PN-AEE-172
PN-AAE-213

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE
INSTITUT PEDAGOGIQUE NATIONAL

REPUBLIQUE DU MALI
UN PEUPLE- UN BUT-UNE FOI

AIDE-MEMOIRE POUR LES MAITRES-D'ECOLE

PROJET DE DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION DE BASE

UNITED STATES AGENCY FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT
Bamako, Mali
1993

BASIC EDUCATION EXPANSION PROJECT

UNITED STATES AGENCY FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT

TEACHER TRAINING (FORMATION CONTINUE)

DATE	LANGUAGE	TITLE	SOURCE
1993	French	AIDE-MEMOIRE POUR LES MAITRES D'ECOLE	IPN
1993	French	1ER MODULE, LANGAGE PAR LE DIALOGUE 1ERE ANNEE	IPN
1993	French	2EME MODULE, LECTURE ET ECRITURE 1ERE ANNEE	IPN
1993	French	3EME MODULE, CALCUL 1ERE ANNEE	IPN
1993	French	AUTO EVALUATION DU MAITRE (GRILLE)	IPN
1993	French	PATRIMOINE SCOLAIRE POUR DIRECTEUR D'ECOLE FORMAT	IPN
1993	French	RAPPORT DE RENTREE SCOLAIRE (FORMAT)	IPN
1993	French	RAPPORT FIN D'ANNEE SCOLAIRE (FORMAT)	IPN
1993	French	LANGUAGE PAR LE DIALOGUE, 5 PHASES POUR 1ERE ANNEE LEÇONS MODELES (VIDEOCASSETTE)	IPN
1993	French	LECTURE ET ECRITURE, 6 PHASES POUR 1ERE ANNEE LEÇONS MODELES (VIDEOCASSETTE)	IPN

EGEND

PN - Institut Pedagogique National

USAID/MALI
EDUCATION/HUMAN RESOURCES DEVELOPMENT OFFICE
BASIC EDUCATION EXPANSION PROJECT (BEEP)

PROJET DE DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION DE BASE

OBJECTIF
Améliorer la qualité, l'efficacité, et l'équité du système éducatif.

REGIONS CIBLES
Koulikoro, Sikasso, Ségou, District de Bamako

FORMATION CONTINUE (BG)

* Initiation Directeurs d'écoles et maîtres aux méthodes d'enseignement par Objectifs (OPO).
* Formation Inspecteurs et Conseillers Pédagogiques pour assurer formation en cascade.

SYSTEME D'INFORMATION EN GESTION (DG)

* Recensement Personnel du MEN et constitution base de données informatisée sur les Ressources Humaines.
* Mise en place système informatisé de saisie et d'exploitation des statistiques scolaires dans les DRE.

SCOLARISATION DES FILLES (KK/FND)

* Etudes sociologiques sur le phénomène de la sous-scolasation des filles.
* Campagnes de sensibilisation à travers les média/ONG locales.
* Compétition entre écoles et distribution de prix.

ASSISTANCE EN GESTION (JT)

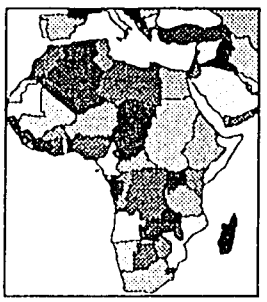
* Etudes sur l'amélioration de la gestion au MEN.
* Stages de formation en gestion pour cadres au niveau national, régional, et local/Visites d'étude.
* Analyse des dépenses fonctionnelles.

APPUI AUX COMMUNAUTES (IS/JT)

* Financement à 75% Projets APE pour rénovation/équipement salles de classes.
* Lancement Projet pilote "d'Ecole Complète dans la Région de Koulikoro. Initiation APE en Gestion.

SUIVI ET EVALUATION (YMG)

* Suivi des interventions du Projet.
* Test dans les écoles au moyen de grilles d'évaluation des maîtres et élèves.
* Soumission à l'IPN rapports périodiques d'évaluation sur l'impact du Projet.

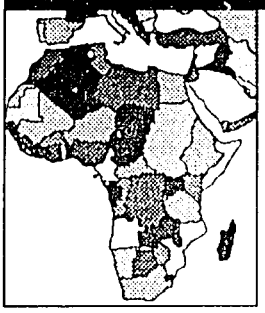


AIDE-MEMOIRE pour les MAITRES-D'ECOLE

Centre de Formation Permanente

Bamako, Mali

Les Objectifs Pédagogiques Opérationnels (O.P.O.)



Objectifs du Chapitre:

A lo fin de ce chapitre, vous devez être capable de:
1. identifier un objectif pédagogique opérationnel
2. formuler des objectifs pédagogiques opérationnels

Qu'est-ce que c'est qu'un objectif pédagogique opérationnel?
A quoi sert-il?
Savez-vous vous en servir?

Un O.P.O. est une déclaration d'intention décrivant le comportement spécifique (clair, précis, sans ambiguité), observable (le verbe performant décrivant des actions concrètes pouvant être matériellement representées dans l'esprit) et mesurable (degré d'atteinte de l'objectif qui implique le niveau de performance attendue) que doit manifester l'élève a la fin d'une intervention pédagogique.

Il est nécessaire de faire la distinction entre O.P.O. et "buts". Les buts énoncent d'une façon générale ce vers quoi tend l'enseignement. Ils ne visent pas à mesurer le comportement et ne précisent pas ce que l'élève doit être capable de faire à la fin d'un apprentissage.

Par contre, les objectifs énoncent d'une façon spécifique ce vers quoi tend l'enseignement. Ils précisent davantage ce qu'on attend de l'élève. Etes-vous capable de faire la distinction entre les O.P.O. et les buts dans les exemples ci-dessous?

1. **l'épanouissement de la personalité**
2. **le renforcement de l'identité culturelle**
3. **l'élève doit être capable d'identifier les douze nerfs céphaliques**
4. **les maîtres doivent être capable de distinguer les O.P.O. des buts.**

Avez-vous constaté que les deux premiers exemples (1 et 2) sont des buts et que les deux derniers exemples (3 et 4) sont des O.P.O.? Pourquoi? Quels sont les caractéristiques d'un O.P.O.?

Critères d'un O.P.O.

Un objectif pédagogique opérationnel doit posseder les quatre critères suivants

1. être exprimé en direction de l'élève. L'élève est au centre de l'activité pédagogique alors que le but est choisi à l'intention du maître.

