
- **Interactive**
  « requiert que l'on mette en place les conditions d'un véritable « conflit socio-cognitif » dans lequel chaque membre est mis en situation de confronter réellement ses représentations avec celles de ses pairs et de parvenir à une représentation (…) plus « juste » de la connaissance » (Pour des objectifs de confrontation, compréhension.)
- **Individualisée**
  « impose de mettre en place un dialogue entre chaque apprenant et un programme de travail qui l'interroge, le guide et l'amène, à son rythme, vers l'objectif que l'on veut lui faire atteindre ». (Pour des objectifs d'appropriation, compréhension, transfert.)

Sources :

- MEIRIEU Philippe, La pédagogie différenciée : l'essentiel en une page, in *Cahiers pédagogiques*, n° 239, décembre 1985, p. 47. (1)
- MEIRIEU Philippe, *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF, 1985, pp. 109-110. (2)

POINTS D'APPUI POUR DIVERSIFIER SES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

L'enseignant peut développer de la variété dans ses pratiques d'enseignement à partir des éléments suivants :

a) Modes de différenciation : successive, simultanée, groupe de besoin.

b) Situations : expositive collective, interactive, individualisée.

c) Regroupements : classe entière, sous-groupes, binômes, individuel.

d) Démarches (déductive, maïeutique, inductive,…) **méthodes** (expositive, interrogative, active), **techniques.**

e) Supports : tableaux, livres, photocopies, diapos, plans, schémas, vidéos, logiciels, CD-ROM,…

f) Outils (langage) **:** parole, écriture, geste, image,…[16]

g) Tâches : amplitude, durée, nature des actions et des productions,…

h) Contenus : ajustement en fonction de l'élève.

i) Consignes : explicitation, reformulation, travaillées en groupes, orales, écrites, exemples, contre-exemples,…

j) Place du relationnel : accompagnement, encouragement, valorisation, dédramatisation,…

k) Nature des aides : degré de guidance, aide à la compréhension, outils d'aide, tutorat entre pairs,…

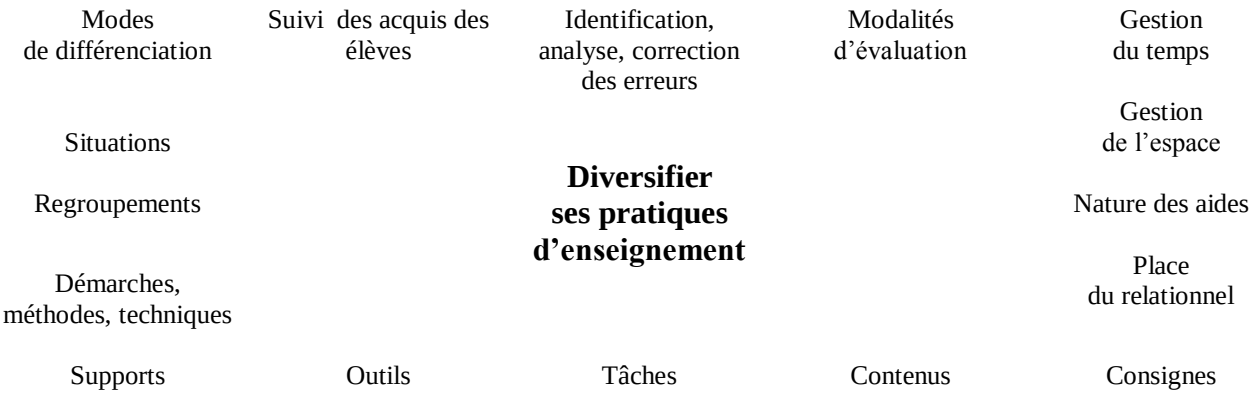
l) Gestion de l'espace : disposition des tables, alternance atelier / salle de cours,…

m) Gestion du temps : durée des séquences, durée des séances, rythme de travail,…

n) Modalités d'évaluation : orale, écrite, initiale, formative, formatrice, sommative, co-évaluation,…

o) Identification, analyse, correction des erreurs.

p) Suivi des acquis des élèves



[16] Concernant les cartes heuristiques ou cartes mentales : https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/cdi-outil-pedagogique/apprentissage-et-construction-des-savoirs/maitrise-de-linformation-referentiels-etudes-et-travaux-de-recherche/etude-et-travaux-de-recherche/cartes-mentales-et-documentation.html (Consulté le 04 / 03 /2016)

GUIDE DE QUESTIONNEMENT
DIVERSIFICATION DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

	Ce que je fais déjà	**Ce que je pourrais développer**
Modes de différenciation		
Situations		
Formes de regroupement		
Démarches, méthodes, Techniques		
Supports		
Outils		
Tâches		
Contenus		
Consignes		
Place du relationnel		
Nature des aides		
Gestion de l'espace		
Gestion du temps		
Modalités d'évaluation		
Identification, analyse, correction des erreurs		
Suivi des acquis des élèves		
….		

FORMATION EN MILIEU PROFESSIONNEL

Tous les enseignements professionnels comportent aujourd'hui des **périodes de formation en milieu professionnel obligatoires**.

Pour les **élèves sous statut scolaire**, l'organisation de la formation en milieu professionnel fait l'objet d'une **convention** entre l'établissement fréquenté par l'élève et les entreprises d'accueil.
La convention et ses annexes précisent les engagements de chacun des trois partenaires (l'entreprise, l'établissement scolaire, l'élève) concernant les objectifs et les modalités de réalisation d'une période en entreprise.
Pour les **apprentis sous statut salarié**, la formation fait l'objet d'un **contrat** conclu entre l'apprenti et son employeur conformément aux dispositions en vigueur du code du travail.
Afin d'assurer la cohérence et la complémentarité dans la formation, l'équipe pédagogique du centre de formation d'apprentis veille à informer le maître d'apprentissage des objectifs de la formation en entreprise.

Les périodes de formation en milieu professionnel sont des phases **déterminantes** de la formation menant à un diplôme professionnel.
Elles permettent notamment au futur diplômé :

- de découvrir l'entreprise dans ses fonctions, ses contraintes, ses structures ;
- d'apprendre à travailler en situation professionnelle réelle ;
- de s'insérer dans une équipe de professionnels, et de construire des compétences tenant aux relations humaines dans le travail ;
- de mettre en œuvre ou d'acquérir, sous la responsabilité d'une personne qualifiée, tout ou partie des compétences requises pour l'obtention du diplôme ;
- de développer des capacités d'autonomie et de responsabilité.

Pour faciliter le processus de formation, les périodes en milieu professionnel doivent être **organisées en interaction** avec la formation donnée en établissement de formation, et une forte **implication de l'apprenant** doit être favorisée.
Aussi, la **concertation** entre l'équipe pédagogique de l'établissement (ensemble des enseignants de toutes les disciplines) et le(s) tuteur(s) ou formateur(s) dans l'entreprise est nécessaire tout au long de la formation.

Un **document de liaison** (exemple : *Fiche individuelle de suivi des activités en entreprise*) sert de base à la concertation entre les partenaires. Ce document, qui suit l'apprenant pendant la totalité de sa formation en entreprise, permet d'assurer la complémentarité des activités proposées et des compétences mises en œuvre dans le cadre des différentes périodes.
Les activités professionnelles envisagées pour une période sont établies par les partenaires en tenant compte des possibilités de l'entreprise d'accueil, des acquis antérieurs de l'apprenant, et des activités et compétences définies dans les référentiels.

La formation en milieu professionnel fait l'objet d'une **préparation**, d'un **suivi**, et d'une **exploitation pédagogique** par les enseignants de l'établissement de formation. (Voir outils pages suivantes.)

Sources :

- Loi n° 2014-788 du 10 juillet 2014 tendant au développement, à l'encadrement des stages et à l'amélioration du statut des stagiaires
https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029223331&categorieLien=id
- Décret n° 2014-1420 du 27 novembre 2014 relatif à l'encadrement des périodes de formation en milieu professionnel et des stages.
https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029813186&categorieLien=id

OBSERVER ET ANALYSER LE POTENTIEL DE FORMATION DES ENTREPRISES

Il importe de développer le partenariat de formation entre l'établissement de formation et les entreprises. Dans cette perspective, l'une des premières actions à mettre en œuvre par l'équipe pédagogique consiste à prospecter des entreprises susceptibles d'accueillir des élèves.

Pour cela, un **représentant de l'établissement de formation se rend dans une entreprise afin d'observer et d'analyser le potentiel de formation de cette entreprise** : environnement professionnel, activités réalisées, activités susceptibles d'être proposées à un élève, accord de principe concernant l'accueil d'un élève,…

Au cours de cette visite dans l'entreprise, le représentant de l'établissement de formation renseigne une *Fiche d'observation et d'analyse du potentiel de formation de l'entreprise*. (Cet outil, comme tous les outils présentés dans cet ouvrage, peut-être conçu sur un **support papier et / ou informatique**.)

Les **informations consignées** sur ces fiches, et concernant chacune des entreprises, sont ensuite **regroupées et traitées** afin de constituer une base de données permettant un **choix raisonné des entreprises** sollicitées pour accueillir des élèves durant une période de formation en entreprise. Ces informations peuvent être mutualisées entre plusieurs établissements.

Cette démarche apparaît particulièrement pertinente dans la perspective d'un **accompagnement personnalisé** de chaque élève.

FICHE D'OBSERVATION ET D'ANALYSE DU POTENTIEL DE FORMATION DE L'ENTREPRISE

Les cases correspondant aux activités concernées sont cochées par le représentant de l'établissement de formation, au cours de la visite dans l'entreprise.

L'élève pourrait :
D : se Documenter. **O** : Observer. **P** : Participer à. **R** : Réaliser seul sous contrôle.

Activités ou tâches professionnelles Devant être réalisées durant la formation	L'entreprise propose	**L'élève pourrait**			
		D	**O**	**P**	**R**
Partie à compléter avant de se rendre en entreprise, à partir du Référentiel des activités professionnelles					
…					
…					
…					
…					
…					

PROJET ET COMPTE-RENDU
D'ACTIVITÉS EN ENTREPRISE

PROJET D'ACTIVITÉS EN ENTREPRISE

Durant la période n° ….. **du** ……. **au** …….

Une page pour chaque période en entreprise

À compléter dans l'établissement de formation, avant le départ en entreprise

En fonction de ce qui a déjà été étudié et / ou en fonction de ce qui sera prochainement étudié dans l'établissement de formation, dans les domaines professionnel et général, **LISTER les activités proposées à l'apprenant durant la prochaine période en entreprise.**
Se documenter sur :
Observer :
Participer à :
Réaliser : (en double commande, ou seul sous contrôle)

L'intitulé de certaines rubriques peut être adapté en fonction du niveau du diplôme préparé. Par exemple :

- **recueillir des informations pour la constitution d'un Dossier** (à présenter au moment de telle épreuve d'examen),
- **conduire tout ou partie d'un projet.**

COMPTE RENDU DES ACTIVITÉS EN ENTREPRISE

Durant la période n° ….. **du** ……. **au** …….

Une page pour chaque période en entreprise

À compléter par l'apprenant pour le retour dans l'établissement de formation

LISTER les activités mises en œuvre par l'apprenant durant la période en entreprise.
Je me suis documenté sur :
J'ai observé :
J'ai participé à : L'apprenant peut également mentionner ici des points maîtrisés et des points à améliorer dans la réalisation des travaux.
J'ai réalisé : (en double commande, ou seul sous contrôle) L'apprenant peut également mentionner ici des points maîtrisés et des points à améliorer dans la réalisation des travaux.

FICHE INDIVIDUELLE DE SUIVI
DES ACTIVITÉS EN ENTREPRISE

AF : **A**ctivités déjà réalisées en **F**ormation.

PFE : **P**ériode de **F**ormation en **E**ntreprise

E : activité **E**nvisagée durant la Période de Formation en Entreprise, après négociation avec le tuteur dans l'entreprise.

R : activité effectivement **R**éalisée par l'apprenant durant la Période de Formation en Entreprise.

Les cases correspondant aux activités concernées sont cochées par l'enseignant, et/ou par l'apprenant.

Activités à réaliser durant la formation (À partir du Référentiel des Activités Professionnelles)	**AF**	**PFE 1**		**PFE 2**		**PFE 3**		**PFE …**	
Les activités peuvent être réalisées selon différents degrés d'autonomie : - en participation, - en double commande, - seul sous contrôle.		**E**	**R**	**E**	**R**	**E**	**R**	**E**	**R**

Cet outil ne peut servir à évaluer les productions ou les compétences de l'apprenant, mais il permet d'assurer **plusieurs fonctions**.

Avant une période en entreprise : négocier les activités professionnelles envisagées pour une période, en tenant compte des possibilités de l'entreprise d'accueil, des acquis antérieurs de l'apprenant, et des activités définies dans le référentiel des activités professionnelles.

Pendant une période en entreprise : permettre à l'apprenant d'enregistrer les activités exercées au cours de la période, et d'apprécier ainsi sa propre progression.

Après une période en entreprise : réaliser un bilan des activités exercées durant la période, repérer des écarts entre ce qui était envisagé et ce qui a été effectivement réalisé, identifier les activités complémentaires à proposer à l'apprenant pour la suite de sa formation en entreprise et/ou dans l'établissement de formation.

FICHE COLLECTIVE DE SUIVI DES ACTIVITÉS EN ENTREPRISE

Diplôme préparé : **Année :** **Discipline :**

PÉRIODE N°	**Noms, prénoms des apprenants**																		
	Activités en entreprise. À partir des informations disponibles sur les fiches *Projet d'activités en entreprise,* **LISTER** les activités proposées aux apprenants durant la période en entreprise : **-** **-** **-** - ...	**D** **O** **P**	**P** **P** **R**	**O** **O** **O**															

À partir des informations disponibles sur les fiches *Compte rendu des activités en entreprise,*
INSCRIRE dans la colonne où figure le nom d'un apprenant le(s) code(s) correspondant aux formes d'implication de l'apprenant dans l'activité proposée : D, O, P, R, NR.
D : s'est documenté sur. **O** : a observé. **P** : a participé à. **R** : a réalisé en double commande, ou seul sous contrôle. **NR** : non réalisable dans l'environnement professionnel.

Cette fiche permet à l'enseignant de mener un double questionnement.

- À partir d'une **lecture horizontale** des différentes colonnes, **pour une activité** proposée : quelles formes d'implication des différents apprenants dans cette activité ? Quelle exploitation possible (dans l'établissement de formation) des expériences vécues par les différents apprenants en entreprise ?
- À partir d'une **lecture verticale** de chaque colonne**, pour un apprenant** : quelles formes d'implication de cet apprenant dans les différentes activités ? Quels réajustements nécessaires lors des prochaines périodes en entreprise ? Quelles activités complémentaires proposer dans l'établissement de formation ?

CORTES-TORREA Daniel, *Pédagogie et didactique pour enseigner dans la voie professionnelle*, 2016.

PÉDAGOGIE DE L'ALTERNANCE

Le terme « **pédagogie** » désigne ici toute activité déployée par une personne pour provoquer, développer, faciliter des apprentissages précis chez une autre personne.
La **pédagogie de l'alternance** peut être définie comme l'activité déployée par des enseignants qui utilisent la succession répétée de périodes d'études dans un établissement de formation et de périodes de présence sur un terrain d'activité professionnelle, pour provoquer, développer, faciliter des apprentissages précis chez des apprenants.

Comment mettre en œuvre une pédagogie de l'alternance ?

Avant une période en entreprise :

- négocier avec le tuteur ou formateur dans l'entreprise, les activités professionnelles envisagées pour une période, en tenant compte des possibilités de l'entreprise d'accueil, des acquis antérieurs de l'apprenant, et des activités définies dans le référentiel des activités professionnelles (exemple d'outil : *Fiche individuelle de suivi des activités en entreprise*) ;
- expliciter avec l'apprenant, le projet d'activités en entreprise pour la période considérée (exemple d'outil : *Projet d'activités en entreprise*).

Pendant une période en entreprise :

- permettre à l'apprenant d'enregistrer les activités exercées au cours de la période, et d'apprécier ainsi sa propre progression (exemples d'outils : *Fiche individuelle de suivi des activités en entreprise ;* et *Compte rendu des activités en entreprise).*

Après une période en entreprise :

- réaliser un bilan des activités exercées durant la période, repérer des écarts entre ce qui était envisagé et ce qui a été effectivement réalisé, identifier les activités complémentaires à proposer à l'apprenant pour la suite de sa formation en entreprise et/ou dans l'établissement de formation (exemples d'outils : *Fiche individuelle de suivi des activités en entreprise* ; *Compte rendu des activités en entreprise* ; *Fiche collective de suivi des activités en entreprise) ;*
- exploiter et valoriser les expériences vécues par les apprenants en entreprise.

Distinguer l'exploitation pédagogique et l'exploitation didactique.

Exploitation pédagogique : *possibilité offerte* aux apprenants de **dire quelque chose** à propos de leurs expériences vécues dans des situations de la vie professionnelle.
Exemple : lundi matin, tour de table où chaque apprenant est invité à prendre la parole.

Exploitation didactique : *possibilité offerte* aux apprenants **d'expliciter et de rechercher les dimensions pertinentes** des situations vécues. (1)
Exemple : l'enseignant organise et conduit la mise en commun des représentations, l'analyse des expériences, la conceptualisation et la formalisation des acquis, la mise en projet de transférer les acquis dans d'autres situations.
Les apprenants sont ici fortement impliqués dans l'élaboration du contenu du cours.

(1) « Il faut faire passer des connaissances en actes (pré-réfléchies) aux connaissances conscientes (réfléchies). C'est seulement ainsi que l'expérience vécue devient apprentissage. » (Geay, 1998, p. 123.)

Sources : GEAY André, *L'école de l'alternance*. Paris : L'Harmattan, 1998.

TRAVAIL PRESCRIT ET TRAVAIL RÉEL

Pour organiser et mettre en œuvre une formation professionnelle, les enseignants sont appelés à utiliser des documents de référence.
Le **référentiel des activités professionnelles** décrit les **fonctions**, les **activité**s et les **tâches professionnelles** que sera appelé à exercer le titulaire du diplôme après une période d'adaptation dans l'entreprise.
Le **référentiel de certification** décrit les **capacités**, les **compétences** et les **savoirs** exigés pour l'obtention d'un diplôme visé.

Or, il arrive parfois que des tuteurs ou formateurs en entreprise, ou bien des personnes en formation interpellent l'enseignant, faisant remarquer des **écarts plus ou moins importants** entre ce qui est enseigné dans l'établissement de formation et ce qui se pratique dans l'entreprise.
Il importe alors que l'enseignant soit en mesure de **comprendre** et d'**expliquer** l'origine de ces écarts.

Pour cela, il peut être intéressant de se référer à deux concepts élaborés par des sociologues du travail, en distinguant le travail prescrit et le travail réel.

- Le **travail prescrit** correspond à **ce qui doit se faire**, et qui est mentionné dans des référentiels, des règlements, des normes, des procédures, des consignes,…
  Ces prescriptions se situent dans une dimension rationnelle, et peuvent être comparées à une « **règle du jeu** ».
- Le **travail réel** correspond à **ce qui se fait** effectivement dans telle entreprise, à partir des ressources et des contraintes particulières à cette entreprise.
  Il prend en compte trois dimensions de toute activité humaine : l'affectivité des personnes, le poids des habitudes, et la composante rationnelle. Le travail réel peut être comparé à une « **façon de jouer** ».

TRAVAIL PRESCRIT	**TRAVAIL RÉEL**
Ce qui doit se faire **Référentiels** **Règlements** **Normes** **Procédures** **Consignes** ↓ **Logique du robot** ➔ **le rationnel** ***La règle du jeu***	**Ce qui se fait** **/ Ressources** **/ Contraintes** ↓ **Logique de l'humain** ➔ **l'affectif** ➔ **les habitudes** ➔ **le rationnel** ***La façon de jouer***

Les enseignements assurés dans l'**établissement de formation** correspondent au **travail prescrit** ; ils doivent permettre aux apprenants de s'approprier les exigences prises en compte pour l'obtention d'un diplôme.
Les situations professionnelles rencontrées dans l'**entreprise** correspondent au **travail réel** ; elles doivent permettre aux apprenants de s'adapter aux contextes particuliers d'entreprises différentes, afin de faciliter l'insertion professionnelle.

L'**exploitation des expériences vécues en entreprise** paraît donc essentielle. Pour cela, il s'agit de *travailler à partir des expériences* des apprenants : décrire, questionner, confronter, analyser ces expériences pour comprendre ce qui relève du travail prescrit et ce qui relève du travail réel.

Comment évaluer ?

« (…) comprendre comment l'évaluation est dialogue. »

HADJI Charles, *L'évaluation règles du jeu. Des intentions aux outils*. Paris : ESF éditeur, 1989, p. 103.

DIFFÉRENCIER DES PRATIQUES D'ÉVALUATION ET DE NOTATION

Activité proposée

RÉPONDRE aux questions suivantes :

1 - Deux élèves qui ont obtenu la même note de 10/20 lors d'un contrôle, ont-ils forcément réussi les mêmes opérations et réalisé les mêmes erreurs ?

……

2 - Informer un élève que son travail est noté 10/20, cela renseigne-t-il cet élève sur la nature de ses réussites et de ses erreurs ? Cela l'incite-t-il à analyser et à rectifier ses erreurs ?

……

3 - Au cours du déroulement d'une séquence d'enseignement-apprentissage, un élève a obtenu les notes suivantes :

. séance 1 : 04/20
. séance 2 : 06/20
. séance 3 : 08/20
. séance 4 : 10/20
. séance 5 : 12/20
. séance 6 (bilan des acquisitions à la fin de la séquence) : 14/20

La moyenne des notes de cet élève est 09/20.

Cette moyenne traduit-elle l'état des acquis de l'élève à la fin de la séquence ?

……

4 - Au cours du déroulement d'une séquence d'enseignement-apprentissage, deux élèves ont obtenu les notes suivantes :

	Élève A :	Élève B :
. séance 1 :	04/20	12/20
. séance 2 :	06/20	10/20
. séance 3 :	08/20	08/20
. séance 4 :	10/20	06/20
. séance 5 (bilan des acquisitions à la fin de la séquence) :	12/20	04/20

La moyenne des notes de chacun de ces élèves est 08/20. Cette moyenne traduit-elle l'état des acquis de chaque élève à la fin de la séquence ? Peut-on dire que ces deux élèves ont le même « niveau » ?

……

5 - Quelles solutions envisager :

. Pour attirer l'attention de chaque élève sur ses réussites et sur ses erreurs ?

……

. Pour ne pas pénaliser celui qui apprend (qui progresse par essais, erreurs, analyses, réajustements) ?

……

. Pour que la moyenne des notes d'un élève, figurant sur un bulletin trimestriel, traduise le mieux possible le bilan des acquisitions de cet élève à la fin de chaque séquence du trimestre ?

……

ÉVALUATION ET NOTATION

Évaluation

Évaluer, c'est **se prononcer sur le degré d'adéquation**

- entre un ensemble d'informations prélevées concernant la production d'un apprenant,
- et un ensemble de critères et d'indicateurs constituant un modèle de référence,

pour pouvoir **prendre une décision pédagogique** (1) **concrète et valide**. (À partir de De Ketele, 1985, p. 11.)

Points de repère (critères, indicateurs)	**Degré d'adéquation ?**	**Informations prélevées / production de l'apprenti**
↓	↔	
Modèle de référence	↓	
	Décision pédagogique concrète et valide	

Pour le dire autrement, l'évaluation de la production (procédures et produit) d'un apprenant correspond à une **analyse qualitative réalisée avec des mots** à partir de points de repère :

- quelles sont les opérations réussies,
- quelles sont opérations non réussies,
- quelles sont les opérations non réalisées par l'apprenant ?

C'est cette analyse menée par l'enseignant et l'apprenant, à partir de critères explicités, qui permet d'identifier les acquis et les besoins de formation de chaque apprenant.

Notation

Noter, c'est apporter une **appréciation quantitative réalisée avec des chiffres** en utilisant un **barème** préalablement établi. La notation correspond à une **synthèse.**

Cette synthèse ne renseigne pas sur la nature des réussites et des erreurs, et ne permet donc pas d'identifier les acquis et les besoins de formation d'un apprenant.

ÉVALUATION ET NOTATION

ÉVALUATION	**NOTATION**
↓	↓
Critères Indicateurs	**Barème**
↓	↓
Mots	**Chiffres**
↓	↓
Analyse	**Synthèse**

(1) Le terme « **pédagogie** » désigne ici toute activité déployée par une personne pour provoquer, développer, faciliter des apprentissages précis chez une autre personne.

Sources :

- DE KETELE Jean-Marie, *Docimologie. Introduction aux concepts et aux pratiques*. Louvain-La-Neuve : Cabay éditeur, 1985.

ÉVALUATION : DÉFINITION ET IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES (1)

Évaluer c'est **se prononcer sur le degré d'adéquation** entre un ensemble d'informations prélevées concernant la production d'un apprenant, et un ensemble de critères et d'indicateurs constituant un modèle de référence, pour pouvoir **prendre une décision pédagogique concrète et valide**.
(À partir de De Ketele, 1985, p. 11.)

De Ketele propose de traduire cette définition en cinq **questions que l'on devrait systématiquement se poser** chaque fois que l'on a quelque chose à évaluer.

Première question : **quel type de décision dois-je prendre** à l'issue de l'évaluation ?

- Orienter et adapter le contenu de mon enseignement en fonction de ce que les apprenants savent déjà au début d'une séance.
- Réajuster mes stratégies d'enseignement à partir du repérage des erreurs des apprenants, des sources d'erreurs,…
- Établir un bilan des acquis d'un apprenant à la fin d'un trimestre.
- **…**

Deuxième question : **quelles sont les compétences** que je veux évaluer ?

Troisième question : **quels sont les critères et les indicateurs liés à telle compétence ?**

- Quelles sont les opérations que l'apprenant doit réaliser et dans quel ordre ? (Critères de procédure).
- Pour chaque opération, qu'est-ce qui permet de dire que l'opération est réussie ? (Critères de réussite).
- Pour chaque opération, qu'est-ce que l'on observe concrètement pour décider si l'opération est réussie ? (Indicateurs d'évaluation).

Quatrième question : **quelle situation vais-je proposer à l'apprenant** (et dans quelles conditions l'apprenant doit-il travailler : contexte, ressources mises à disposition, contraintes,…) pour obtenir le type d'information qui me permette de voir si les critères et indicateurs sont correctement pris en compte ?

Cinquième question : j'ai des critères et des indicateurs (liés à telle compétence) qui constituent un modèle de référence ; je prélève des informations concernant la production d'un apprenant ; **quel est le degré d'adéquation** entre les informations prélevées et le modèle de référence ?

(1) Le terme « **pédagogie** » désigne ici toute activité déployée par une personne pour provoquer, développer, faciliter des apprentissages précis chez une autre personne.

Sources :

- DE KETELE Jean-Marie, *Docimologie. Introduction aux concepts et aux pratiques*. Louvain-La-Neuve : Cabay éditeur, 1985, pp. 11-14.

CRITÈRES DE PROCÉDURE, CRITÈRES DE RÉUSSITE, INDICATEURS D'ÉVALUATION

Les critères et les indicateurs peuvent être considérés comme des **points de repère utiles** à l'enseignant pour enseigner, et utiles à l'apprenant pour apprendre.

À propos d'une activité à réaliser :

Ce que l'on demande **Critères de procédure** **Opérations (actions) à faire** (Verbe à l'infinitif)	**Ce que l'on exige** **Critères de réussite** Généraux et abstraits **Ce sera réussi si** (Verbe conjugué)	**Ce que l'on observe qui indique que c'est réussi** **Indicateurs** Particuliers et concrets ➔ le « corrigé » **Éléments observés** (Substantif)
Exemple 1 : *1 - ...* *2 - ...* *3 - Présenter le schéma d'une fleur.* *4 - ...*	*- Les normes sont respectées.* *- Les mots clés sont écrits correctement.* *- Les mots clés sont placés de façon pertinente.*	*- Légendes si possible du même coté.* *- Légendes alignées sur une colonne.* *- Traits de légende tracés à la règle, la pointe de la flèche vers le dessin.* *- Écriture horizontale* *- Titre en bas, souligné.* *- ...* *- Sépale* *- Pétale* *- Étamine* *- Pistil* *- ...* *- ...*
Exemple 2 : *1 - Revêtir la tenue professionnelle* *2 - ...*	*- La tenue est complète.*	*- Casque* *- Gants* *- Chaussures* *- ...*

IMPLIQUER LES APPRENANTS DANS L'ÉLABORATION DES CRITÈRES ET DES INDICATEURS D'ÉVALUATION

Si l'on considère les critères et les indicateurs d'évaluation comme des points de repère utiles à l'enseignant pour enseigner et utiles à l'apprenant pour apprendre, il importe que ces points de repère soient **connus, légitimés, désirables, appropriables et adaptables** par l'apprenant.

Or, il arrive souvent qu'en début de séance l'enseignant distribue aux apprenants un document présentant les critères qui seront pris en compte pour l'évaluation. Ce document peut avoir des appellations diverses : *fiche d'évaluation, fiche contrat, fiche d'activités*,…
L'apprenant *reçoit* alors un document risquant d'apparaître comme une masse d'informations imposées de l'extérieur, formulées de façon générale et abstraite, et qui n'ont pas forcément beaucoup de sens pour lui.

Il paraît donc préférable d'impliquer *le plus possible* les apprenants dans une **élaboration progressive** des critères (généraux et abstraits) mais aussi des indicateurs (particuliers et concrets) d'évaluation.
De plus, chaque apprenant étant porteur d'expériences vécues antérieurement (dans des situations de sa vie professionnelle, de sa vie sociale, de sa vie personnelle, et de sa vie scolaire), un questionnement proposé par l'enseignant permet de **reconnaître**, de **valoriser** et d'**exploiter ces expériences**.

La liste des critères et des indicateurs peut être élaborée en demandant aux apprenants d'**examiner** des productions déjà réalisées par d'autres, ou bien d'**évoquer** leurs propres expériences.
L'enseignant peut aussi apporter des critères de procédure, et impliquer les apprenants dans l'élaboration des critères de réussite et des indicateurs, ou bien apporter les critères de procédure et de réussite, et susciter le questionnement des apprenants à propos des indicateurs.

Modalités de mise en œuvre.

1 - S'accorder sur les règles de prise de parole.
Par exemple :
- lever le doigt pour demander la parole,
- présenter un seul élément de réponse à la fois,
- éviter de répéter ce qui vient d'être dit,
- …

2 - Questionner le groupe d'apprenants.
Qu'est-ce qui permet de dire que cette production est réussie ?
Comment s'y prendre pour… ? Quelles sont les opérations à conduire ? Dans quel ordre conduire ces opérations ? (Critères de procédure.)
Q*u'est-ce qui permet de dire que telle opération est réussie ?* (Critères de réussite.)
Qu'est-ce que l'on va observer pour décider que telle opération est réussie ? (Indicateurs.)
Par exemple, l'enseignant :
- questionne le groupe d'apprenants,
- écrit les propositions de réponse au tableau (de papier),
- fait discuter et valider les propositions,
- complète éventuellement les apports des apprenants.

3 - Formaliser la production du groupe.
L'enseignant (ou bien un apprenant) met en forme la liste des critères et des indicateurs réalisée par le groupe. Lors de la séance suivante, un exemplaire de cette liste est remis à chaque apprenant.

ÉLABORER UNE SITUATION D'ÉVALUATION
Exemple
(Situation de contrôle permettant l'évaluation)

- Élaborer une situation d'évaluation c'est prévoir et décrire les caractéristiques de la situation qui permettra de vérifier ce que l'apprenant sait et sait faire à une échéance fixée.
- La situation d'évaluation ne dit rien des stratégies d'enseignement à mettre en œuvre pour faciliter les apprentissages visés.