2. être spécifique, précis, clair, sans ambiguité, ne souffrant d'aucune autre interprétation que celle de celui qui l'énonce. Donc soumis à plusieurs personnes, l'objectif doit être interpreté de la même façon. **Exemple d'un manque de précision: "Les élèves vont mieux apprécier la prononciation du français."** Pourquoi cet O.P.O. manque-t-il de precision? Parce que le verbe "apprécier" est ambigu. Ce verbe n'indique pas le comportement spécifique attendu de l'élève. Le verbe "apprécier" se prête à plusieurs interprétations. Vous allez trouver plus loin une liste de verbes d'action pour vous aider dans la formulation des O.P.O. clairs.

3. doit contenir un comportement. L'objectif décrit le comportement précis que l'élève doit manifester à la fin d'un apprentissage. **Exemples: sauter, souligner, prononcer.** Ceci explique l'emploi nécessaire de verbes "performants", ou verbes d'action, qui décrivent un comportement spécifique, observable, et mesurable.

4. les conditions spéciales: comme le temps, le seuil de performance, les instruments utilisés ou les restrictions imposées.

Exercices

Mettez la lettre "O" devant les O.P.O. et "B" devant les buts.

___ 1. **Connaissant les dimensions d'un rectangle, l'élève doit être capable de calculer sa surface.**

___ 2. **L'élève doit être capable d'écrire la date de l'indépendance du Mali.**

___ 3. **L'élève doit savoir les règles qui gouvernent le participe passé.**

___ 4. **L'élève doit être capable de réussir six paniers sur dix en basketball.**

___ 5. **L'étudiant doit apprécier la signification du discours.**

Avez-vous écrit un "O" pour les phrases 1, 2, et 4? Les verbes "calculer", "écrire", et "réussir" dans ces phrases sont des verbes qui décrivent des comportements spécifiques. Par contre, les verbes "savoir" et "apprécier" ne décrivent pas des

comportements spécifiques. Il y a d'autres verbes que conduisent à de nombreuses interprétations, comme par exemple "connaître", "comprendre", "constater", et "croire."

Dans les exercices suivants, vous allez trouver des listes de verbes de comportement (des mots qui conduisent à moins d'interpretation). Pour chacun de ces verbes, essayer d'écrire un O.P.O. . **Exemple: Pour le mot "sélectionner", vous pourriez écrire un O.P.O. comme, "Donnez quatre figures géometriques différentes, l'élève doit être capable de sélectionner le triangle."**

Comportements de Créativité

1. Modifier
2. Organiser
3. Paraphraser

Comportements de Jugement

4. Classer
5. Estimer
6. Comparer

Comportements Discriminatifs

7. Décrire
8. Définir
9. Eliminer

Comportements d'Ordre Social

10. Aider
11. Remercier
12. Saluer

Comportements d'Ordre Linguistique

13. Résumer
14. Prononcer
15. Epeler

Comportements d'Etude

16. Composer

17. Encercler

18. Souligner

Comportements d'Ordre Physique

19. Grimper

20. Jeter

21. Attraper

Comportements d'Ordre Musical

22. Chanter

23. Harmoniser

24. Battre

Comportements d'Ordre Artistique

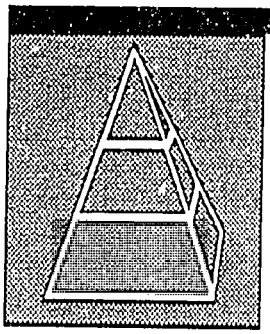
25. Dessiner

Sommaire

Pour un maître, il n'y a rien de plus important que la planification et la préparation. Les O.P.O. sont des outils indispensables dans la planification des leçons. L'O.P.O. vise le comportement de l'élève. L'élève est au centre de l'activité pédagogique. Quand on écrit des O.P.O., il faut qu'on utilise des verbes d'action, qui ne conduisent pas à de nombreuses interprétations. Il y a plusieurs catégories de verbes de comportements, et toutes ces catégories font partie de la formation de l'élève.

Dans le chapitre suivant, vous allez étudier les domaines et les niveaux des objectifs pédagogiques opérationnels.

Domaines et Niveaux des Objectifs Pédagogiques



Objectifs du Chapître:
A la fin de ce chapître, vous devez être capable de:

1. citer les trois domaines des objectifs pédagogiques et les six niveaux du domaine cognitif;
2. classer des objectifs selon ces domaines et niveaux
3. formuler des objectifs pédagogiques opérationnels correspondant à ces domaines et niveaux.

Qu'est-ce que c'est qu'un objectif pédagogique opérationnel?

Dans le chapître antérieur, nous avons donné la définition suivante:
Un O.P.O. est une déclaration d'intention décrivant le comportement spécifique (clair, précis, sans ambiguité), observable (le verbe performant décrivant des actions concrètes pouvant être matériellement représentées dans l'esprit) et mésurable (degrée d'atteinte de l'objectif qui implique le niveau de performance attendue) que doit manifester l'élève à la fin d'une intervention pédagogique.

Les objectifs énoncent d'une façon spécifique ce vers quoi tend l'enseignement. Nos objectifs ne visent pas exclusivement le dévelappement intellectuel de l'enfant (le domaine cognitif), mais aussi le développement de ses sentiments, ses attitudes, et ses aptitudes (le domaine affectif), ainsi que son développement physique (le domaine psychomoteur).

Les domaines des objectifs pédagogiques:

1. **le domaine cognitif**
2. **le domaine affectif**
3. **le domaine psychomoteur**

Les professeurs de la psycho-pédagogie parlent souvent d'une "taxonomie" des objectifs pédagogiques. Qu'est-ce que c'est qu'une taxonomie? La taxonomie est une classification des objectifs pédagogiques par catégories (domaines de développement) et par hiérarchies (niveaux de développement). Dans ce chapître nous allons découvrir les trois catégories d'objectifs et leurs niveaux.

Le Domaine Cognitif

Le domaine cognitif englobe les objectifs pédagogiques qui concernent les processus mentaux allant de la connaissance (simple rappel d'information) au processus le plus complexe (évaluation) en passant par la compréhension, l'application l'analyse et la synthèse. Ces objectifs ont une forte connotation intellectuelle.

Les niveaux du domaine cognitif sont au nombre de six:

1.	la connaissance	4.	l'analyse
2.	la compréhension	5.	la synthèse
3.	l'application	6.	l'évaluation

La Connaissance

A ce niveau, il s'agit de rappeler des informations (faits, noms, dates, évènements).

Exemples L'élève doit être capable de définir le rectangle.
L'élève doit être capable de citer la date de l'indépendance de la République du Mali.

Pouvez-vous ajouter deux autres exemples d'objectifs cognitifs du niveau de la connaissance?