Domaine : Français

Codes, compétences Ce que l'on évalue	**Conditions Ressources et contraintes** Ce que l'on donne	**Activités demandées** Ce que l'on demande	**Critères de réussite** (généraux et abstraits) Ce qui permet de dire que c'est réussi	**Indicateurs** (particuliers et concrets) Ce que l'on observe et qui indique que c'est réussi ➔ le « corrigé »
C 1 **Reconnaître les éléments essentiels d'un message.**	- Table individuelle. - Document 1 : lettre d'un poilu. - Dictionnaire non autorisé. - Durée : …	**Répondre aux questions suivantes :** « Où a été écrite cette lettre ? » « Qui a écrit cette lettre ? » « Pour qui cette lettre a-t-elle été écrite ? » « À quelle date a-t-elle été écrite ? » « Que dit Georges Gallois à ses parents pour les rassurer ? »	- Le lieu est correctement identifié. - L'auteur est correctement identifié. - Le destinataire est correctement identifié. - La date est correctement identifiée. - Les éléments cités sont pertinents. - Tous les éléments sont cités.	- Verdun. - Georges Gallois. - Ses parents. - 15 juillet 1916. - Encore vivant. - Bonne santé. - Pas blessé. - Au repos à l'arrière.
C 2 **Rendre compte du sens global.**				

CORTES-TORREA Daniel, *Pédagogie et didactique pour enseigner dans la voie professionnelle*, 2016.

MISE EN RELATION DE COMPÉTENCES,
CRITÉRES ET INDICATEURS

Le référentiel de certification indique les compétences et les critères d'évaluation. Les indicateurs correspondant à chaque critère sont élabores avec les apprenants.
Les compétences et les critères présentés ci-dessous sont issus du référentiel de certification du CAP Petite enfance.

Compétences : C351. Assurer les soins d'hygiène corporelle. C352. Assurer le confort de l'enfant.

Exemple d'activité : réalisation du change d'un enfant à la sortie de la sieste.

1. Critère de réussite : le choix des matériels et produits est correct.
Indicateurs :
- Couche.
- Vêtements choisis en fonction de la température intérieure et extérieure.
- 2 gants, 2 serviettes ; ou lingettes ; ou coton (et lait).
- Poubelle.
- Sac pour linge sale.
- 2 cuvettes, si le point d'eau est éloigné.
- Mobile ou jeu pour distraire l'enfant.
- Compresses, coton, sérum physiologique, brosse à cheveux.
- Produit, ou savon, ou détergent désinfectant, ou lingettes, ou produit spécifique.
- Éventuellement, produit pour érythème (avec ordonnance).
- Lit, chaise, transat choisis en fonction de l'âge de l'enfant.
- …

2. Critère de réussite : la mise en place des matériels et des produits est correcte.
Indicateurs :
- Serviette sur matelas.
- Produits non accessibles à l'enfant.
- Respect du circuit propre sale.
- …

3. Critère de réussite : les règles d'ergonomie sont respectées.
Indicateurs :
- Hauteur adaptée du poste de travail.
- Poste de travail prés du point d'eau (si eau et savon).
- Positionnement par rapport au matelas à langer.
- Respect du circuit propre sale (en fonction de leur main).
- Produits et matériels à portée de main.
- Absence de pas inutiles.
- Se baisser dos droit
- …

4. Critère de réussite : les règles de sécurité sont respectées.
Indicateurs :
- Enfant jamais seul sur la table à langer.
- Main posée sur l'enfant si besoin d'attraper quelque chose.
- Portage de l'enfant adapté à l'âge (soutien de la tête d'un enfant de moins de 6 mois,…)

- Produits, ou objets dangereux, non accessibles à l'enfant.
- Vérification du choix des produits adaptés.
- Vérification de la date de péremption des produits (crème,…)
- Vérification des températures : vérification de la température de l'eau (main, thermomètre) ; vérification de la température de la pièce,…
- Vérification de la stabilité des étagères au dessus de l'enfant.
- Utilisation des systèmes de sécurité (attache de l'enfant sur transat, chaise haute,…)
- …

5. Critère de réussite : les règles d'hygiène sont respectées.

Indicateurs :
- Cheveux attachés.
- Absence de bijoux.
- Ongles courts, propres, sans vernis.
- Lavage des mains avant et après.
- Décontamination désinfection du plan de travail.
- Coussin de change, bassines.
- Serviette sur le coussin de change.
- Bassine plastique pour le matériel de chaque enfant.
- Salle da bain interdite aux animaux domestiques (à son propre domicile).
- Respect du côté propre et du côté sale.
- Respect des circuits (propre sale).
- Nettoyage du plus propre vers le plus sale.
- Un coton par œil, par narine, par oreille.
- …

6. Critère de réussite : l'ordre des opérations est logique.

Indicateurs :
- Lavage des mains.
- Désinfection du matériel.
- Préparation du matériel et des produits.
- Lavage des mains.
- Prise de l'enfant.
- Réalisation du soin.
- Installation du bébé en sécurité.
- Rangement du matériel.
- Désinfection du matériel.
- Lavage des mains.
- Prise en notes des remarques.
- …

7. Critère de réussite : les gestes sont habiles, précis et efficaces.

Indicateurs :
- Manipulation de l'enfant avec les précautions, en fonction de l'âge.
- Enfant tourné sur le côté, et non assis, avant 8 mois.
- Préparation des vêtements (élargissement de l'encolure du vêtement pour faciliter le passage de la tête de l'enfant, pliage de la manche pour attraper la main de l'enfant,…)
- Absence de plis dans le dos, boutonnages effectués,…
- Habillage sans tordre l'enfant dans tous les sens.
- Gestes doux, mais sans lenteur.

- Gestes sans hésitation, et sans recherche d'approbation de l'examinateur.
- Prise en main correcte du matériel (ne fait pas tomber le matériel…).
- Respect du temps imparti.
- …

8. Critère de réussite : la pudeur de l'enfant est respectée.
Indicateurs :
- Réalisation rapide du change.
- Respect de l'intimité (change en l'absence d'autres enfants, fermeture de la porte des toilettes,…)
- Ne découvrir que la partie nécessaire.
- Ne pas humilier l'enfant qui fait « pipi » ou « caca » sur lui.
- …

9. Critère de réussite : les besoins de l'enfant sont respectés.
Indicateurs :
- Besoin de respirer ➔ ne pas trop serrer la couche,…
- Besoin de se reposer, de dormir ➔ ne pas réveiller l'enfant pour le changer.
- Besoin de se vêtir, de se dévêtir, de maintenir la température corporelle ➔ adapter les vêtements en fonction de l'âge, de la saison, de l'activité prévue,…
- Besoin d'être propre et soigné ➔ effectuer le change.
- Besoin de bouger, de jouer ➔ proposer un jeu pour canaliser l'énergie de l'enfant, et maintenir l'enfant calme pendant le change.
- Besoin d'être rassuré, encadré. Besoin de communiquer ➔ parler à l'enfant, lui expliquer ce que l'on fait.
- …

10. Critère de réussite : le bien être de l'enfant est assuré.
Indicateurs :
Sur le plan physique
- Changes fréquents.
- Tenue confortable, adaptée à la taille de l'enfant et à la situation.
- Déshabillage et habillage effectués avec des gestes doux.
- Respect des temps de repos et de sommeil.
- Alimentation suffisante.
- …

Sur le plan psychologique
- Comportement attentif, marques d'affection,…
- Prise en charge (divertissement,…)
- Réalisation du change, sans pleurs de l'enfant.
- **…**

11. Critère de réussite : le résultat est de qualité.
Indicateurs :
- Change réalisé rapidement, et avec délicatesse.
- Enfant propre.
- Confort assuré (absence de plis dans le dos,…)
- Tenue adaptée au moment et au lieu.
- Résultat esthétique (boutonnage correct,…)
- Remise en état des matériels et lieux du soin.
- …

PRATIQUER DES ÉVALUATIONS PENDANT UNE SÉANCE D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

D'après son étymologie latine, évaluer (ex-valere) signifie ***faire ressortir ce qui a de la valeur***.
Des évaluations, dont les visées sont d'orienter, d'adapter, de faciliter et de réajuster l'action de l'enseignant et l'action de l'apprenant, peuvent se pratiquer tout au long d'une séance.

- En début de séance.
Pour repérer ce que savent déjà les personnes en formation :

➔ permet à l'enseignant d'adapter son enseignement.

Pour élaborer le contenu du cours à partir des apports des apprenants :

➔ permet d'impliquer et de valoriser ceux qui savent, et de faciliter l'élaboration progressive et l'appropriation des critères par les apprenants.

5 types de questions :

- *Qu'est-ce que c'est ?*
- *Qu'est-ce que ça évoque pour vous ?*
- *Comment s'y prendre pour ? Quelles sont les opérations à conduire ? Dans quel ordre conduire ces opérations ?* (Critères de procédure.)
- *Qu'est-ce qui permettra de dire que telle opération est réussie ?* (Critères de réussite.)
- *Qu'est-ce que l'on va observer pour décider que telle opération est réussie ?* (Indicateurs.)

- Au cours de la séance.
Pour renseigner l'apprenant et l'enseignant sur les procédures mises en œuvre et les résultats obtenus.

4 types de questions :

- *Comment avez-vous fait pour ? Comment avez-vous décidé que…? Comment avez-vous repéré ceci,… ?*
- *Quelles sont les opérations réussies ?* (Opérations que l'apprenant pourra **reproduire**.)
- *Quelles sont les opérations non réussies ?* (Opérations que l'apprenant devra **rectifier**.)
- *Quelles sont les opérations non réalisées ?* (Opérations que l'apprenant devra **ajouter**.)

- À la fin de la séance.
Pour permettre à chaque apprenant de prendre conscience de ce qu'il a personnellement appris, de se mettre dans l'intention de réutiliser ce qu'il vient d'apprendre, et d'être en projet de poursuivre ses apprentissages.

3 types de questions :

- *Qu'est-ce que j'ai personnellement appris de nouveau ? Qu'est-ce que personnellement je sais ou je sais faire maintenant, que je ne savais pas ou que je ne savais pas faire au début de la séance ? Qu'est-ce que je retiens personnellement ?*
- *Dans quelles situations de la vie professionnelle, sociale, personnelle, scolaire, pourrai-je réutiliser ce que j'ai appris ?*
- *Quelles sont les questions en suspens ?*

Il ne s'agit pas ici pour l'enseignant de chercher à renforcer son contrôle sur l'apprenant. Il s'agit d*'offrir la possibilité* à l'apprenant de répondre pour lui-même (par écrit) à ces questions, sans avoir forcément à communiquer ses réponses.
Sources : - VESLIN Odile et Jean, *Corriger des copies. Évaluer pour former*. Paris : Hachette Éducation, 1992.

TYPES D'ÉVALUATION

En milieu scolaire, l'évaluation comporte deux fonctions principales. La **fonction pédagogique** consiste à faciliter la formation. La **fonction sociale** consiste à établir des bilans, à certifier des acquis, et à sélectionner des individus afin d'assurer leur répartition dans la hiérarchie sociale.

Fonction pédagogique : évaluations initiale, formative, formatrice.

L'évaluation initiale (préliminaire, diagnostique) se pratique **au début** d'une séance.
Elle a pour but d'**identifier ce que les apprenants savent** déjà au début de la séance ; elle permet à l'enseignant d'orienter et d'adapter son enseignement, et à l'apprenant de s'impliquer dans l'élaboration du contenu du cours.

L'évaluation formative se pratique **tout au long** d'une période d'enseignement et d'apprentissage.
Elle a pour but d'**informer l'enseignant** sur la façon dont son enseignement est reçu par les apprenants ; elle permet ainsi à l'enseignant de réajuster ses stratégies d'enseignement.
Elle a aussi pour but de **renseigner l'apprenant** le plus complètement et le plus précisément possible sur la distance qui le sépare de l'objectif ; elle permet à l'apprenant de prendre conscience de ses difficultés, de ses erreurs, de ses hésitations, de ses dépassements, de ses progrès, de ses réussites.
Cette évaluation fait partie intégrante de l'enseignement et de l'apprentissage. Elle **ne donne pas lieu à l'attribution d'une note** sur 20 ou à quelque sanction que ce soit. (Mais elle donne lieu à beaucoup d'annotations !)

L'évaluation formatrice (forme particulière de l'évaluation formative) se pratique **tout au long** d'une période d'enseignement et d'apprentissage.
Elle a pour but de **faciliter la construction des apprentissages** par :

- l'appropriation par les apprenants des critères d'évaluation utilisés par les enseignants ;
- la gestion des erreurs par les apprenants eux-mêmes ;
- la mise en œuvre par les apprenants d'un modèle général de l'action : analyse de la situation dans laquelle on se trouve (ressources et contraintes), représentation correcte des buts à atteindre (critères de réussite), détermination des opérations à conduire (critères de procédure), exécution des opérations en fonction des buts à atteindre, contrôle (vérification de la conformité de l'exécution dans son déroulement et dans son produit final), réajustements, …

Fonction sociale : évaluations sommative, certificative.

L'évaluation sommative se pratique **au terme d'une période** relativement longue d'enseignement et d'apprentissage.
Elle a pour but de **vérifier si les objectifs ont été atteints** par tel ou tel apprenant (établir une *somme* des acquisitions de l'apprenant) ; elle peut intervenir à la fin d'une partie du cours, à la fin d'une séquence, à la fin d'un trimestre.
Cette évaluation se traduit le plus souvent par l'**attribution d'une note** sur 20.

L'évaluation certificative (forme particulière de l'évaluation sommative) se pratique **à la fin d'un cycle d'études** (examen ponctuel terminal) ou à des échéances fixées par un règlement d'examen (contrôle en cours de formation).
Elle a pour but de **certifier des acquis** de l'apprenant en vue de **délivrer** (ou non) **un diplôme.**

Sources :

- ABERNOT Yvan, *Les méthodes d'évaluation scolaire. Techniques actuelles et innovations*. Paris : Bordas, 1988, p. 102.
- NUNZIATI Georgette, Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*, n° 280, Janvier 1990, pp. 47-64.
- RAYNAL Françoise, RIEUNIER Alain, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissages, formation et psychologie cognitive*. Paris : ESF éditeur, 1997, pp. 133, 134, 136.

DIFFÉRENCIER DES TYPES D'ÉVALUATION

Activité proposée

À partir des définitions suivantes :

A - Évaluation initiale (préliminaire, diagnostique) : utile à l'enseignant et aux apprenants pour identifier ce que les apprenants savent déjà.

B - Évaluation formative : utile à l'enseignant pour faciliter et réajuster son activité d'enseignement.

C - Évaluation formatrice : utile à l'apprenant pour faciliter et réajuster son activité d'apprentissage.

D – Évaluation sommative : utile à l'enseignant et aux apprenants pour établir un « bilan » de la somme des acquisitions réalisées par chaque apprenant.

INDIQUER le type d'évaluation correspondant à chacune des situations présentées :

1 – Au cours de la correction de copies, l'enseignant constate que 90 % des élèves n'ont pas compris un concept précédemment enseigné.
L'enseignant élabore alors une nouvelle stratégie pour enseigner à nouveau ce concept et en faciliter l'apprentissage par les élèves.
Il s'agit là d'une forme d'évaluation ……

2 – Au terme d'une période d'enseignement (de la part de l'enseignant) et d'apprentissage (de la part des élèves), l'enseignant propose aux élèves de réaliser une activité qui permettra de repérer ce qui a été appris par chaque élève.
Il s'agit là d'une forme d'évaluation ……

3 – Pour réaliser un travail, l'élève dispose d'informations à propos
- des ressources mises à sa disposition,
- des opérations à conduire (critères de procédures),
- et des critères de réussite pour chaque opération.

L'élève vérifie alors la conformité de l'exécution dans son déroulement et dans son produit final.
Il s'agit là d'une forme d'évaluation ……

4 – Au début d'un cours de maths portant sur les équations, l'enseignant demande aux élèves de répondre à la question : « Selon vous, qu'est-ce qu'une équation ? »
Il s'agit là d'une forme d'évaluation ……

1B-2D-3C-4A-

FONCTIONS ET MODALITÉS
DES DIFFÉRENTS TYPES D'ÉVALUATION

Types d'évaluation	Fonctions	Modalités	
		En utilisant des critères et des indicateurs	**En utilisant un barème et une procédure de traduction en note**
	Fonction pédagogique		
Évaluation initiale	Orienter et adapter l'action de l'enseignant Orienter et adapter l'action de l'apprenant	+	
Évaluation formative	Faciliter et réajuster l'action de l'enseignant	+	
Évaluation formatrice	Faciliter et réajuster l'action de l'apprenant	+	
	Fonction sociale		
Évaluation sommative (1)	Établir le bilan d'une somme d'acquisitions	+	+
Évaluation certificative	Certifier des acquis, délivrer des diplômes	+	+

(1) Pour la fiabilité d'une évaluation sommative

Pour qu'une évaluation sommative soit fiable, la situation de contrôle permettant cette évaluation doit intervenir :

- **quelques temps après** la situation d'enseignement / apprentissage,
- et **avec quelques modifications de contexte** par rapport à la situation d'enseignement / apprentissage.