_____

_____

La Compréhension

Elle est plus complexe que la connaissance, mais ne peut exister sans celle-ci. En effet, on ne peut comprendre un phénomène si l'on ne possède aucune information sur ce phénomène. Comprendre c'est assimiler le message d'une communication et être apte à l'expliquer ou à le resumer.

Exemples: A partir de la définition du rectangle, l'élève doit être capable de dessiner un rectangle.
Après avoir lu un texte de cinq lignes, l'élève doit être capable de formuler oralement l'idée générale du texte.

Pouvez-vous ajouter ci-dessous deux autres exemples d'objectifs cognitifs du niveau de la compréhension?

_____

_____

L'Application

C'est l'aptitude à employer un principe, une règle ou une méthode dans une situation concrète.

Exemple: Connaissant la longueur et la largeur d'un rectangle, l'élève doit calculer sa surface.

Pouvez-vous ajouter un autre exemple d'un objectif cognitif du niveau de l'application?

L'Analyse

Il s'agit de la capacité d'identifier et de distinguer les différents éléments d'une structure et d'analyser les rélations entre ces éléments.

Exemple: A partir d'un diagramme des couches sociales dans une telle société, l'élève doit être capable d'identifier les métiers favorisés par la société en question.

Pouvez-vous ajouter un autre exemple d'un objectif cognitif du niveau de l'analyse?

La Synthèse

Synthétiser c'est combiner des éléments distincts dans un nouvel ensemble. C'est le niveau de la créativité.

Exemple: Etant donné cinq personnages avec des dscriptions de leurs personalités, l'élève doit être capable de raconter une histoire originale sur ces personnages dans les rôles principaux.

Pouvez-vous ajouter ci-dessous un autre exemple d'un objectif cognitif du niveau de la synthèse?

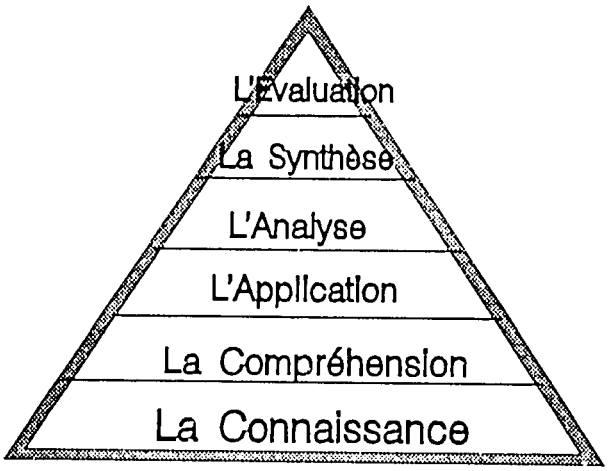
L'Evaluation

L'évalution concerne la capacité de juger la valeur d'un exposé, d'un roman, d'un poème, d'une proposition, selon des critères bien précis.

Exemple: L'élève doit être capable de faire une comparaison entre deux poèmes en utilisant des critères précisés par le maître.

Pouvez-vous ajouter un autre exemple d'un objectif cognitif du niveau de l'évaluation?

Vous voyez alors que les six niveaux du domaine cognitif forment une sorte de pyramide où chaque niveau est basé sur la maîtrise du niveau précédent. C'est à dire que la compréhension est basée sur la connaissance et la synthèse dépend de l'analyse, et ainsi de suite.



Pour ce qui concerne les domaines affectif et psychomoteur, nous n'allons pas entrer dans beaucoup de détails dans ce chapitre. Pour le moment, nous allons offrir une simple introduction qui devait être suivie par une exposition plus profonde des niveaux de ces deux domaines.

Le Domaine Affectif

Les objectifs compris dans ce domaine sont relatifs aux sentiments.

Exemple: L'élève doit montrer son intérêt pour le petit élevage en construisant volontairement un colombier et en achetant une paire de pigeons

L'élève doit démontrer la valeur de la coopération en participant volontiers dans la culture d'un jardin scolaire.

Le domaine affectif comprend trois niveaux:

1. **Les Attitudes**
2. **Les Appréciations**
3. **Les Intérêts.**

Pouvez-vous ajouter un exemple d'un objectif affectif?

Le Domaine Psychomoteur

Ce domaine renferme les objectifs liés aux mouvement du corps ou à la manipulation de matériel (objets, outils).

Exemple: L'apprenant doit être en mesure de raboter une planche de 1 mètre en dix minutes

Le domaine psychomoteur comprend cinq niveaux:

1. **L'Imitation**
2. **La Manipulation**
3. **La Précision**
4. **L'Articulation**
5. **La Naturalisation.**

Pouvez-vous ajouter un autre exemple d'un objectif psychomoteur?

Conclusions

Les objectifs compris dans le domaine cognitif sont les plus connus des maîtres par leur contenu et leurs opérations. Ainsi, ils se concentrent le plus souvent sur ce domaine. Les domaines affectif et psychomoteur sont souvent negligés. Et pourtant, l'attentiion, la sensibilité, la valorisation qui relèvent du domaine affectif sont nécessaires pour les apprentissages scolaires. Par ailleurs, l'habileté motrice, la coordination des mouvements, la manipulation des objets ou outils qui se situent dans le domaine psychomoteur sont indispensables dans les travaux pratiques (par exemple, la ruralisation).

Si notre but est d'élever le niveau de raisonnement des élèves et de les préparer à résoudre des problèmes de la vie, il est extrêmement important d'élaborer des objectifs relatifs à tous les niveaux du domaine cognitif. Les exercices qui suivent vous aideront dans cette tâche.

Exercices

Les verbes suivants correspondent aux six niveaux du domaine cognitif. Pour chaque niveau, écrivez un objectif pédagogique opérationnel.

La Connaissance: définir, décrire, identifier, nommer, sélectionner, citer

_____

La Compréhension: convertir, défendre, distinguer, estimer, paraphraser, résumer

_____

L'Application: changer, démontrer, découvrir, modifier, se servir de, prédire

_____

L'Analyse: diagrammer, différencier, esquisser, subdiviser, séparer, illustrer

_____

La Synthèse: combiner, catégoriser, créer, organiser, reconstruire, planifier

_____

L'Evaluation: conclure, critiquer, juger, justifier, comparer, expliquer, interpréter

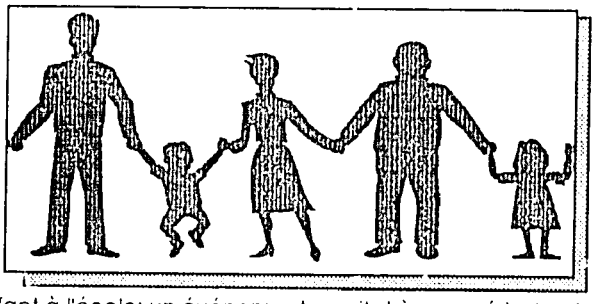
_____

Relations Inter-Personnelles dans la Classe

Objectifs du Chapitre:

A la fin de ce chapitre, vous devez être capable de:

1. définir les notions de:
   a. sociométrie
   b. interaction
   c. classe
2. élaborer et interpréter le schéma de la communication
3. rappeler les types de déterminations du groupe scolaire et commenter les trois formes de structuration des sous-groupes scolaires
4. citer au moins quatre comportements sociaux du groupe scolaire et les interpréter correctement
5. rappeler au moins deux raisons de l'opposition maître/élèves et suggérer une solution possible pour chaque cas
6. commenter quatre atouts du maître lui permettant d'exercer de l'ascendant sur la classe
7. nommer et décrire trois types de disciplines utilisés dans le domaine de l'éducation
8. citer au moins deux techniques de travail en groupes, quatre techniques de discussion et les commenter.