Par exemple, si l'on veut évaluer la compétence : *classer des documents en fonction de critères :*

- au cours de la situation d'enseignement / apprentissage, on peut demander de *classer des lettres en fonction de certains critères* ;
- et au cours de la situation de contrôle permettant l'évaluation sommative, on peut demander de *classer des articles de presse en fonction d'autres critères*.

DIFFÉRENTS TYPES D'ÉVALUATION PENDANT UNE SÉQUENCE

Début de séquence				**Fin de séquence**
1° Séance ➔	**2° Séance** ➔	**3° Séance** ➔	**… Séance** ➔	**Dernière Séance**
↓ **Objectifs fin séance**	↓ **Objectifs fin séance**	↓ **Objectifs fin séance**	↓ **Objectifs fin séance**	↓ **Objectifs fin séquence**
Objectifs = Résultats attendus : **/ production ou activité à réaliser** **/ compétences** **/ connaissances** ↓ **Points de repères pour mesurer des écarts** **➔ Critères** **➔ Indicateurs** **ÉVALUER : analyser avec des MOTS** ↓ **Évaluations : au début, au cours, et à la fin de la séance** (Cf. Fiche *Pratiquer des évaluations pendant une séance*) ↓ **ÉVALUATION INITIALE** **ÉVALUATION FORMATIVE** **ÉVALUATION FORMATRICE**				**Résultats attendus :** **/ production ou activité à réaliser** **/ compétences** **/ connaissances** ↓ **Points de repères pour mesurer des écarts** **➔ Critères** **➔ Indicateurs** **ÉVALUER : analyser avec des MOTS** **+** **Barème** **+** **Procédure de traduction** ↓ **Production d'une Note** **NOTER : synthétiser avec des CHIFFRES** ↓ **ÉVALUATION SOMMATIVE**
FONCTION PÉDAGOGIQUE **Faciliter l'enseignement et l'apprentissage** **Ne pas pénaliser celui qui apprend** (qui progresse par essais, erreurs, analyses et réajustements) **➔ Confidentialité des informations recueillies dans le cadre de la *communication pédagogique*** **Diffusion des informations recueillies en vue d'une *communication sociale*** (institution, parents,…)				**FONCTION SOCIALE** **Vérifier une somme d'acquisitions** **Rendre compte des résultats**

Remarque :

- Commencer par expliciter :
  - les **objectifs visés** (résultats attendus**) à la fin de la séquence**,
  - et la **situation d'évaluation de fin de séquence** (évaluation sommative) qui permettra de vérifier que les nouveaux apprentissages ont été réalisés.
- Expliciter ensuite :
  - les **objectifs visés** (résultats attendus),
  - et les **situations d'évaluation pour chaque séance** (évaluations initiale, formative, formatrice), en vue de permettre aux apprenants de progresser vers les objectifs fixés à la fin de la séquence.

CORTES-TORREA Daniel, *Pédagogie et didactique pour enseigner dans la voie professionnelle*, 2016.

CONTRÔLER DES PERFORMANCES ET ÉVALUER DES COMPÉTENCES

Contrôler des performances.

À l'occasion d'une activité réalisée par l'apprenant, l'enseignant peut **observer** les procédures mises en œuvre par l'apprenant, ainsi que les résultats produits. Il **visualise** alors la **performance** (l'activité observable) de l'apprenant.

En se référant à des critères et à des indicateurs, l'enseignant peut aussi **mesurer des écarts** entre la performance observée et la performance attendue. Il **contrôle** alors la **performance** (l'activité observable) de l'apprenant.

Lorsque la performance observée correspond à la performance attendue, l'enseignant fait alors **l'hypothèse que l'apprenant a su mobiliser et combiner** de façon pertinente des ressources incorporées (savoirs, savoir-faire, savoir-être, expériences) et des ressources de l'environnement (moyens de travail, informations, réseaux relationnels) pour réaliser l'activité proposée.

Évaluer des compétences.

À l'occasion de la réalisation d'une activité, l'enseignant peut questionner l'apprenant sur la manière dont celui-ci a réalisé cette activité :

- *Quelles étaient les caractéristiques de la situation ?*
- *Quelles sont les situations passées comparables auxquelles vous vous êtes référé ?*
- *Quels sont les savoirs, les savoir- faire appris antérieurement, que vous avez mobilisés ?*
- *Quelles sont les ressources qui étaient mises à votre disposition ?*
- *Quelles sont celles que vous avez utilisées ?*
- *Quelles étaient les opérations à conduire ?*
- *Quels étaient les critères de réussite ?*
- ...

Et sur les résultats obtenus :

- *Quelles sont les opérations que vous avez réussies ?*
- *Quelles sont les opérations que vous n'avez pas réussies ?*
- *Quelles sont les opérations que vous avez oubliées ?*
- ...

Ainsi, pour s'exprimer avec rigueur, on peut considérer qu'il y a évaluation des compétences lorsque l'enseignant et l'apprenant **dialoguent pour analyser ce que l'apprenant a mobilisé et combiné...**

En fait, ce que l'on appelle **évaluation des compétences** n'est souvent que du **contrôle des performances**. C'est à partir de la performance qu'il observe, que l'enseignant fait l'hypothèse d'acquisition de compétences.

Remarque : pour déterminer (avec le moins de risque possible de se tromper) qu'une compétence est acquise (à un certain niveau de complexité), il convient de mettre l'apprenant dans plusieurs situations lui demandant d'actualiser cette même compétence à travers des activités différentes. Autrement dit, il s'agit de confronter plusieurs performances pour une même compétence.

IDENTIFIER, ANALYSER, CORRIGER LES ERREURS

On peut distinguer **trois phases** dans le travail d'enseignement :

- la préparation et l'organisation des conditions d'enseignement / apprentissage,
- la mise en œuvre des situations d'enseignement / apprentissage, incluant différentes formes d'évaluation,
- et les activités de correction (rétroaction corrective).

Il importe donc que l'enseignant et les apprenants se donnent les moyens d'identifier les erreurs, de les analyser, et de mettre en œuvre les actions correctives.

IDENTIFIER. L'enseignant peut élaborer un outil permettant d'identifier les erreurs systématiques de chaque apprenant.

Types d'erreur **Apprenants**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**…**
A									
B									
C									
D									
…									

ANALYSER. Analyser une erreur consiste à s'interroger sur la nature de l'erreur observée, afin d'envisager les interventions correctives à mettre en œuvre.

Pour cela, Jean-Pierre Astolfi propose des hypothèses possibles concernant l'origine des erreurs :

- rédaction et compréhension des consignes,
- habitudes scolaires ou mauvais décodage des attentes,
- conceptions des apprenants,
- opérations intellectuelles impliquées,
- démarches adoptées par les apprenants,
- surcharge mentale au cours de l'activité,
- transfert entre disciplines,
- complexité propre du contenu. (Astolfi, 1997, pp. 96-97.)

CORRIGER. Le terme « correction » désigne souvent le travail de contrôle des travaux par l'enseignant. Cet emploi est abusif, car la **correction des travaux** n'est pas la **correction des erreurs**.

L'erreur traduit une démarche d'assimilation, elle est un passage obligé dans un processus d'apprentissage. Elle participe toujours d'une **logique de fonctionnement propre à l'apprenant**. Seul l'apprenant peut donc **corriger ses propres erreurs**.

L'enseignant ne peut que souligner les erreurs, les analyser avec l'apprenant, et proposer un **dispositif permettant de traiter ces erreurs**.

Ainsi, le traitement des erreurs commence par la mise à disposition par l'enseignant des outils qui aident chaque apprenant à rectifier lui-même ses erreurs, au cours d'exercices ponctuels et différenciés de correction.

Sources :

- ASTOLFI Jean-Pierre, *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF éditeur,1997.
- NUNZIATI, Georgette, Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice, in *Cahiers pédagogiques*, n° 280, janvier 1990, pp. 47-64.

CONTRÔLE EN COURS DE FORMATION
DÉFINITION ET EFFETS ATTENDUS

À partir de :
- ***Périodes de formation en entreprise et contrôle en cours de formation dans les CAP et BEP***. Note de service n° 92-329 du 9 novembre 1992. BO n° 44 du 19 novembre 1992.
- ***Mise en œuvre du contrôle en cours de formation au brevet de technicien supérieur, au baccalauréat professionnel et au brevet professionnel.*** Note de service n° 97-077 du 18-3-1997. BO n° 2 du 27 mars 1997 hors série.

Lorsqu'ils sont préparés dans le cadre d'une formation, les diplômes professionnels comportent deux modalités d'évaluation certificative : le contrôle terminal par épreuves ponctuelles et le contrôle en cours de formation (CCF).
Depuis 1990, des textes à caractère pédagogique et organisationnel ont accompagné l'extension progressive du CCF à tous les diplômes professionnels du second degré. (Eduscol)

Définition du Contrôle en Cours de Formation.

Le Contrôle en Cours de Formation, c'est :

- **pendant la formation** (lorsque les candidats ont déjà des acquis significatifs, souvent en dernière année de formation) ;
- **à certains moments** (pas tout le temps, mais à des moments indiqués dans la définition des épreuves d'examen) ;
- réaliser un **contrôle permettant d'évaluer certaines compétences et / ou connaissances** des candidats, **en vue de la certification** (pas toutes les compétences ou connaissances, mais celles prévues dans la définition des épreuves d'examen).

Effets attendus du Contrôle en Cours de Formation.

Le Contrôle en Cours de Formation a notamment pour objectifs :

- de **rapprocher l'évaluation et la formation (1)** en prenant en compte la diversité des situations, des supports et des lieux de formation. Il permet notamment une réelle prise en compte de la formation reçue en milieu professionnel ;
- de permettre de **répartir l'évaluation dans la durée**. Intégré dans le processus de formation, le Contrôle en Cours de Formation est un moyen d'accompagnement de l'acquisition des compétences des candidats. Il constitue pour eux un **élément de motivation**. C'est un **acte pédagogique** important ;
- d'**alléger l'organisation des examens ponctuels terminaux** dont les contraintes conduisent encore actuellement à réduire la durée effective de certaines formations.

(1) Dans le cadre du Contrôle en cours de Formation, les situations d'évaluation (dont la nature est définie par le règlement d'examen) sont élaborées et mises en œuvre par les formateurs (enseignants et / ou tuteurs ou maîtres d'apprentissage) qui assurent la formation. Ces formateurs vont donc utiliser les mêmes critères et les mêmes indicateurs d'évaluation durant la formation et au moment de la certification.

Sources :

- http://eduscol.education.fr/cid47722/controle-en-cours-de-formation.html (Consulté le 25 février 2016)

CONTRÔLE EN COURS DE FORMATION
PROBLÉMATIQUE PROPOSÉE

- Les lycées professionnels publics et privés sous contrat, et les centres de formation d'apprentis habilités, sont appelés à mettre en œuvre le Contrôle en Cours de Formation en vue de la délivrance de diplômes professionnels rénovés : Certificats d'Aptitude Professionnelle, Brevets d'Études Professionnelles, Baccalauréats Professionnels et Brevets Professionnels.

Dans le cadre du Contrôle en Cours de Formation, ce sont les mêmes personnes qui assurent une formation et qui en évaluent les acquis en vue de la délivrance d'un diplôme.

Or, les recherches en docimologie **(1)** mettent en évidence un certain nombre de **divergences de notation** entre correcteurs.

- Comment donner (à soi-même, à l'administration, au jury d'examen, aux candidats, aux parents, aux tuteurs d'entreprise,…) les **garanties nécessaires** concernant l'évaluation dans le cadre du Contrôle en Cours de Formation ?

- En prenant en compte les **critères** suivants :

- de **conformité** des situations d'évaluation par rapport à la définition des épreuves d'examen et par rapport au référentiel de certification : *« Les situations d'évaluation correspondent-elles au cadre réglementaire ? »*

- de **pertinence** des critères et indicateurs pris en compte : *« Les informations recueillies correspondent-elles à ce qui doit être mesuré ? »*

- de **validité** des mesures effectuées : *« Mesure-t-on réellement ce que l'on cherche à mesurer ? »*

- de **fiabilité** des opérations effectuées : **«** *Peut-on avoir confiance dans les opérations effectuées ? »*

- d'**information** à propos des procédures mises en œuvre : *« Les modalités d'évaluation sont-elles explicitées en direction des différents partenaires ? »*

- d'**équité** pour les candidats.

- Pour cela, il est nécessaire :
  - de s'approprier les informations concernant la **définition des épreuves d'examen** et le **référentiel de certification** du diplôme considéré ;
  - de mettre en œuvre une **méthodologie** d'évaluation.

(1) La docimologie peut être définie comme « la science ayant pour objet l'étude systématique des examens et en particulier des systèmes de notation, et du comportement des examinateurs et des examinés. » (DE LANDSHEERE Gilbert, cité par PELPEL Patrice, *Se former pour enseigner*. Paris : Dunod, 1993, p. 111.)

CONTRÔLE EN COURS DE FORMATION :
QUESTIONNEMENT PROPOSÉ
POUR METTRE EN ŒUVRE
UNE SITUATION D'ÉVALUATION

- À partir du **règlement d'examen :**

  - Quelles sont les **compétences et / ou connaissances** qui doivent être évaluées, et à quel moment ?

- À partir du **référentiel des activités professionnelles :**

  - Quelle est l'**activité professionnelle** que l'on peut demander au candidat de réaliser pour vérifier les compétences et / ou les connaissances à évaluer ?

- À partir du **référentiel de certification :**

  - Dans quelles **conditions** le candidat doit-il travailler (contexte, ressources mises à disposition, contraintes,…) ?
  - Qu'est-**ce qui est demandé** au candidat ? Quelles sont les opérations que le candidat doit réaliser et dans quel ordre (**critères de procédure**) ?
  - Pour chaque opération, qu'est-ce qui permet de dire que l'opération est réussie (**critères de réussite**) ?

- À partir de **recommandations complémentaires** et / ou à partir de son **expertise d'évaluateur :**

  - Pour chaque opération, qu'est-ce que l'on observe concrètement pour décider si l'opération est réussie (**indicateurs d'évaluation**) ?
  - Quelle est la valeur chiffrée attribuée à chaque critère et indicateur (**barème de notation**) ?

QUALITÉS D'UN INSTRUMENT DE MESURE POUR ÉVALUER

Évaluer c'est **se prononcer sur le degré d'adéquation** entre un ensemble d'informations prélevées concernant la production d'un élève, et un ensemble de critères et d'indicateurs constituant un modèle de référence, pour pouvoir **prendre une décision pédagogique** (1) **concrète et valide**.

Il importe donc de s'interroger sur les qualités de l'instrument de mesure, de l'outil qui est utilisé pour évaluer.

Jean-Marie De Ketele invite le concepteur d'un instrument de mesure à se poser **quatre questions essentielles**.

Première question : l'instrument de mesure que je construis est-il **pertinent** ? Permet-il de récolter les informations utiles, nécessaires et suffisantes pour fonder la décision que je serai amené à prendre ?
L'évaluation que je compte mener est-elle possible dans les conditions où je me trouve ? L'instrument est-il pratique ? Économique ? Facilement utilisable ?

Deuxième question : l'instrument de mesure que je construis est-il **valide** ? Permet-il d'évaluer réellement la compétence que je veux évaluer ?

Troisième question : l'instrument de mesure que je construis est-il **fiable** ? Peut-on se fier aux résultats de l'évaluation ? Des évaluateurs différents évalueraient-ils la même production de la même façon ? Un même évaluateur évaluerait-il de la même façon la même production à deux moments différents ?

Quatrième question : l'instrument de mesure que je construis est-il **sensible** aux différences (discriminant) ? Permet-il de distinguer deux productions qui ne diffèrent entre elles que très légèrement ?

(1) Le terme « **pédagogie** » désigne ici toute activité déployée par une personne pour provoquer, développer, faciliter des apprentissages précis chez une autre personne.

Sources :
- DE KETELE Jean-Marie, *Docimologie. Introduction aux concepts et aux pratiques*. Louvain-La-Neuve : Cabay éditeur, 1985, pp. 14-15.

EXEMPLE / FICHE D'ÉVALUATION

CAP coiffure. Évaluation d'une **TECHNIQUE**.

FICHE D'ÉVALUATION
(**évaluation formative**, au cours des séances)

Techniques, savoir-faire et résultat

Activité à réaliser : SHAMPOING

Nom et prénom de l'élève : .....

Conditions de réalisation (ressources et contraintes) :
On donne : bac à shampoing, eau, …
Durée maximale : 15 minutes.

Procédures	**Exigences**	**Indicateurs**	**Exigences satisfaites**						
Opérations à faire	**Ce sera réussi si**	**Éléments observés** (qui indiquent que c'est réussi)	- -	-	=	+	++		
1 – Préparer le poste de travail.	- Les matériels et les produits nécessaires à la réalisation sont réunis.	- Lingette pour aseptiser, serviettes propres pliées, brosse pneumatique, peigne démêloir, shampoing.							
2 – Protéger le modèle.	- La protection est adaptée et efficace.	- Peignoirs fermés. - Serviette maintenue dans le col ; pose symétrique (croisée ou non croisée).							
3 – Préparer la chevelure.	- Le brossage est correct.	- Brossage sur l'ensemble des zones de la chevelure : bordures, cotés, vertex, nuque, dessus de tête. - Pas de nœuds apparents. - Manifestations verbales ou non verbales de confort. - Brosse pneumatique / tous cheveux. - Brosse crabe / cheveux courts.							
4 – Mouiller la chevelure.	- La chevelure est imprégnée d'eau.	- Déplacement du jet sur les différentes zones (bordures, nuque,…). - Chevelure écartée pour imprégnation du cuir chevelu et des cheveux. - Manifestations verbales ou non verbales de confort / température de l'eau.							
5 – Doser le produit.	- La quantité de produit est adaptée à la chevelure.	- Dose ou noisette. - Produit ne coulant pas dans le bac.							
6 – Répartir le produit.	- La répartition du produit est homogène.	- Pose du shampoing sur les différentes zones du cuir chevelu (vertex, nuque,…). - Répartition sur l'ensemble de la chevelure.							
7 – Émulsionner et masser.	- L'émulsion et le massage sont corrects.	- Massage avec les deux mains. - Massage sur l'ensemble des zones. - Massage durant 2 à 4 minutes. - Cheveux non emmêlés. - Synchronisation des gestes. - Lavage avec les deux mains sur l'ensemble des zones pour le 1° shampoing. - Développement de mousse (selon les marques) au 2° shampoing.							
8 – Éliminer le produit.	- Le rinçage est de qualité.	- Disparition totale de la mousse. - Aération totale de la chevelure permettant la circulation de l'eau. - Toucher soyeux, léger et non glissant.							
9 – Essorer les cheveux.	- L'essorage est de qualité.	- Utilisation d'une serviette sèche. - Pressions successives, légères et délicates.							
10 – Démêler au bac.	- Le démêlage est de qualité.	- Passage du peigne démêloir sur toute la longueur et sur l'ensemble de la chevelure. - Régularité et mise en place naturelle de la chevelure.							

ACCUEILLIR LA DEMANDE
MAIS RÉPONDRE AUX BESOINS

L'évaluation formative, pratiqué tout au long des séances d'enseignement et d'apprentissage, correspond à **une analyse qualitative**, réalisée à partir de **critères et d'indicateurs**, et visant à faciliter l'acte d'enseigner et l'acte d'apprendre.
C'est cette analyse menée par l'enseignant et l'apprenant, à partir de critères et d'indicateurs, qui permet d'identifier les acquis et les besoins de formation de chaque apprenant.
Cette évaluation **ne donne pas lieu à l'attribution d'une note** ou à quelque « sanction » que ce soit.
L'évaluation a ici une **fonction pédagogique** (1).

L'évaluation sommative, pratiquée au terme d'une période relativement longue d'enseignement et d'apprentissage (à la fin d'une séquence), correspond à une analyse qualitative, à partir de critères et d'indicateurs. Cette analyse qualitative est suivie d'une **synthèse quantitative** réalisée avec des **chiffres** en utilisant un **barème** préalablement établi.
Le but de cette évaluation est de vérifier si les objectifs ont été atteints par tel ou tel apprenant. Cette évaluation se traduit le plus souvent par l'**attribution d'une note** sur 20.
La fonction de l'évaluation est ici une **fonction sociale.**

Des enseignants, ayant connaissance des fonctions et des caractéristiques respectives de ces deux types d'évaluation, peuvent cependant être désorientés par les propos de certains apprenants : *« Si ce n'est pas noté, alors inutile de travailler ! »*.

Il convient alors de rappeler que le rôle de l'enseignant n'est pas de répondre aux *demandes* de l'apprenant.
Le rôle de l'enseignant est d'accueillir toute demande de l'apprenant avec respect et bienveillance, mais de répondre à ce qu'il estime être les *besoins* de celui qui apprend.

Répondre aux besoins de celui qui apprend, c'est notamment :
- Reconnaître l'apprenant en tant que personne.
- Informer l'apprenant sur ce qui est réussi et non réussi.
- Encourager les essais de l'apprenant.
- Autoriser l'apprenant à se tromper sans être pénalisé.
- Dédramatiser les erreurs.
- Valoriser les réussites.
- Expliquer l'intérêt de surseoir à l'attribution d'une note.
- …

(1). Le terme « **pédagogique** » désigne ici toute activité déployée par une personne pour provoquer, développer, faciliter des apprentissages précis chez une autre personne.

QUELQUES BONNES RAISONS DE NE PAS NOTER UNE ÉVALUATION FORMATIVE

L'enseignant ayant connaissance des fonctions et des caractéristiques respectives des deux types d'évaluation (évaluation formative et évaluation sommative), et ayant fait le **choix raisonné** de les distinguer dans la mise en œuvre de son enseignement, doit être en mesure de **justifier son choix** auprès de ses interlocuteurs (apprenants, collègues, administration de l'établissement,…).

Voici quelques bonnes raisons de ne pas noter un exercice réalisé au cours d'une séance d'enseignement-apprentissage :

- L'évaluation a ici une **fonction pédagogique** (faciliter l'enseignement et l'apprentissage) et non une fonction sociale (vérifier des acquis en vue d'une communication sociale des résultats).

- La note est une **synthèse chiffrée** qui ne renseigne utilement ni l'apprenant, ni l'enseignant, sur les acquis et les besoins de formation de chaque apprenant.

- Le rôle de l'enseignant est d'accueillir la demande de l'apprenant (éventuelle demande de note) mais de répondre à ce qu'il estime être les **besoins de l'apprenant** (être reconnu en tant que personne, être informé sur ce qu'il a réussi et sur ce qu'il lui reste à apprendre, être rassuré et encouragé dans ses essais, être valorisé dans ses réussites, être informé sur l'intérêt de sursoir à l'attribution d'une note,…).

- Celui qui apprend (c'est-à-dire qui progresse par essais, erreurs, analyses et réajustements) a **droit à l'erreur** sans être pénalisé.

- L'apprentissage produiant une déstabilisation cognitive et affective chez celui qui apprend, ce dernier se trouve dans un état de **vulnérabilité émotionnelle** au cours de laquelle il ne faut pas l'affaiblir.

- L'évaluation sommative pratiquée à ce moment là ne répond pas aux **critères de fiabilité** (quelques temps après la situation d'enseignement-apprentissage, et avec quelques modifications de contexte).

- …

TRADUIRE UNE ÉVALUATION EN NOTATION (1)

Pratiquer une évaluation (avec critères) a consisté, pour chacune des exigences retenues,

- à se questionner : cette exigence est-elle satisfaite, en totalité, en grande partie,… ?
- à transcrire les réponses sur une fiche d'évaluation : en totalité : ++, en grande partie : +,…

Pratiquer une **notation** va consister à apporter une **appréciation chiffrée en utilisant un barème préalablement établi.**
Pour cela, il est nécessaire d'utiliser une **procédure communicable et suffisamment fiable** permettant de traduire, sous forme chiffrée, l'ensemble des informations recueillies à partir des critères et indicateurs retenus pour l'évaluation.

La procédure de traduction (passage d'un registre de mots à un registre de chiffres) doit également être **suffisamment précise** (sensible) pour distinguer deux grandeurs qui ne différent entre elles que très légèrement.
Autrement dit, pour un même critère (exemple : la tenue professionnelle doit être complète), la prise en compte par des apprenants d'un nombre différent d'indicateurs (casque, gants, chaussures, masque,…) devrait se traduire par l'attribution d'un nombre différent de points.

Procédure proposée pour traduire une évaluation en notation.

1 - Établir un barème, c'est à dire affecter un certain nombre de points à chaque critère ou exigence. (colonne Barème)
2 - Pour chacune des exigences retenues pour l'évaluation, prendre en compte le nombre de points affectés à cette exigence selon le barème établi.
3 - Si l'exigence n'est **pas satisfaite** (- -) : attribuer **0 %** des points affectés à cette exigence (colonne Note).
- Si l'exigence est **peu satisfaite** (-) : attribuer **25 %** des points affectés à cette exigence.
- Si l'exigence est **en partie satisfaite** (=) : attribuer **50 %** des points affectés à cette exigence.
- Si l'exigence est **en grande partie satisfaite** (+) : attribuer **75 %** des points affectés à cette exigence.
- Si l'exigence est **en totalité satisfaite** (+ +) : attribuer **100 %** des points affectés à cette exigence.

4 - Faire la somme des points attribués et inscrire cette somme (au bas de la colonne Note).

EXEMPLE

Procédure	**Exigences**	**Indicateurs**	**Exigences satisfaites**					**NOTE**	**BARÈME**
Opérations à faire	**Ce sera réussi si**	**Éléments observés** qui indiquent que c'est réussi	- -	-	=	+	++		
1 - Préparer le poste de travail.	- Les matériels et les produits nécessaires à la réalisation sont réunis.	- Lingette pour aseptiser, serviettes propres pliées, brosse pneumatique, peigne démêloir, shampoing.	X					0	1
2 - Protéger le modèle.	- La protection est adaptée et efficace.	- Peignoirs fermés. - Serviette maintenue dans le col ; pose symétrique (croisée ou non croisée).		X				0,25	1
3 - Préparer la chevelure.	- Le brossage est correct.	- Brossage sur l'ensemble des zones de la chevelure : bordures, cotés, vertex, nuque, dessus de tête. - Pas de nœuds apparents. - Manifestations verbales ou non verbales de confort. - Brosse pneumatique / tous cheveux. - Brosse crabe / cheveux courts.			X			1	2
4 - Mouiller la chevelure.	- La chevelure est imprégnée d'eau.	- Déplacement du jet sur les différentes zones (bordures, nuque,…). - Chevelure écartée pour imprégnation du cuir chevelu et des cheveux. - Manifestations verbales ou non verbales de confort / température de l'eau.				X		1,50	2
5 - Doser le produit.	- La quantité de produit est adaptée à la chevelure.	- Dose ou noisette. - Produit ne coulant pas dans le bac.					X	2	2
- …									
			NOTE …… /…..						

TRADUIRE UNE ÉVALUATION EN NOTATION (2)

Selon la compétence à évaluer et la spécificité du critère à prendre en compte pour l'évaluation, un manquement concernant un seul indicateur peut suffire à invalider le critère.
Dans ce cas, le questionnement devient binaire : le critère est considéré comme satisfait (++) ou non satisfait (--).
Sur la fiche d'évaluation, les colonnes non utilisables sont alors grisées.

La procédure de traduction de l'évaluation en notation reste inchangée :

- Si le critère (critère de réussite ou exigence) est satisfait (++) attribuer 100 % des points affectés à ce critère.
- Si le critère (critère de réussite ou exigence) est non satisfait (--) attribuer 0 % des points affectés à ce critère.

EXEMPLE

Compétence à évaluer	**Exigences**	**Indicateurs**	**Exigences satisfaites**					**NOTE**	**BARÈME**
	Critères de réussite Ce sera réussi si	**Éléments observés** qui indiquent que c'est réussi	--	-	=	+	++		
C. 351. Assurer les soins d'hygiène corporelle.	**Les règles de sécurité sont respectées.**	- Enfant jamais seul sur la table à langer. - Produits et objets dangereux non accessibles à l'enfant. - Vérification de la température de l'eau. - …	X				X X	**0**	5
	Les règles d'ergonomie sont respectées.	- Hauteur adaptée du poste de travail. - Poste de travail prés du point d'eau (si eau et savon). - Positionnement par rapport au matelas à langer. - …							
	…	…							

EXEMPLE / FICHE D'ÉVALUATION ET DE NOTATION (1)

CAP coiffure. Évaluation et notation d'une **TECHNIQUE**.

FICHE D'ÉVALUATION ET DE NOTATION
(**évaluation sommative**, avec notation, à la fin d'une séquence)
Techniques, savoir-faire et résultat
Activité à réaliser : SHAMPOING

Nom et prénom de l'élève : .....

Conditions de réalisation (ressources et contraintes) :
On donne : bac à shampoing, eau, …
Durée maximale : 15 minutes.

Procédure	**Exigences**	**Indicateurs**	**Exigences satisfaites**					**NOTE**	**BARÉME**
Opérations à faire	**Ce sera réussi si**	**Éléments observés** (qui indiquent que c'est réussi)	- -	-	=	+	++		
1 – Préparer le poste de travail.	- Les matériels et les produits nécessaires à la réalisation sont réunis.	- Lingette pour aseptiser, serviettes propres pliées, brosse pneumatique, peigne démêloir, shampoing.							
2 – Protéger le modèle.	- La protection est adaptée et efficace.	- Peignoirs fermés. - Serviette maintenue dans le col ; pose symétrique (croisée ou non croisée).							
3 – Préparer la chevelure.	- Le brossage est correct.	- Brossage sur l'ensemble des zones de la chevelure : bordures, cotés, vertex, nuque, dessus de tête. - Pas de nœuds apparents. - Manifestations verbales ou non verbales de confort. - Brosse pneumatique / tous cheveux. - Brosse crabe / cheveux courts.							
4 – Mouiller la chevelure.	- La chevelure est imprégnée d'eau.	- Déplacement du jet sur les différentes zones (bordures, nuque,…). - Chevelure écartée pour imprégnation du cuir chevelu et des cheveux. - Manifestations verbales ou non verbales de confort / température de l'eau.							
5 – Doser le produit.	- La quantité de produit est adaptée à la chevelure.	- Dose ou noisette. - Produit ne coulant pas dans le bac.							
6 – Répartir le produit.	- La répartition du produit est homogène.	- Pose du shampoing sur les différentes zones du cuir chevelu (vertex, nuque,…). - Répartition sur l'ensemble de la chevelure.							
7 – Émulsionner et masser.	- L'émulsion et le massage sont corrects.	- Massage avec les deux mains. - Massage sur l'ensemble des zones. - Massage durant 2 à 4 minutes. - Cheveux non emmêlés. - Synchronisation des gestes. - Lavage avec les deux mains sur l'ensemble des zones pour le 1° shampoing. - Développement de mousse (selon les marques) au 2° shampoing.							
8 – Éliminer le produit.	- Le rinçage est de qualité.	- Disparition totale de la mousse. - Aération totale de la chevelure permettant la circulation de l'eau. - Toucher soyeux, léger et non glissant.							
9 – Essorer les cheveux.	- L'essorage est de qualité.	- Utilisation d'une serviette sèche. - Pressions successives, légères et délicates.							
10 – Démêler au bac.	- Le démêlage est de qualité.	- Passage du peigne démêloir sur toute la longueur et sur l'ensemble de la chevelure. - Régularité et mise en place naturelle de la chevelure.							
								NOTE ……/…..	

EXEMPLE / FICHE D'ÉVALUATION ET DE NOTATION (2)

Mention Complémentaire « aide à domicile ». Évaluation et notation de **COMPÉTENCES.**
Présentation partielle de la fiche (1/2).

FICHE D'ÉVALUATION ET DE NOTATION
(**évaluation certificative**, avec notation, dans le cadre du Contrôle en Cours de Formation.)

E 1 : gestion et réalisation des activités de la vie quotidienne.
Situation d'évaluation en centre de formation. Coefficient 3.

(à remettre aux évaluateurs et au candidat au début de l'activité)

Nom et prénom du candidat : .....
Établissement de formation : .....

Données, ressources mises à disposition du candidat :
- On donne :
  . La situation professionnelle simulée (par écrit).
  . Un planning d'intervention et des documents à renseigner par écrit et à remettre aux évaluateurs.
  . Des documents annexes.
  . Des matériels, produits et équipement habituels du centre de formation.
  . Durée totale : 3 heures maximum, dont 15 minutes maximum d'entretien oral en fin d'épreuve.