L'entrée de l'enfant à l'école: un événement capital à une période charnière. C'est un événement qui constitue un nouveau sévrage. Privé du milieu familial, des parents (et notamment de la mère), l'enfant plonge brutalement dans un nouveau milieu physique, social et linguistique.

C'est aussi une rupture périodique, spatiale et temporelle avec le milieu de vie initial et une imbrication dans un nouveau milieu où tout est à découvrir dans bien des cas: la salle de classe, les outils d'écolier, le matériel didactique, le maître, la langue d'enseignement et d'apprentissage, les règlements, les lois de la cour de récréation, et les camarades de classe.

Il est donc facile de déviner que le nouvel élève, en abordant l'école pour la première fois est en proie à des difficultés, difficultés parfois formidables. Mais il doit s'adapter à ce nouveau milieu et cette adaption conditionne souvent sa réussite scolaire.

L'entrée de l'enfant à l'école s'effectue à une période doublement charnière puisqu'elle survient vers l'âge de 6, 7, ou 8 ans, un âge se situant donc (généralement) à la fin de la seconde enfance et au début de la troisième enfance. Rappelons que la deuxième enfance qui est une période de crises (crise d'opposition, complexe de Cain, complexe d'Oedipe, forte sexualité) va de 3 à 7 ans environ alors que la grande enfance (ou 3ème enfance) est une phase de socialisation allant de 7 à 12 ans. Mais cette socialisation n'est rendue facile que si des solutions heureuses sont apportées aux différentes crises de la seconde enfance.

Période doublement charnière, au premier cycle de l'enseignement fondamental, la scolarité (normale) de l'enfant s'étale sur six ans. Elle implique donc l'ensemble de la grande enfance et le début de l'adolescence. Or, nous savons que l'adolescence est également une période de fortes crises. C'est pourquoi le maître ne devrait pas être surpris de voir certains élèves changer totalement avant la fin du premier cycle.

Ainsi nous voyons que l'élève de ce niveau d'études est dans une situation psycho-sociale bien délicate. Et voilà pourquoi il a besoin aussi bien d'aide que de compréhension. Mais pour pouvoir le comprendre et l'aider il faut nécessairement apprendre à connaître et à interpréter correctement ses comportements en milieu scolaire. Le maître traditionnel (le magister autoritaire) devrait céder la place à un maître de type nouveau (libéral, facilitateur, animateur).

Cette tâche si délicate exige de lui qu'il soit bien imprégné des problèmes de l'interaction et particulièrement des relations inter-personnelles dans la classe.

1. La Classe et le Groupe Scolaire
2. Le Problème de la Communication
3. La Constitution des Sous-Groupes et les Différents Types de Structuration
4. Les Comportements Sociaux du Groupe Scolaire
5. Le Conflit Maître-Elèves
6. Les Différents Types de Discipline
7. Quelques Suggestions de Solutions
8. Des Suggestions de Techniques de Travail en Groupes

1. La Classe et le Groupe Scolaire

Maîtres et élèves se rencontrent principalement dans la classe, cellule de base de la vie scolaire, et forme première de ce milieu. La classe désigne à la fois l'ensemble des élèves du même degré, l'enseignment dispensé à ces élèves, et le local où cet enseignment leur est donné.

Au sens sociologique du terme, la classe est un groupe; un groupe occasionnel et temporaire. Le groupe-classe ou groupe scolaire est souvent constitué par des enfants d'un âge déterminé auquel on attribue une signification générale de niveau scolaire. Et généralement ces enfants sélectionnés au hasard resident dans un secteur

géographique donné (village, quartier, ou ville).

L'appartenance à un même milieu où à des milieux géographiques proches donne une certaine homogénéité à la classe bien que les origines sociales et professionnelles des élèves soient diverses. Mais dans certains pays il existe des écoles discriminatoires. Leurs locataires sont choisis en fonction de la position de leurs familles par rapport aux pouvoirs (soit politique, administratif, ou financier).

C'est ainsi qu'il existe des écoles de "fils de cadres," des écoles "d'enfants d'étrangers," et des écoles "d'enfants d'ouvriers." D'une manière générale les classes doivent aux caractères de leurs populations diverses la plupart de leurs caractères propres. Cependant, parallèlement à ces ségrégations de fait, la classe favorise certains brassages socio-culturels. Dans le cas des classes hétérogènes une certaine ségrégation socio-culturelle y est consacrée. Et cette discrimination est parfois et même souvent, difficile à réduire.

Pourquoi? Parce que certains milieux sont avantagés sur le plan linguistique par rapport à d'autres. Dans ces milieux on maîtrise la langue d'enseignement et on dispose pour s'exprimer et se faire camprendre d'un repertoire de mots plus riche et plus diversifié. La vie sociale et les relations humaines sont fondées sur la parole et les échanges verbaux, forme supérieure de la communication. Nous sommes dans un monde où règnent en maîtres paroles écrites et paroles orales. Cette situation confirme que l'un des rôles essentiels de l'école consiste à maîtriser le langage et à l'utiliser sous toutes ses formes. Voilà donc un problème réel avec lequel nous devons forcément compter.

L'effort à entreprendre ne devrait pas consister à réduire l'avantage des enfants favorisés par leur milieu, mais plutôt à aider l'épanouissement de la parole et à faire de la classe un véritable "bain linguistique." Il s'agit d'enrichir la langue, dans ses structures, dans ses éléments d'une manière spontanée, cohérente. Il s'agit de manier la langue constamment, dans toutes les occasions offertes par la vie scolaire.

> "Il convient de considérer la classe non seulement comme un milieu où le maître parle à ses élèves, mais encore et surtout, comme un lieu où s'échangent des informations d'élèves à maîtres et tout particulièrement d'élève à élève, de groupe à groupe."