		Exigences satisfaites						
On demande de	**Ce sera réussi si** (critères de réussite)	--	-	=	+	++	Note	Barème
Compétences								
C41. Concevoir, préparer, servir (tout ou partie) des repas équilibrés ou conformes aux régimes prescrits.	Les règles de sécurité sont respectées.							
	Les règles d'ergonomie sont respectées.							
	Les règles d'hygiène sont respectées.							
	Les techniques sont respectées.							
	Les grammages sont respectés.							
	Le régime est respecté.							
	Les goûts, les habitudes et les exigences de la personne sont pris en compte.							
	Le résultat et la présentation sont de qualité.							
	La présentation est soignée.							
	Le temps imparti est respecté.							
	La température est respectée.							
	Le rythme des personnes est respecté.							
	Les potentialités de la personne sont prises en compte.							
								15
C42. Assurer l'entretien et l'hygiène du cadre de vie, des équipements, du linge et des vêtements.	La technique (produits, matériels, mode opératoire) est maîtrisée.							
	Le résultat est de qualité.							
	Le principe d'hygiène est respecté.							
	Le principe de sécurité est respecté.							
	Le principe d'ergonomie est respecté.							
	Le principe d'économie est respecté.							
	L'usager est respecté.							
	L'environnement matériel est respecté.							
	Le temps imparti est respecté.							
								15
C43. Aménager l'espace de vie à des fins de confort et de sécurité.	Les propositions et / ou les réalisations sont pertinentes.							
								5
	Sous total							**35**

LA CONSTANTE MACABRE
L'ÉVALUATION PAR CONTRAT DE CONFIANCE

Dans son livre paru en 2003, « *La Constante macabre* », André Antibi a mis en évidence le poids excessif de la note au sein d'un système qui sélectionne par l'échec et finit par décourager beaucoup d'élèves.

À la suite de plusieurs enquêtes auprès de nombreux enseignants, Antibi établit le constat suivant :

- Pour **être crédible** aux yeux des autres, un enseignant se croit obligé d'obtenir un **large éventail de notes** avec une **proportion sous la moyenne.** Avec une moyenne de 15 / 20, on le jugerait laxiste.
- Pour chaque contrôle, l'enseignant se croit donc obligé
    - d'introduire des **questions trop difficiles,**
    - de donner un **sujet trop long,**
    - et si besoin, de **changer le barème** de notation en réduisant les points attribués aux questions faciles et en augmentant les points attribués aux questions difficiles.

La conclusion d'Antibi, c'est qu'à leur insu les enseignants produisent le plus grand dysfonctionnement de notre système éducatif : de **l'échec scolaire produit artificiellement.**

Pour y remédier, le chercheur propose **l'évaluation par contrat de confiance (EPCC).**
Cette évaluation repose sur un programme de révision explicite en vue de préparer le contrôle. Une semaine avant le contrôle les élèves disposent d'un programme de révision précis, et quelques jours avant le contrôle un jeu de questions - réponses permet de déceler les difficultés rencontrées par les élèves et d'y répondre.

Dans la circulaire de la rentrée 2011, le Ministère de l'Éducation Nationale demande aux enseignants de développer des pratiques d'évaluation proches de l'évaluation par contrat de confiance :

> *« La qualité et la pertinence de l'évaluation, comme levier de réussite des élèves, doivent être l'objet d'un travail de réflexion collective permanent au sein des écoles et des établissements. L'enseignant veillera particulièrement à ce que les « contrôles » soient annoncés aux élèves et que les points sur lesquels ils porteront aient été travaillés préalablement et soient clairement répertoriés. Il pourra également préciser aux élèves quels items de quelle(s) compétence(s) sont visés par chaque évaluation. »* (Circulaire n° 2011-071 du 2-5-2011)

Il convient enfin de rappeler que la notation s'effectue sur une échelle de 0 à 20.
Aussi, rien ne s'oppose à ce que l'enseignant, appliquant une procédure pour traduire une évaluation (à partir de critères) en notation (à parti d'un barème), produise une note de 20 / 20 dans le cas où tous les critères et indicateurs d'évaluation sont satisfaits.

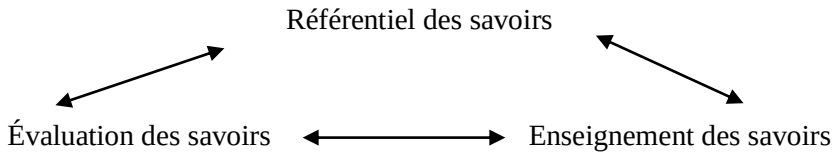
Sources :
- ANTIBI André, *La constante macabre, ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?* Paris : Nathan, 2003.
- Circulaire n° 2011-071 du 2-5-2011. http://www.education.gouv.fr/cid55941/mene1111098c.html
(Consulté le 27 / 02 / 2016)

PROBLEMATIQUE DE L'ÉVALUATION DES SAVOIRS
IDENTIFIER LE NIVEAU D'OBJECTIF

Problématique de l'évaluation des savoirs

Y a-t-il adéquation entre :

- Les contenus du référentiel des savoirs :
  - Quels savoirs doit-on enseigner ?
  - Dans quelles limites ? (Limites de connaissances ou indicateurs d'évaluation permettant de repérer le niveau de complexité auquel tel savoir doit être enseigné).
- Les contenus de l'enseignement des savoirs :
  - Enseigne-t-on ce qui doit être enseigné ?
  - L'enseigne-t-on au niveau de complexité demandé ?
- Les contenus de l'évaluation des savoirs :
  - Qu'est-ce qui est évalué ?
  - Est-ce que cela correspond à ce qui a été enseigné ?
  - Est-ce que cela correspond à ce que demande le référentiel ?



Niveau d'objectif / Bloom	Niveau d'activité intellectuelle	Exemple de verbes utilisés dans les référentiels
1	Mémorisation	Citer, définir, identifier,…
2	Compréhension	Expliquer, illustrer,…
3	Application	Appliquer, utiliser,…
4	Analyse Synthèse Évaluation	Analyser, distinguer,… Évaluer, argumenter,… Synthétiser, proposer,…

Identifier le niveau d'objectif

Identifier le niveau d'objectif (résultat attendu) concernant un savoir permet d'expliciter le **niveau de complexité de l'activité intellectuelle** attendue de l'apprenant à propos de ce savoir.

Cela présente un **intérêt** pour celui qui enseigne et pour celui qui apprend.

- Pour celui qui enseigne, cela permet de :
  - Se représenter le niveau de complexité auquel tel savoir doit être enseigné et évalué.
  - Concevoir les situations d'enseignement-apprentissage et les situations de contrôle pertinentes.
- Pour celui qui apprend, cela permet de :
  - Se représenter le niveau de complexité auquel tel savoir doit être intégré et mobilisé au moment de la situation de contrôle. *« On me demandera de restituer telles informations…, de montrer que j'ai compris…, de mettre en application,… »*
  - Se préparer à mobiliser le savoir au niveau d'activité intellectuelle attendu.

CONFORMITÉ DE LA SITUATION DE CONTRÔLE

Exemple de conformité de la situation de contrôle aux limites de connaissances indiquées dans le référentiel des savoirs.

Connaissances à propos de	**Être capable de** Limites de connaissances	**On donne** Ressources	**On demande** Tâche	**Ce sera réussi si** Critères de réussite
La fleur.	Identifier les principaux éléments d'une fleur. ➔Niveau 1 Mémorisation	- Schéma muet - Liste de vocabulaire : . pétale . sépale . étamine . pistil . …	Compléter le schéma en indiquant le nom des principaux éléments de la fleur.	Chaque élément est correctement identifié.

Exemple de non conformité de la situation de contrôle aux limites de connaissances indiquées dans le référentiel des savoirs.

Connaissances à propos de	**Être capable de** Limites de connaissances	**On donne** Ressources	**On demande** Tâche	**Ce sera réussi si** Critères de réussite
La fleur.	Identifier les principaux éléments d'une fleur. ➔Niveau 1 Mémorisation	- Liste de vocabulaire : . pétale . sépale . étamine . pistil . …	*Dessiner le schéma d'une fleur* et indiquer le nom des principaux éléments de cette fleur.	*Le dessin est soigné.* Les mots clés sont placés de façon pertinente.

Remarque :
Il y a deux façons possibles d'évaluer des savoirs :

- De façon explicite : l'enseignant propose une situation de contrôle portant sur des savoirs.
- De façon implicite : l'enseignant propose une situation de contrôle portant sur des compétences (et nécessitant donc la mobilisation des savoirs).

DOMAINE DES SAVOIRS
CORRESPONDANCE NIVEAUX
D'OBJECTIFS / OUTILS D'ÉVALUATION

Plus un outil d'évaluation est ouvert, plus il amène à prendre en compte un grand nombre de variables.
Le repérage d'une certaine concordance entre les niveaux d'objectifs et les outils d'évaluation permet de choisir un outil d'évaluation pertinent par rapport à la complexité de l'objectif.

Objectifs croissant par ordre de complexité (en référence à la classification d'objectifs proposée par Bloom)	**Outils d'évaluation croissant par ordre d'ouverture**
1 – Connaissance (mémorisation)	Questionnaire à réponses fermées.
2 - Compréhension	Questionnaire à réponses ouvertes. Réponse argumentée. Justification des réponses.
3 - Application	Exercice d'application. Résolution d'un problème en utilisant un modèle général de solution appris antérieurement.
4 - Analyse	Analyse d'un document ou d'une situation.
5 - Évaluation	Dissertation.
6 - Synthèse	Sujet de synthèse. Compte rendu. Rapport. Procès verbal.

Sources :

- ABERNOT Yvan, *Les méthodes d'évaluation scolaire. Techniques actuelles et innovations*. Paris : Bordas, 1988.

QUELQUES INSTRUMENTS DE MESURE POUR ÉVALUER DES SAVOIRS

Questions fermées					Questions ouvertes
Items à réponse alternative	**Items à choix multiple**	**Items de correspondance**	**Items à trous**	**Items chronologiques**	
Cf. Bloom / Niveau : 1	/ Niveaux : 1, 2, 3.	/ Niveau : 1	/ Niveau : 1	/ Niveau : 1	/ Niveaux : 1, 2, 3, 4, 5, 6.
L'apprenant doit choisir parmi deux réponses possibles. (Vrai / Faux, Oui / Non) *. Le Pôle Sud est uniquement constitué de glace.* *Vrai - Faux*	L'apprenant doit choisir parmi plusieurs réponses qui lui sont suggérées. *. Un corps dont le pH est inférieur à 7 est un corps* *A. neutre* *B. basique* *C. acide* *. Voici une liste de liquides et leur pH, quel est le liquide qui est le plus acide ?* *Coca-cola : 2,5* *Vinaigre : 2,3* *Jus de tomates : 4,2* *Lessive : 10* *. Les fruits que nous avons…….. étaient délicieux.* *mangée, mangez, mangées, manger, mangés, mangé.*	L'apprenant, à qui on présente deux colonnes d'informations, doit associer un item de la première colonne à un item qui convient dans la seconde colonne. (Au moyen de flèches, ou en associant une lettre et un chiffre.) *. À qui attribuez-vous les œuvres suivantes ?* *A. Les confessions* *B. Essais* *C. Pensées* *1. Pascal* *2. Rousseau* *3. Montaigne*	L'apprenant doit répondre par un mot, un groupe de mots, un nombre. *. Pasteur a développé un vaccin efficace contre* **.....**	L'apprenant doit reclasser par ordre chronologique une série d'énoncés ou d'éléments présentés dans le désordre. Chaque proposition est précédée d'un chiffre. La réponse consistera à composer le nombre correspondant à la chronologie exacte. *. Indiquer le chemin parcouru par les aliments engagés dans le tube digestif.* *1. œsophage* *2. estomac* *3. gros intestin* *4. intestin grêle* *5. pharynx* *6. anus*	L'apprenant doit fournir la réponse avec ses propres mots. La question est introduite par un verbe correspondant au niveau de l'objectif : connaissance, compréhension, application, analyse, évaluation, synthèse. *. Décrire …* *. Expliquer…* *. Employer…* *. Comparer…* *. Évaluer…* *. Résumer…*

Sources : MINDER Michel, *Didactique fonctionnelle. Objectifs, stratégies, évaluation,* Paris, Bruxelles : De Boeck Université, 1999, pp. 333-334.

CORTES-TORREA Daniel, *Pédagogie et didactique pour enseigner dans la voie professionnelle*, 2016.

ÉTAPES DE LA DÉMARCHE D'ÉVALUATION

<table>
<tr><th>Poser une situation de contrôle permettant de prélever des informations</th><th>Analyser les informations recueillies</th><th>Prendre des décisions</th><th>Communiquer des résultats</th></tr>
<tr><td>Exemple :

Un contrôleur de la SNCF se présente auprès d'un voyageur :
« Bonjour Monsieur, contrôle du billet. »</td><td>- Le contrôleur analyse le billet par rapport à des critères :
- date de validité,
- compostage,
- classe,
- numéro de voiture,
- numéro de place,

- Le contrôleur constate que la place occupée par le voyageur ne correspond pas au numéro de voiture indiqué sur le billet. Il fait alors l'hypothèse que le voyageur s'est trompé de voiture.

- Le contrôleur s'adresse au voyageur : « Savez-vous dans quelle voiture vous vous trouvez ? » Le voyageur lui répond : « Je crois que c'est la voiture 50… »</td><td>- Le contrôleur décide de demander au voyageur de rejoindre la voiture et la place correspondant à sa réservation.</td><td>- Le contrôleur s'adresse au voyageur : « Vous vous trouvez actuellement dans la voiture 51.
La place que vous occupez étant réservée à partir de la prochaine gare, je vous remercie de rejoindre la place qui vous est attribuée dans la voiture 50. »</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Poser une situation de contrôle permettant de recueillir un ensemble d'informations reconnues comme suffisamment pertinentes, valides et fiables.

- Pertinentes :
Est-ce que les informations prélevées correspondent à ce que je souhaite mesurer ?

- Valides :
Est-ce que je mesure correctement ce que je cherche à mesurer ?

- Fiables :
Est-ce que je peux faire confiance aux informations prélevées ?</td><td rowspan="2">- Examiner le degré d'adéquation entre l'ensemble des informations prélevées et un ensemble de critères.

- Interpréter les écarts.

- Échanger une parole à propos de...</td><td>- Réajuster l'action de l'enseignant en fonction de l'interprétation faite des informations recueillies : évaluation (à visée) formative.

- Réajuster l'action de l'apprenant en fonction de l'interprétation faite des informations recueillies : évaluation (à visée) formatrice.</td><td>- Organiser des communications internes
. au groupe-classe,
. à chacun individuellement.</td></tr>
<tr><td>- Établir un bilan des acquis au terme d'une période d'enseignement et d'apprentissage :
. évaluation (à visée) sommative,
. évaluation (à visée) certificative.

- Traduire les évaluations (avec critères) en notation (avec chiffres) :
. en se référant à un barème,
. et en utilisant une procédure de traduction fiable.</td><td>- Organiser des communications internes
. au groupe-classe,
. à chacun individuellement.

- Réaliser des bilans qui puissent être communiqués à l'extérieur du groupe-classe.</td></tr>
</table>

CORTES-TORREA Daniel, *Pédagogie et didactique pour enseigner dans la voie professionnelle*, 2016.

CLÉS D'UNE ÉVALUATION

Regard positif	Démarche collective	Multiples objets d'évaluation	« Échec » banni
- Chacun est porteur de Capacités (potentialités). - Chacun est capable de progresser. - On met en évidence les opérations réussies.	Le processus enseigner-apprendre est un processus complexe où chacun est impliqué. C'est donc une démarche collective qui permet d'analyser globalement l'ensemble du processus enseigner-apprendre.	Le processus enseigner-apprendre est un processus complexe où chacun est impliqué. L'évaluation porte donc sur des objets multiples : - les connaissances et compétences des apprenants ; - la démarche d'enseignement ; - la démarche d'apprentissage ; - les ressources mises à disposition de l'apprenant dans son environnement (sont-elles pertinentes ?) ; - les situations proposées (sont-elles accessibles ? ; - le temps pour traiter les situations (est-il suffisant ?) ; - l'organisation de l'espace ; - le comportement du groupe.	Chaque apprenant est reconnu comme construisant ses savoirs et ses compétences de façon singulière et à son propre rythme. Aussi, la non atteinte des objectifs à un moment donné n'est plus considérée comme un « échec ». Les opérations réussies sont valorisées.

Sources : JONNAERT Philippe, VANDER BORGHT Cécile, *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Paris, Bruxelles : De Boeck université, 1999, pp. 376-378.

CORTES-TORREA Daniel, *Pédagogie et didactique pour enseigner dans la voie professionnelle*, 2016.

IDÉES REÇUES À PROPOS DE L'ÉVALUATION ET DE LA NOTATION

- Évaluer c'est noter.

- L'évaluation se fait uniquement *à la fin* d'une séance, d'une séquence,…

- C'est toujours l'enseignant qui doit évaluer.

- L'évaluation a essentiellement pour but de renseigner l'enseignant sur les apprentissages réalisés par les apprenants.

- C'est à l'enseignant d'imposer « ses » critères d'évaluation.

- Si tous les apprenants réussissent, c'est que la situation d'évaluation est trop facile.

- Un travail personnel à réaliser par l'apprenant en dehors de la classe, peut être utilisé comme support permettant d'établir un bilan fiable des acquis de cet apprenant.

- Les erreurs sont des fautes que l'apprenant doit éviter et que l'enseignant doit corriger.

- L'enseignant n'a pas à communiquer aux apprenants le barème de notation.

- L'enseignant ne doit communiquer le barème de notation qu'au moment de la « correction ».

- Deux apprenants qui obtiennent la même note, ont le même « niveau ».

- Il est nécessaire d'avoir un grand nombre de notes pour établir une moyenne qui traduise le bilan des acquis de l'apprenant en fin de trimestre.

- …

SIX QUESTIONS À PROPOS DES PRATIQUES D'ÉVALUATION

1 - Y a-t-il adéquation entre :

- les exigences des référentiels,
- ce que nous enseignons,
- et ce que nous évaluons ?

2 - Distinguons-nous :

- des moments où l'évaluation a pour fonction de faciliter le processus d'enseignement (évaluation initiale, évaluation formative) et le processus d'apprentissage (évaluation formatrice),
- et des moments où l'évaluation a pour fonction d'établir un bilan de la somme des acquisitions réalisées par chaque personne en formation (évaluation sommative) ?

3 - Signifions-nous aux personnes en formation qu'elles sont autorisées à se tromper ?

4 – Les personnes en formation sont-elles associées à l'élaboration :

- des critères de procédure,
- des critères de réussite,
- et des indicateurs d'évaluation ?

5 – Les personnes en formation sont-elles invitées à contrôler elles-mêmes le déroulement et le résultat de leur activité (évaluation formatrice) ?

6 - Utilisons-nous les différentes formes et fonctions de l'évaluation : initiale, formative, formatrice, sommative ?

DOUZE PRINCIPES
POUR UNE ÉVALUATION « CONSTRUCTIVE »

L'expression *« évaluation constructive »* est utilisée dans le sens d'une évaluation qui facilite *« la progression des élèves dans la construction de leurs connaissances et compétences »*. (Hadji, 2015)

Douze principes

Combinant *pédagogie* et *didactique*, les douze principes suivants constituent un ensemble de points de repère pour une évaluation *offrant la possibilité* aux apprenants de progresser dans leurs apprentissages.

1. Reconnaître et rappeler deux postulats : *éducabilité et liberté* de celui qui apprend.

2. Développer de la cohérence (valeurs / discours / pratiques).

3. Accueillir la « *demande* » de l'apprenant mais répondre à ses « *besoins* » (être reconnu, autorisé, encouragé, valorisé,…).

4. Créer un climat de confiance (« *rigueur bienveillante* ») et éliminer le plus possible la compétition et la comparaison entre les apprenants.

5. Clarifier en début d'année, et rappeler les règles du jeu de l'évaluation (principes, contenus, objectifs, critères, indicateurs, barèmes, conditions, forme, échéances,…).

6. Rechercher le consentement de l'apprenant.

7. Distinguer la personne de l'apprenant et la production de l'apprenant.

8. « Situer » la production (à un moment donné et dans un contexte donné).

9. Reconnaître et rappeler le Droit à l'erreur.

10. Dissocier les temps d'enseignement-apprentissage (*évaluation formative* avec critères et indicateurs) et le temps de « Bilan des acquisitions » (*évaluation sommative* avec critères et indicateurs, barème et note).

11. Évaluer le degré d'acquisition des connaissances et des compétences, ainsi que la progression de l'apprenant.

12. Impliquer l'apprenant dans l'élaboration des critères et des indicateurs d'évaluation, et favoriser l'auto-évaluation (*évaluation formatrice*).

Sources :
- HADJI Charles, *L'évaluation à l'école. Pour la réussite de tous les élèves*. Paris : Nathan 2015**.**

ÉLABORER DES APPRÉCIATIONS

Fonctions des appréciations

Les appréciations portées sur des bulletins trimestriels ou autres supports de bilans doivent permettre :

- d'attirer l'attention de l'apprenant sur des points forts et sur des points à améliorer,
- de susciter la motivation de l'apprenant pour la suite de la formation,
- d'entretenir des relations satisfaisantes entre les personnes.

Contenus des appréciations

Les appréciations *peuvent porter* sur les points suivants :

- le **comportement** de l'apprenant (relation aux autres, tenue, ponctualité, assiduité,…) ;
- les **moyens mis en œuvre** par l'apprenant (niveau de participation, méthodes de travail,…) ;
- les **progrès réalisés** par l'apprenant ;
- la **situation de l'apprenant par rapport à une « progression normale »**, c'est à dire par rapport à *une progression qui permet d'atteindre l'ensemble des objectifs de formation (correspondant aux exigences définies dans les référentiels), dans le cadre de la durée prévue pour la formation ;*
- des **conseils** pour progresser.

Points de repères pour la formulation des appréciations

- S'adresser **à la personne** de l'apprenant pour lui faire part de notre point de vue à propos de son comportement, des moyens mis en œuvre, des progrès réalisés, de sa situation par rapport à une progression normale, mais **non à propos de sa personne**.

- Signifier qu'il s'agit d'un **bilan** à un moment donné.

- Formuler l'appréciation de façon à signifier à l'apprenant une **« considération positive »** : conseils, encouragements,...

- Utiliser les critères suivants relatifs à la validité d'un énoncé :
  - **vérité** : est-ce que ce que j'énonce correspond à des faits ?
  - **justesse** : est-ce que ce que j'énonce est ajusté à l'interlocuteur, recevable dans telle situation, pertinent par rapport aux effets attendus ?
  - **sincérité** : est-ce que ce que j'énonce se réfère à mon expérience intime ?

Propositions pour rédiger les appréciations

- S'adresser le plus souvent possible de façon directe à l'apprenant, en utilisant le pronom de la **deuxième personne**, éventuellement s'impliquer en utilisant la **première personne**, de façon à signifier le caractère personnel de l'appréciation.

- Privilégier les **phrases verbales**, mais aussi les formules réunissant au moins deux propositions, afin d'utiliser au mieux l'espace disponible.

- Ne pas hésiter à utiliser l'**exclamation** ou l'**interrogation** pour donner plus d'impact à l'appréciation, pour interpeller l'apprenant et le faire réfléchir.

EXEMPLE / FICHE INDIVIDUELLE DE SUIVI DES ÉVALUATIONS ET NOTATIONS N° : …...

(Suivi de ses évaluations et notations, **par chaque apprenant**)

Nom, prénom : **Diplôme préparé :** **Année :** **Discipline :**

Activités, thèmes, réalisations, exercices,…	Séance 1 Salade de fruits	Séance 2 Compote	Séance 3 Chaussons	Séance 4 Tarte aux pommes	Fin séq. Tarte aux poires					
Compétences ou connaissances										
Décoder des informations	**++**	++	++	++	++					
Organiser le poste de travail	**=**	=	+	+	++					
Préparer des denrées	**=**	=	=	+	+					
Appliquer des techniques :										
Appliquer technique de nettoyage	+	+	++	++	++					
Appliquer technique d'épluchage	=	=	=	+	+					
Appliquer technique de taillage	+	=	+	+	++					
Appliquer technique de cuisson		=	+	+	+					
Appliquer technique de mixage		**-**	=	+	+					
Appliquer technique de décongélation			=	+	++					
Appliquer technique de réglage du four			=	++	++					
Nettoyer et **ranger** le poste de travail	=	**-**	=	+	=					
…										
Notes (à la fin des séquences)					**16/20**					

- - : exigences non satisfaites. - : exigences peu satisfaites. = : exigences en partie satisfaites. + : exigences en grande partie satisfaites. ++ : exigences en totalité satisfaites.

EXEMPLE / FICHE COLLECTIVE DE SUIVI DES ÉVALUATIONS ET NOTATIONS

(Suivi des évaluations d'un groupe-classe, **par l'enseignant**)

Diplôme préparé : **Année :** **Discipline :**

Noms, prénoms des apprenants	DUPONT				DURAND															
Compétences ou connaissances	Séq 1	Séq 2	Séq 3																	
Décoder des informations	++																			
Organiser le poste de travail	++																			
Préparer des denrées	+																			
Appliquer des techniques :																				
. Appliquer technique de nettoyage	++																			
. Appliquer technique d'épluchage	+																			
. Appliquer technique de taillage	++																			
. Appliquer technique de cuisson	+																			
. Appliquer technique de mixage	+																			
. Appliquer technique de décongélation	++																			
. Appliquer technique de réglage du four	++																			
Nettoyer et **ranger** le poste de travail	=																			
…																				
Notes / 20 (à la fin des séquences)	16																			

- - : exigences non satisfaites. - : exigences peu satisfaites. = : exigences en partie satisfaites. + : exigences en grande partie satisfaites. ++ : exigences en totalité satisfaites.

FONCTIONS ET UTILISATEURS DES PRINCIPAUX OUTILS

Outils	Fonctions	Utilisateurs
- Progression des enseignements.	- Explicitation du *contenu progressif* (par trimestre) des enseignements prévus sur la durée de la formation.	- Enseignant - Apprenant
- Planning des enseignements sur une année.	- *Programmation détaillée* par semaine des enseignements prévus sur l'année (contenus, heures, cours théoriques, TP, …)	- Enseignant
- Fiche de préparation du déroulement d'une *séquence pluridisciplinaire.*	- Articulation des différentes séances constitutives d'une *séquence* d'enseignement / apprentissage.	- Enseignants de l'équipe pédagogique
- Fiche de préparation du déroulement d'une *séance.*	- Préparation, guide, réajustement du déroulement d'une *séance* d'enseignement / apprentissage.	- Enseignant
- Fiche d'évaluation (et de notation) ou Fiche contrat ou Fiche d'activité.	- Définition de la situation d'évaluation. - Information de l'apprenant et de tout évaluateur concernant : objectifs, ressources et contraintes, opérations à réaliser, critères de réussite, (et barème de notation). - Recueil d'informations à propos de l'évaluation (et de la notation).	- Enseignant - Apprenant - Tout évaluateur
- Fiche collective de suivi des évaluations et notations.	- Suivi des évaluations et notations d'un groupe-classe, par l'enseignant.	- Enseignant
- Fiche individuelle de suivi des évaluations et notations.	- Suivi de ses évaluations et notations, par chaque apprenant.	- Apprenant
- Projet d'activités en entreprise.	- Explicitation des activités souhaitées en entreprise.	- Enseignant - Apprenant - Tuteur formateur
- Compte rendu des activités en entreprise.	- Explicitation des activités réalisées en entreprise.	- Apprenant - Enseignant
- Fiche individuelle de suivi des activités en entreprise.	- Négociation, mémorisation, réajustement, complémentarité des activités exercées en entreprise.	- Enseignant - Tuteur formateur - Apprenant
- Fiche collective de suivi des activités en entreprise.	- Exploitation, réajustement, complémentarité des activités proposées.	- Enseignant

En guise de conclusion

« Le véritable pouvoir pédagogique c'est celui d'autoriser l'autre à prendre sa propre place et, pour cela, le reconnaître et l'entendre, l'autoriser à agir sur les dispositifs et les méthodes proposés. »

MEIRIEU Philippe, *La pédagogie entre le dire et le faire. Le courage des commencements*. Paris : ESF, 1995, p. 267.

« Il semble presque, cependant, que l'analyse soit le troisième de ***ces métiers "impossibles" dans lesquels on peut d'emblée être sûr d'un succès insuffisant.***
Les deux autres connus depuis beaucoup plus longtemps, sont éduquer et gouverner. »

FREUD Sigmund, *Analyse terminée et analyse interminable. 1937.*

UN, DEUX, TROIS…

Quels points essentiels mettre en évidence pour inviter le lecteur au *« courage des commencements »* ?

Un principe
Renoncer au « meilleur des mondes » où se jouerait « *la comédie de la maitrise et de la rationalité* ». (Perrenoud, 1996, p.81.)

- Renoncer à tout connaître, mais chercher à connaître suffisamment pour agir.
- S'engager modestement dans une pratique d'enseignement dynamique, tâtonnante et imparfaite.

Deux types de compétences
L'activité d'enseignement nécessite la **combinaison de compétences pédagogiques et didactiques** qui renvoient à deux types d'ingénierie.

- L'ingénierie pédagogique, centrée sur la relation pédagogique elle-même, concerne les dimensions éthique et psychologique inhérentes aux relations humaines.
- L'ingénierie didactique, centrée sur l'environnement de la relation pédagogique, concerne la dimension « technique » de l'enseignement.

Trois postures professionnelles
Mais l'enseignant n'est pas qu'un ingénieur, il agit aussi en artisan et en bricoleur.

En tant qu'**ingénieur**, il élabore des projets, organise des progressions, prépare des séquences et des séances, élabore des stratégies d'enseignement susceptibles de faciliter les apprentissages,…

Mais il œuvre en même temps comme un **artisan**, voire comme un **bricoleur**, quand dans l'espace de la classe il doit *« agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude »* et se débrouiller avec les moyens du bord en saisissant les opportunités du moment.

Changer son regard
L'activité d'enseignement est une affaire de valeurs avant d'être une affaire de techniques.
Les meilleures progressions, les séquences et les séances les mieux préparées, les stratégies d'enseignement les plus pertinentes seraient de peu d'effet sans un regard confiant, bienveillant, encourageant, valorisant et respectueux portée sur la *personne* de celui qui apprend.

L'idée essentielle de ce livre était d'inviter le lecteur à changer peut-être son regard sur le rôle de l'enseignant. Passer d'un modèle où l'enseignant aspire à contrôler le plus possible l'action de l'apprenant pour le « ***forcer à travailler*** », à un modèle où l'enseignant limite ses contrôles mais facilite l'implication de l'apprenant dans un dispositif visant à lui « ***offrir la possibilité d'apprendre*** ».

Métier impossible
Comme le suggérait Freud, enseigner n'est-il pas un de ces métiers *« impossibles »* dans le sens où *« on peut d'emblée être sûr d'un succès insuffisant » ?*

Sources :

- MEIRIEU Philippe, *La pédagogie entre le dire et le faire. Le courage des commencements*. Paris : ESF, 1995.
- PERRENOUD Philippe, *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF, 1996.

Éléments bibliographiques

Index des principales notions

ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

ABERNOT Yvan, *Les méthodes d'évaluation scolaire. Techniques actuelles et innovations*. Paris : Bordas, 1988.

ANTIBI André, *La constante macabre, ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?* Paris : Nathan, 2003.

ASTOLFI, Jean-Pierre, *L'École pour apprendre*. Paris : ESF, 1992.

ASTOLFI Jean-Pierre, *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF, 1997.

AUGER Marie-Thérèse, BOUCHARLAT Christiane, *Élèves difficiles, profs en difficultés*. Lyon : Chronique sociale, 1995.

BARNIER Gérard, *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. Paris : l'Harmattan, 2001.

BARTH Britt-Mari, *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*. Paris : Retz, 1993.

BRUNER Jérôme, 1976. *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Trad. française 1983, PUF, Paris, 4° éd. 1993.

CHALVIN Marie Joseph, *Prévenir conflits et violence*. Paris : Nathan pédagogie, 1994.

CLAPARÈDE Édouard, *L'éducation fonctionnelle*. Paris : Delachaux et Niestlé, 1973.