Voilà un climat idéal que l'on rencontre rarement dans les classes de l'école malienne d'aujourd'hui. Les différentes figures d'interaction sont très piètrement exploitées. La communication est presque toujours à sens unique. De façon quasi invariable les informations vont du maître à l'élève. Et pas plus.

Il faut absolument trouver le moyen de mettre en marche d'autres formes de communication en ayant recours à la rotation et à la combinaison. Ceci est d'autant plus important que le maître ne saurait nullement être la seule source d'information. Le maître doit accepter ces "nouvelles" habitudes, car il est parfois indispensable que l'élève joue le rôle d'émetteur et, le maître, celui de récepteur. En plus, dans certains contextes d'organisation du travail, les élèves peuvent jouer les deux rôles. De telles dispositions facilitent énormément l'interaction dans la classe.

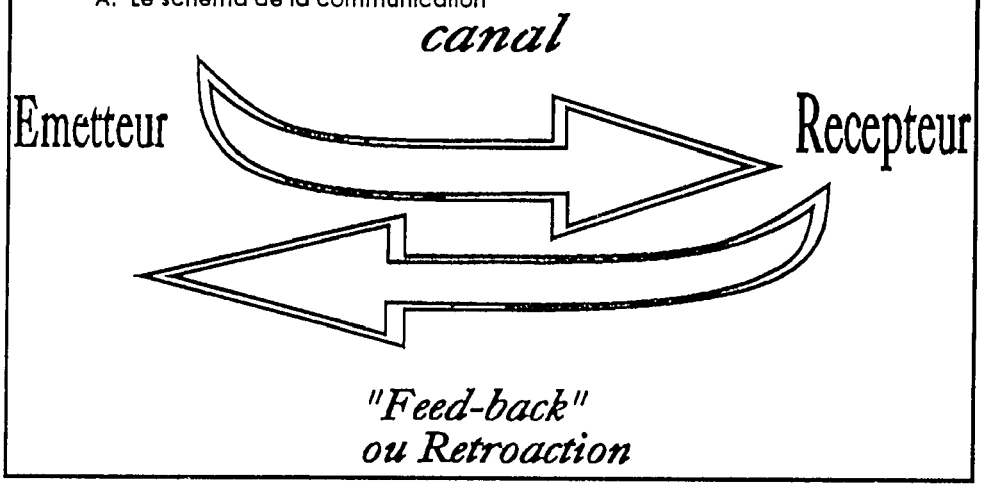
Dans le monde de l'éducation, l'interaction est l'in'uence réciproque que le maître, les élèves et l'environnement matériel jouent les uns sur les autres. Sans mésestimer l'importance de l'environnement physique sur l'élève, nous focaliserons notre attention sur la dimension humaine de l'interaction: les relations inter-personnelles.

Celles-ci sont prises en compte par la sociométrie qui est l'étude des relations interindividuelles des membres d'un même groupe et dans le cas du milieu scolaire constituent l'ensemble des rapports établis entre les différents éléments d'une classe [maître-élève(s); élève(s)-maître; élève(s)-élève(s)]. L'existence de la classe peut conduire à la constitution d'un groupe hétérogène dont l'homogénéisation est réalisée par le biais de l'encouragement et de la stimulation des échanges verbaux en son sein. Ceci pose donc le très important problème de la communication.

2. Le Problème de la Communication

La communication est certainement l'une des variables les plus propices à la création d'une atmosphère propice à l'apprentissage scolaire. C'est le dialogue qui détermine les normes et définit le climat de la classe. Fort heureusement, la façon dont le dialogue est établi en classe peut être profondément influencé par le maître.

A. Le schéma de la communication



L'émetteur encode le message et l'envole au recepteur à l'aide d'un canal. Le recepteur décode alors le message et réagit vis-à-vis de l'émetteur (feed-back) en fonction de sa compréhension du message ainsi reçu. Rappelons que la rotation des rôles d'émetteur et de recepteur entre maître et élèves permet une plus grande exploitation des possibilités de communication dans la classe suscitant du coup la dynamisation de l'interaction.

B. Le trou de la communication

Malgré une apparence simpliste la communication est en réalité compliquée. Elle exige de l'émetteur du message d'exprimer clairement ce qu'il veut communiquer et réclame également au recepteur d'interpréter correctement le message reçu. Souvent le message envoyé est différent du message reçu. Faute d'interprétation correcte. Un message très bien codé aux yeux de l'émetteur peut être mal décodé par le recepteur. Ce "trou de la communication" existe toutes les fois qu'il se produit une rupture.

C. Les habiletés communicatives

Certaines habiletés comme la paraphrase, la description du comportement, la description des sentiments et la vérification des impressions peuvent être utilisées pour rendre le processus de la communication plus efficace en réduisant le trou.

La paraphrase: C'est une habilité qui permet de vérifier que l'on parle le même langage que les autres, que notre compréhension des idées émises par les autres est la bonne. La paraphrase est plus qu'un échange de mots ou une simple récapitulation de ce qu'une autre personne a dit. Elle répond à la question, "Que signifie exactement la déclaration de l'émetteur pour le recepteur" et exige du premier qu'il vérifie la rectitude de l'interprétation du second.

La description du comportement: Un élève reporte les comportements spécifiques et observables d'une autre personnne sans les évaluer et sans faire de déductions sur d'autres motifs. Il est parfois bon de commencer une description de comportement avec, "J'ai remarqué que..." ou "J'ai entendu que vous avez dit...:"

La description des sentiments: Bien que les gens s'évertuent à faire comprendre leurs idées aux autres, rarement ils décrivent comment ils les ressentent. Au lieu de se complaire dans la timidité et le mutisme, essayez: "Je suis gêné..." ou "Je suis content..." Au lieu de,"Tais-toi...", essayez,"Je suis très choqué de ne plus pouvoir entendre."

Compte tenu de l'existence d'effectifs pléthoriques dans nos classes, la communication est un élément essentiel que les maîtres de l'école malienne devraient chercher à exploiter le plus efficacement possible.

3. La Constitution des Sous-Groupes et les Différents Types de Structuration

A. La constitution des sous-groupes

Le groupe scolaire constitue un monde relativement fermé au sein duquel se déroulent des phénomènes sociaux. Des sous-groupes et des clans s'y forment. La naissance de ces sous-groupes est liée à des dominantes diverses: bons élèves, mauvais élèves, partage d'intérêts, motivation pour des activités similaires (pêche, chasse, sports, etc.). La formation de ces groupes d'affinité entraîne l'émergence de leaders dont l'autorité s'affirme et est reconnue par le groupe. Ils sont les véritables animateurs des sous-groupes.

Cette émergence des leaders suscite l'apparition des "éternels suiveurs," toujours prêts à obeir, à suivre les consignes, soit dans l'effacement complet, soit au contraire, pour se mettre en valeur et se rapprocher du "leader." Cependant une mention spéciale devrait être faite aux "isolés" que le maître se doit de répérer et de tirer de leur torpeur. L'isolement peut être partiel ou total, volontaire ou involontaire.

Des phénomènes de tension et de détente liés à l'atmosphère ambiante (pluie, orage, tourbillons, par exemple); liés à des événements extérieurs de la vie locale (accident, incendie, grève, manifestations), ou liés à la vie de la classe, au comportement du maître (par exemple: "Il y a des jours où on sent que ça va mal aller" et chacun baisse le nez sur la table, en se dissimulant derrière le dos du camarade) provoquent chez les élèves une prise de conscience de l'existence de la classe en tant que groupe.

Constitution du groupe par rapport au maître:

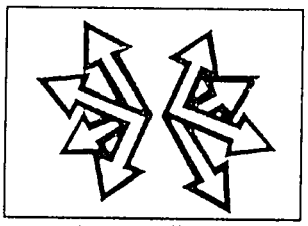
Ce groupe se détermine par rapport au maître. Dans ce cas le maître peut y être intégré. Il y a alors constitution d'une communauté fragile. Cependant cette communion ne peut perdurer que lorsqu'il s'agit du "maître-copain: celui qui cherche démagogiquement à plaire à ses élèves."

Constitution du groupe par opposition au maître:

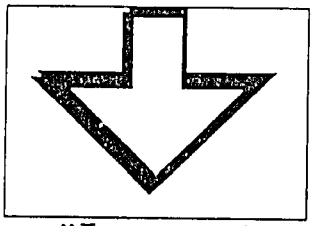
Mais le groupe se définit aussi par opposition au maître. Cette opposition se manifeste alors par son indifférence ou sa passivité vis-à-vis du maître. De ce fait le groupe devient un monde clos d'où le maître est exclu et sa vigilence s'exerce pour que celui-ci "n'en perce pas les petits secrets et ignore ce qui s'y passe." Il peut également lui vouer une hostilité agressive. Cette hostilité se manifeste par des chahuts systématiques et organisés, ou par des gestes de mauvaise humeur ou de moquérie.

C'est dans ce cadre qu'il faut également classer l'attribution des surnoms. Cependant il faut reconnaître que ce phénomène est assez complexe. les surnoms collés au maître mettent généralement en relief ses menus travers, ses insuffisances, ses défauts physiques et marquent l'hostilité des élève à son égard. Mais cette attribution de surnoms est en même temps un signe de complicité "parfois tacitement admise par le maître." Ce phénomène est d'autant ambigu que malgré cette hostilité qu'il traduit, le surnom est aussi bien souvent le signe de l'acceptation du maître par la classe et peut, par ce fait même, préparer son intégration ultérieure. La classe offre de ce fait diverses possibilités de structuration.

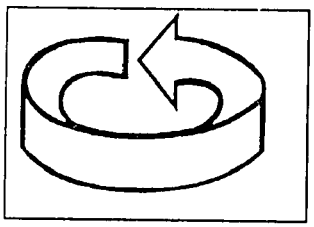
La Structuration



"Anarchique"



"Imposée"



"Coopérative"

B. Les différents types de structuration du groupe-classe

La structuration anarchique:

Là, les sous-groupes et les clans naissent en dehors des règles qui président au déroulement de la vie scolaire, et ne sont pas reconnus par les adultes responsables de cette vie scolaire.

La structuration imposée:

Cette forme de structuration est imposée par le maître. Elle a un caractère autoritaire et concerne souvent la discipline. On est en présence d'une telle structuration quand par exemple le maître répartit des tâches et des responsabilités entre un certain nombre d'élèves de la classe. Ce n'est pas encore de l'auto-discipline véritable même si le maître transfère à certains élèves désignés ou élus par leurs camarades certaines charges disciplinaires dont ils deviennent responsables.

La structuration coopérative:

Elle est la seule véritable structuration démocratique de la classe. Sous cette

forme, la classe se veut société et s'organise en société. Le maître n'est plus en dehors du groupe. Il émet des avis, donne des conseils, propose des mesures pour assurer le travail, la recherche, l'acquisition de savoirs ou de compétences tout en laissant à la classe le soin de se prendre en charge elle-même, de prendre des décisions personnelles. C'est cette forme de classe qu'on devrait chercher à instituer dans nos écoles.

La classe coopérative s'organise, se donne des responsables, veille à ce que chacun des élèves ait une fonction à assurer et favorise une rotation des fonctions pour amener chaque élève à participer effectivement dans la vie de la classe. Dans la classe coopérative "le maître est à la fois un animateur, un organisateur, un modérateur et un observateur."

4. Les Comportements Sociaux du Groupe Scolaire

Une classe, même éclatée en petits groupes selon les nécessités des horaires et des emplois du temps, suscite des manifestations bien connues des sociologues: la clôture, l'agressivité, la cruauté étayée d'esprit de supériorité, la solidarité, l'imitation, la suggestion collective, l'émulation et la concurrence. La **clôture** du groupe est un comportement déjà décrit plus haut. L'**aggressivité** du groupe se manifeste à l'égard de l'extérieur et de tout ce qui lui est étranger ou inconnu. Parfois et bien souvent le maître est lui-même pris à parti. La **cruauté** du groupe s'exerce à l'égard des faibles, des maladroits, de ceux qui ont des défauts physiques vis-à-vis desquels on manifeste un certain esprit de superiorité traduit par la moquérie et l'attribution de surnoms désobligeants. Le groupe cherche toujours à affirmer sa supériorité par rapport aux autres. Il a toujours la plus belle école, les plus belles filles, ou la meilleure équipe. Les différents comportements du groupe-classe ont tendence à renforcer, consolider sa "**solidarité** organique." Le groupe demeure solidaire pour et contre tout. C'est pourquoi en cas de conflit avec d'autres institutions il peut remporter de grandes victoires. La délation y est proscrite. Les délateurs sont répérés et sévèrement punis.