CLERC Françoise, *Débuter dans l'enseignement*. Paris : collection Profession enseignant, Hachette Éducation, 1995.

DE KETELE Jean-Marie, *Docimologie. Introduction aux concepts et aux pratiques*. Louvain-La-Neuve : Cabay éditeur, 1985.

DE LANDSHEERE Gilbert et Viviane, *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris : PUF, 1984.

DELANNOY Cécile, *La motivation. Désir de savoir, décision d'apprendre*. Paris : CNDP et Hachette Livre, 2005.

DE VECCHI Gérard, *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette Éducation, 2000.

DEVELAY Michel, *Donner du sens à l'école*. Paris : ESF, 1996.

EDOUARD Marc, *Élèves, professeurs, apprentissages. L'art de la rencontre*. Amiens : CRDP de l'académie d'Amiens, 2002.

FAVRE Daniel, *Cessons de démotiver les élèves. 18 clés pour favoriser l'apprentissage*. Paris : Dunod, 2010.

FREUD Sigmund, *Analyse terminée et analyse interminable. 1937.*

CORTES-TORREA Daniel, *Pédagogie et didactique pour enseigner dans la voie professionnelle*, 2016.

GARDNER Howard, *Les intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence*. Paris : Retz, 1996.

GEAY André, *L'école de l'alternance*. Paris : L'Harmattan, 1998.

GIORDAN André, *Apprendre*. Paris : Belin, 1998.

HABERMAS Jürgen, *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Fayard, 1987.

HADJI Charles, *L'évaluation règles du jeu. Des intentions aux outils*. Paris : ESF, 1989.

HADJI Charles, *L'évaluation à l'école. Pour la réussite de tous les élèves*. Paris : Nathan 2015.

HAMELINE Daniel, *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF, 6° édition 1986.

HONNETH Axel, Les conflits sociaux sont des luttes pour la reconnaissance, *Sciences Humaines*, n° 172, juin 2006.

HOUSSAYE Jean, *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF, 1993.

HOUSSAYE Jean, La motivation, in *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF, 1996.

JACQUARD Albert, *Éloge de la différence*. Paris : Seuil, 1978.

JACQUARD Albert, *L'héritage de la liberté. De l'animalité à l'humanitude*. Paris : Seuil, 1986.

JELLAB Aziz, *Sociologie du lycée professionnel : L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail, 2009.

JONNAERT Philippe, VANDER BORGHT Cécile, *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Paris, Bruxelles : De Boeck université, 1999.

LE BOTERF Guy, *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris : Les Éditions d'Organisation, 1997.

LERBET Georges, L'école du dedans. Paris : Hachette Éducation, 1992.

LIEURY Alain, Du laboratoire à la classe. Psychologie expérimentale et pédagogie, *Sciences Humaines*, n° 70, mars 1997.

LONGHI Gilbert, *Pour une déontologie de l'enseignement*. Paris : ESF, 1998.

LONGHI Gilbert, *Dictionnaire de l'Éducation*. Paris : Vuibert, 2009.

MALGLAIVE Gérard, *Alternance et compétences*, Cahiers Pédagogiques, n° 320, janvier 1994.

MEIRIEU Philippe, *Outils pour apprendre en groupe. Apprendre en groupe ? – 2*. Lyon : Chronique sociale, 1984.

CORTES-TORREA Daniel, *Pédagogie et didactique pour enseigner dans la voie professionnelle*, 2016.

MEIRIEU Philippe, La pédagogie différenciée : l'essentiel en une page, in *Cahiers pédagogiques*, n° 239, décembre 1985.

MEIRIEU Philippe, *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF, 1985.

MEIRIEU Philippe, *Différencier la pédagogie. Pourquoi, Comment ?* CRDP Lyon, 1988.

MEIRIEU Philippe, *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*. Paris : ESF, 1991.

MEIRIEU Philippe, *La pédagogie entre le dire et le faire. Le courage des commencements*. Paris : ESF, 1995.

MEIRIEU Philippe, Les grandes questions de la pédagogie et de la formation, in *Savoir Former*, dir. RUANO-BORBALAN Jean-Claude. Paris : Les Éditions Demos / Sciences Humaines, 1996.

MENDELSOHN Patrick, *Le transfert des connaissances*, conférence à l'université de Lyon II, septembre 1994.

MINDER Michel, *Didactique fonctionnelle. Objectifs, stratégies, évaluation*. Paris Bruxelles : De Boeck Université, 1999.

MONTEIL Jean-Marc, *Dynamique sociale et systèmes de formation*. Maurecourt : Mésonance, 1985.

NICOLESCU Basarab, *La transdisciplinarité. Manifeste*. Monaco : Editions du Rocher, 1996.

NUNZIATI, Georgette, Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice, in *Cahiers pédagogiques*, n° 280, janvier 1990.

PELPEL Patrice, *Se former pour enseigner*. Paris : Dunod, 1993.

PERRENOUD Philippe, *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF, 1996.

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

PIAGET Jean, *Réussir et comprendre*. Paris : PUF, 1974.

POSTIC Marcel, *La relation éducative*. Paris : PUF, 1982.

POURTOIS Jean-Pierre, DESMET Huguette, *L'éducation postmoderne*. Paris : PUF, 1997.

PRAIRAT Éirick, *De la déontologie enseignante*. Paris : PUF, 2005.

PRAIRAT Éirick, *La sanction en éducation.* Paris : PUF, 5° édition, 2011.

PRAIRAT Éirick. *La morale du professeur.* Paris : PUF, 2013.

RAYNAL Françoise, RIEUNIER Alain, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés.* Paris : ESF, 1997.

RIEUNIER Alain, *Préparer un cours, 1 – Applications pratiques*. Paris : ESF, 2000.

RIEUNIER Alain, *Préparer un cours, 2 – Les stratégies pédagogiques efficaces*. Paris : ESF, 2001.

ROBBES Bruno, *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. Paris : ESF, 2010.

ROGERS Carl, « L'apprentissage authentique en thérapie et en pédagogie », in *Le développement de la personne*, Paris : Dunod, 1967.

ROSENBERG Marshall, *Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs)*. Paris : Syros, 1999.

ROSENTHAL Robert, JACOBSON Lenore, 1968. *Pygmalion à l'école*. Paris : Casterman, trad. fr. 1971, rééd. 1994.

STORDEUR Joseph, *Enseigner et / ou apprendre. Pour choisir nos pratiques*. Bruxelles : De Boeck, 2006.

TAURISSON Alain, HERVIOU Claire, *Pédagogie de l'activité : pour une nouvelle classe inversée. Théorie et pratique du « travail d'apprendre »*. Paris : ESF, 2015.

VESLIN Odile et Jean, *Corriger des copies. Évaluer pour former*. Paris : Hachette Éducation, 1992.

VIAU Rolland. *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : Éditions Deboeck, 6° édition 2009.

Sites divers

CHEVALLARD Yves. *Les programmes et la transposition didactique. Illusion, contraintes et possibles*, IREM d'Aix-Marseille, conférence, 1986.
http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Les_programmes_et_la_transposition_didactique.pdf
(Consulté le 12 février 2016)

JEFFREY Denis, Transfert et contre-transfert dans la relation pédagogique. *Formation et profession, 23*(1), 74-77. *http://formationprofession.org/files/numeros/10/v23_n01_a52.pdf* (Consulté le 12 février 2016)
MARTIN Franck, MORCILLO Agnès, JEUNIER Benoît, BLIN Jean-François. Des activités aux situations professionnelles en contexte scolaire. Évolution d'un modèle d'analyse, in *Recherche et formation*, n° 50, 2005, INRP, Paris, pp. 39-54.
http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR050.pdf (Consulté le 201 février 2016)

MEIRIEU Philippe, *Histoire des doctrines pédagogiques – cours n° 12 : la pédagogie entre l'instrumentation didactique et l'interpellation éthique*. http://www.meirieu.com/COURS/listedescours.htm
(Consulté le 11 février 2016)

MEIRIEU Philippe, *À quoi sert la pédagogie ?* http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/listedesoutils.htm (Consulté le 11 février 2016)

PHILIP André, « Hommage à Alain Moal. », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 2/2008 (N° 42) p. 203-205.
URL : www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2008-2-page-203.htm

PRUNEAU Michel. *Réussir la relation pédagogique***.** 2001. http://www.cdc.qc.ca/actes_aqpc/2001/pruneau_8a83.pdf (Consulté le 12 février 2016)

REYNAUD Christian**,** « Trois types d'autorité pour trois modes de relation pédagogique », *Tréma* [En ligne], 27 | 2007, mis en ligne le 29 septembre 2010, Consulté le 16 février 2016. URL : http://trema.revues.org/516

ROBBES Bruno, *La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre.* Conférence, janvier 2009.
http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf (Consulté le 27 février 2016)

ROBBES Bruno. Malentendus à propos de l'autorité à l'école. *Café pédagogique* 30 janvier 2015. http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/01/30012015Article635581990201069719.aspx (Consulté le 11 février 2016)

Sites du Ministère de l'éducation nationale

Code de l'éducation. Art. L 111-2, modifié par Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.
https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id (Consulté le 29 février 2016)

Annexe à l'arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. MEN - DGESCO A3-3
http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066 (Consulté le 27 février 2016)

http://eduscol.education.fr/cid52893/zoom-sur-les-intelligences-multiples.html (Consulté le 12 février 2016)

https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/cdi-outil-pedagogique/apprentissage-et-construction-des-savoirs/maitrise-de-linformation-referentiels-etudes-et-travaux-de-recherche/etude-et-travaux-de-recherche/cartes-mentales-et-documentation.html (Consulté le 04 / 03 /2016)

http://eduscol.education.fr/pid26435/enseigner-avec-le-numerique.html (Consulté le 22/02/2016)

http://www.reseau-canope.fr/ (Consulté le 22/02/2016)

http://eduscol.education.fr/cid47722/controle-en-cours-de-formation.html (Consulté le 25 février 2016)

Préparation de la rentrée 2011.
Circulaire n° 2011-071 du 2-5-2011. http://www.education.gouv.fr/cid55941/mene1111098c.html (Consulté le 27 / 02 / 2016)

Loi n° 2014-788 du 10 juillet 2014 tendant au développement, à l'encadrement des stages et à l'amélioration du statut des stagiaires
https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029223331&categorieLien=id (Consulté le 29 / 02 / 2016)

Décret n° 2014-1420 du 27 novembre 2014 relatif à l'encadrement des périodes de formation en milieu professionnel et des stages.
https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029813186&categorieLien=id (Consulté le 29 / 02 / 2016)

INDEX DES PRINCIPALES NOTIONS

A

Activité professionnelle, 67

Appréciation, 173

Apprenant, 42

Apprendre, 39, 40, 55, 60
- dimensions, 51
- manières, 54

Apprentissage
- du transfert, 101
- groupe, 119
- modèles, 46
- processus, 49
- types, 82, 83

Attitude, 21, 82

Autorité, 33
- éducative, 27

B

Besoins
- de l'apprenant, 157
- du groupe classe, 35

C

Capacité, 68

Carte heuristique, 124

Communication, 37

Compétence, 69, 70, 72, 100, 150

Connaissance, 50

Constante macabre, 163

Contexte
- de l'enseignement, 17
- professionnel, 93, 94, 95

Contre-transfert, 28

Contrôle
- des performances, 150
- en cours de formation, 152, 153, 154
- situation de, 140, 165

Correction, 151

Cours
- premier, 36

Critère, 138, 139, 141, 142, 143,

D

Démarche
- d'évaluation, 168
- pédagogique ou didactique, 105-108

Didactique, 22

Dimensions de la formation, 15

Différenciation, 123

Diversification, 124, 125

Distance, 32

E

Effet Pygmalion, 25

Enseignant
- compétences, 18, 20
- définition, 42
- médiateur, 41

Enseignement
- démarche, 105, 106
- dimensions, 21
- éthique, 16
- finalités, 16
- modèles, 46
- stratégies, 111, 112
- techniques, 107, 108, 110

Enseigner, 17, 19, 40

Erreur, 47, 48, 151

Éthique, 16

Évaluation, 135, 136, 137, 156, 158, 168-171
- constructive, 172
- contrat de confiance, 163
- fonctions, 145, 148
- types, 145-149

Exploitation
- didactique, 131
- pédagogique, 131

F
Finalités, 16

Fonction professionnelle, 67

G
Groupe d'apprentissage, 119

H
Hétérogénéité, 53, 122

I
Indicateur, 138, 139, 141, 142, 143

Information, 50

Ingénierie
- de formation, 29
- didactique, 29
- pédagogique, 29, 30

Instrument de mesure pour évaluer, 155, 166, 167

Intelligences multiples, 43

Interdisciplinarité, 92

M
Médiation, 41

Métaphore, 109

Méthode, 107, 108

Motivation, 56
- dynamique motivationnelle, 57
- extrinsèque, 56
- intrinsèque, 56
- système de motivation, 59

N
Notation, 135, 136, 158-162

O
Objectifs
- analyse, 84
- de compétence, 91, 97, 98
- de connaissance, 97, 98
- définition, 90
- de production, 91, 97, 98
- domaines, 79
- domaine cognitif, 79, 80
- échéance, 90
- nature, 90
- niveaux, 81, 164
- niveau de formulation, 90

P
Pédagogie, 23
- de l'alternance, 131

Performance, 69, 70, 150

Période de formation
en milieu professionnel, 126-130

Pluridisciplinarité, 92

Pratiques sociales, 42

Progression, 65
- des enseignements, 85
- normale, 173

Projet
- d'activités en entreprise, 128

Proximité, 32

Punition, 34

R
Référentiel, 65, 66
- de certification, 66, 74, 75, 76
- des activités professionnelles, 66, 74
- des compétences de l'enseignant, 18, 20

Relation éducative, 24

Représentation mentale, 52

S
Sanction, 34

Savoir, 50, 71, 76, 78

Savoir-faire, 71

Séance, 89, 102, 113-116

Séquence
- d'enseignement-apprentissage, 89, 96,
- pluridisciplinaire, 97

Situation
- de communication, 117
- de contrôle, 140
- d'enseignement-apprentissage, 42
- d'évaluation, 140, 154
- d'exécution, 104
- problème, 104
- professionnelle, 93, 94, 95

Stratégies
- d'enseignement, 111, 112
- éducative, 31

T
Tâche professionnelle, 67

Technique d'enseignement, 107, 108, 110

TICE, 121

Transdisciplinarité, 92

Transfert
- des apprentissages, 101
- dans la relation pédagogique, 28

Travail
- prescrit, 132
- réel, 132

Tutorat, 118

V
Voie professionnelle, 19

Z
Zone de proche développement, 104

Cet ouvrage montre comment **articuler *pédagogie* et *didactique*** pour enseigner aujourd'hui dans la voie professionnelle.
Il propose des éléments théoriques et méthodologiques permettant de répondre aux questions que se pose toute personne appelée à enseigner.

Quelles sont les valeurs et les finalités qui orientent aujourd'hui les pratiques d'enseignement ?
Comment se réalisent les apprentissages ?
Que doit-on enseigner et que doit-on évaluer ?
Quelles démarches, quelles méthodes et quels outils mettre en œuvre pour enseigner, pour évaluer, pour gérer les relations dans la classe ?

Rédigées dans un langage clair et accessible, les fiches présentées sont utilisables quels que soient la discipline enseignée, le niveau de diplôme préparé, l'âge et le statut des personnes en formation.

Ce livre s'adresse donc aux enseignants et formateurs, débutants ou confirmés, des Lycées Professionnels, des Sections d'Enseignements Généraux et Professionnels Adaptés, ou des Centres de Formation d'Apprentis, aux formateurs de la formation continue, aux stagiaires des ESPE, aux étudiants qui préparent les concours de recrutement,…

Daniel Cortés-Torréa

Daniel Cortés-Torréa a enseigné comme professeur de lycée professionnel. Il a été durant plusieurs années chargé d'une mission de formation à la Délégation Académique aux Formations Professionnelles et Technologiques Initiales et Continues du rectorat de Bordeaux.
Dans le cadre de la rénovation de la voie professionnelle, il a assuré des actions de formation d'enseignants de toutes disciplines, et d'équipes, dans des lycées professionnels et des centres de formation d'apprentis.
Spécialisé en ingénierie de formation, en ingénierie pédagogique et en ingénierie didactique, il intervient actuellement comme chargé de cours à l'École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) d'Aquitaine.