L'**émulation** et la **concurrence** s'appuient souvent sur l'esprit de supériorité envers les autres. L'émulation est le désir de vouloir faire aussi bien sinon mieux qu'autrui. Nous devons aussi reconnaître que cet esprit de supériorité est parfois très mal exploité par les maîtres qui n'hésitent pas à créer un clivage dans leur classe en répartissant (suivant les rangées) les élèves entre le camp des "personnes" réservé aux "as" et le camp des "ânes" destiné aux "cancres." Le maître doit entraver la concurrence exhacerbée, effrenée et déloyale pour ne laisser s'épanouir que l'émulation et particulièrement la saine émulation qui, par opposition à l'émulation collective, est surtout individuelle. Rappelons que l'émulation individuelle est le désir de voulair se surpasser soi-même. Là, l'élève se compare à "égo" sans tenir compte du résultat obtenu par ses camarades.

C'est dans le cadre d'une structure caopérative que ces comportements sociaux des élèves peuvent être facilement maîtrisés et canalisés. Ainsi on pourrait leur donner une signification nouvelle, Mais c'est au prix d'une bonne connaissance du milieu scolaire et des phénomènes que s'y produisent que le maître pourra intervenir efficacement au sein du groupe-classe. Ceci est incontournable puisque sa fonction l'y oblige.

5. Le Conflit Maître-Elèves

La situation "privilégiée" procurée au maître par sa **fonction**, son **statut**, est très souvent contesté par les élèves. Ils détestent l'**estrade** qu'ils trouvent trop magistrale. Elle leur donne l'impression que le maître plane au-dessus de la classe. La **disposition des tables-bancs** est également prise à partie. Ils la trouvent ennuyeuse puisqu'"on contemple à longueur de cours le dos des petits camarades." Implicitement ou explicitement la **situation matérielle du maître** est enviée et critiquée.

Tous ces facteurs déterminent un ensemble de réactions d'opposition et de refus d'une hierarchie au sommet de laquelle trône fièrement le maître. Freinet avait résolu ce problème en suggérant à ses collègues "d'abandonner l'estrade, et de placer leur bureau dans un coin de la classe rendu accessible et accueillant. Cette simple modification contribue à changer le climat d'une classe, particulièrement à l'école élémentaire. Souvent, de ce fait, s'établit une réaction nouvelle, plus confiante, plus familiale, entre le maître et ses élèves." Même si la disposition matérielle ne resolvait tous les problèmes de la classe on ne saurait mésestimer l'importance qu'elle revêt.

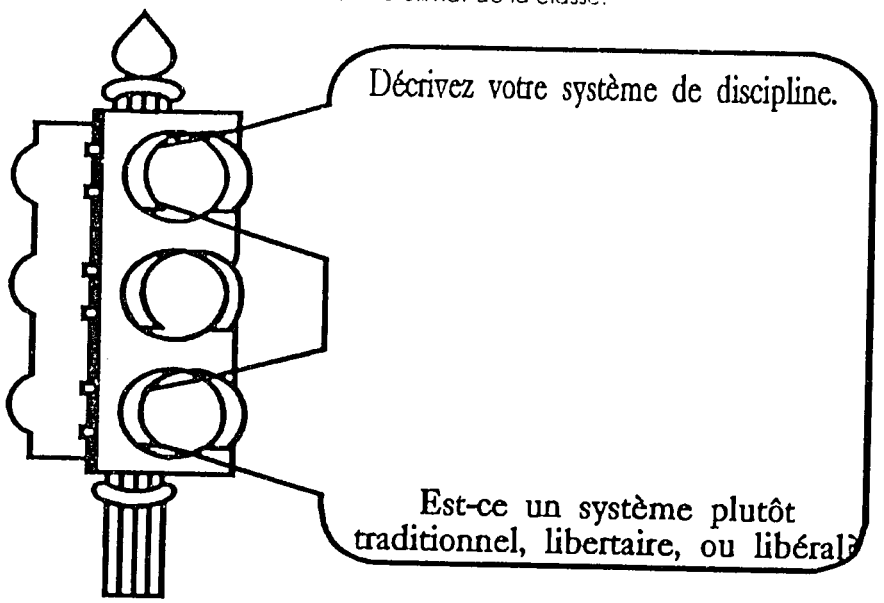
Dessinez votre salle de classe idéale. Où'est-ce que vous allez placer les tables-bancs? Votre bureau? Y a t'il une estrade? Expliquez les raisons pédagogiques pour cet arrangement.

"**Le fond de la classe** apparaît comme un lieu trouble, où se réfugient ceux qui souhaitent se soustraire à l'attention du maître, et qui par là même se désignent à sa vigilance." C'est ainsi qu'on y trouve fréquemment les "francs-tireurs" qui tirent avec plaisir des "coups de fusil" et les grands "magiciens" qui font "apparaître le diable" avec un sang-froid incalculable. De ce fait la classe est comme dans un état de siège, "un état de guerre permanent" concrètisé par l'organisation matérielle de la classe. N'oublions pas également que le fond de la classe est le "coin" de prédilection des timides.

Ainsi, les relations qui s'etablissent entre maître et élèves, au lieu de les unir, de créer une solidarité de plus en plus consciente entre eux, ont souvent tendance à les isoler. Ces relations existent du maître à l'élève, et parfois de l'élève au maître. Compte tenu de toutes ces réalités la situation du maître serait intenable s'il ne disposait de certains atouts. Comme s'il s'agit de diviser pour régner, "en cas de difficulté, ou de désordre dans la classe, il est de bonne guerre - pour le maître - de s'en prendre à un seul élève, nommément désigné et au besoin sanctionné, qu'il s'agit de choisir à peu près au hasard. Sa désignation disloque le groupe et rétablit une relation unilatérale."

C'est ainsi que le maître tire à son profit la ficelle des relations interpersonnelles dan la classe puisque trônant dans une position largement dominante, lui assurant l'initiative e le contrôle de tout ce qui se passe à l'intérieur de la classe. Au delà de la dispositio matérielle la situation privilégiée du maître tient à d'autres facteurs comme son "omn science," son âge, sa taille, son expérience professionnelle, ses combines ("trucs"), son statu social, et les pouvoirs liés à sa fonction.

Le maître est le garant de la **discipline**. Il attribue les notes et décide des sanction à prendre. Il dispense également éloges et blâmes. Ce dernier point nous omène à pose le problème de la discipline. Ceci est très important, car le type de discipline adopté pa le maître peut déterminer carrément le climat de la classe.



6. Les Différents Types de Disciplines

A. La discipline traditionnelle

Elle est coercitive et essentiellement fondée sur l'autorité du maître. Le fouet est son premier aide de camp. Aucune liberté n'est accordée à l'élève. Ce type de discipline implique sa soumission, son assujetissement. Il gravite tant bien que mal autour d'un programme établi en dehors de lui. Le leadership autoritaire est détenu par le maître dont la prétention est de dresser, ou même de redresser l'enfant par tous les moyens. Ici tous les moyens sont bons pour "purifier" l'enfant et l'amener à "ingurgiter" les connaissances. On fait fi des lois naturelles de développement de l'enfant qui est considéré, a tort, comme "un adulte en miniature". Le rôle de l'élève est plutôt passif qu'actif.

B: La discipline libertaire

Egalement appelée discipline du "laisser-faire" elle accorde à l'élève une liberté excessive. On mise sur la spontanéité naturelle de l'enfant prônée par certains pédagogues. L'expérience allemande de Hambourg, tentée en 1919 et soldée par un échec éclatant est assez éloquant. Plus de maîtres, plus de programmes, plus d'emplois du temps, plus de règlements, les élèves, abandonnés à eux-mêmes pouvaient faire

tout ce qu'ils voulaient. Ils l'ont souvent fait sans tenir compte que leur liberté s'arrêtait là où commençait celle des autres. Le résultat de cette expérience, en échec patent a eu le mérite de démontrer concrètement que quoi qu'on dise, il est impossible de se fier à la spontanéité naturelle de l'enfant et. la présence du maître dans la classe est absolument indispensable. Sur ce type de discipline, le maître de l'école malienne devrait mettre une croix de fer.

C. La discipline libérale

C'est le fruit d'un bon dosage entre l'autorité du maître et la liberté de l'élève. Ce type de discipline a été expérimenté en Angleterre dans le cadre du "self-government" et en France à travers l'auto-discipline. Sans leur accorder une liberté incontrôlée, les élèves sont associés aux prises de décisions. Parfois, ils élaborent eux-mêmes leur règlement intérieur, et mettent en place des comités d'auto-discipline chargés d'assurer et de contrôler la bonne marche de l'établissement et notamment l'application correcte des principes disciplinaires (y compris les sanction) retenus.

On a constaté que les élèves sont mieux disposés (et de façon volontaire) à respecter des lois qu'ils ont eux-mêmes établies plutôt que des lois qui leur sont imposées de l'extérieur par les odultes. Rappelons que ce type de discipline ne saurait nullement s'accommoder d'une méthode traditionnelle, autoritaire. Elle implique nécessairement l'adoption d'une méthode active où l'élève est au centre de l'activité pédagogique.

7. Quelques Suggestions de Solutions

Nous venons de voir d'une manière gér érale que le maître se situe au-dessus de sa classe. Et cette situation se concrétise par l'estrade, la dispostion des tables-bancs des élèves, et l'ordre des tables-bancs. Pour éviter l'enlissement dans les rêveries, certains maîtres changent systématiquement la place des élèves dans la classe, au gré des circonstances et parfois sans raisons particulières. Quelque fois, ces maîtres agissent avec le secret espoir de rompre la cohésion de la classe, de briser les relations affinitaires qui pourraient s'y établir. Nous pensons que l'organisation matérielle de la classe peut être revue. On pourrait par exemple modifier les possibilités de groupement des tables.

> "Le groupement des tables individuelles par quatre ou par six personnes permet la formation d'équipes attachées à un travail commun, comportant ou non une répartition des tâches."

La disposition des tables en un vaste carré, en U ou en cercle offre des possibilités de relations multiples. Elle assure la décentralisation des élèves par rapport au maître, et favorise les communications multilatérales, que le maître se doit d'observer, d'encourager, de réfrener et d'encourager. Elle implique également la possibilité pour les élèves de se déplacer librement (sans déranger les autres pour accéder aux différentes sources d'information. Elle libère l'élève de la dépendance magistrale du maître qui devient un conseiller attentif et écouté.

Pouvant effectivement comporter des inconvénients, cette disposition ne devrait pas être figée et définitive. Quelques exemples d'inconvénients: certains élèves ont le dos tourné au tableau; la mobilisation de l'attention d'un groupe fragmenté est assez difficile; les perpétuelles allées et venues entraînent instabilité et dispersion. Que faut-il donc faire?

Il faut prévoir la mobilité des tables et des groupes, savoir choisir, adopter les dispositior appropriées suivant les situations d'enseignement, de recherche ou de travail d'équipe. I n'oublions jamais que la préparation et la planification chez le maître est d'une importanc capitale, puisqu'un élève engagé dans ses études ne posera guère de problèmes d comportement.

La pédagogie nouvelle, la méthodologie active, les nouveaux rôles attribués a maître dans l'exercice de sa fonction d'éducateur exigent de lui qu'il accepte d'établir de relations nouvelles avec ses élèves considerés commes des personnes. Ainsi de nouvelle modalités de travail et de vie se dégageront, donnant à lécole toute sa raison d'être. C'e pourquoi avant de clore ce chapitre, nous suggérons ici quelques techniques de travail e groupes couramment utilisées à travers le monde dans le cadre d'une pédagogie nouvell et permettant de mettre en route cette si indispensable interaction qui est un moye privilégié pour dynamiser nos classes.

8. Des Suggestions de Techniques de Travail en Groupes

A. Encourager la participation des élèves

Le dialogue entre les élèves et le maître est une composante de la classe. Le maître efficace a dans son répertoire des stratégies pour faciliter l'interaction entre l'élève et le matériel didactique au sein des petits groupes comme au niveau de toute la classe Le bon maître est aussi celui qui utilise les stratégies suivantes en encourageant la participation des tous les élèves.

Les stratégies de petits groupes Il est rare, dans des discussions de classe, de trouver un maître en interaction avec un tres petit groupe d'élèves (par exemple quatre à cinq élèves sur une classe de 30). Ici l'un des moyens permettant à l'élève d'être en interaction avec un important matériel didactique est de mettre les élèves en interaction par groupe de deux ou trois. Dans cette perspective, deux stratégies semblent efficaces.

Réflexion - couplage - partage: Cette stratégie est née de la recherche d'un "apprentissage coopératif" et constitue un moyen permettant d'étendre la réflexion et l'interaction au matériel didactique. Elle comporte trois étapes:

1ère étape - Réflection: Le maître pose une question ou un problème en relation avec la leçon et demande aux élèves de prendre un certain temps (une minute par exemple) pour réfléchir seulement à la réponse de la question. Les élèves doivent être informés que parcourir et parler de ça ne font pas parti du temps de réflexion.

2ème étape - Couplage: Le maître demande aux élèves de se regrouper par deux et de discuter du fruit de leur réflexion. L'interaction pendant ce temps devra être des réponses partagées si une question avait été posée et des idees partagées, si un problème spécifique avait été identifie Normalement le maître ne devrait pas permettre plus de quatre a cinq minutes de couplage.

3ème étape - Partage: Finalement le maître demande aux couples de partager ce dont ils parlaient avec toute la classe. C'est de bonne guerre d'aller de paire en paire jusqu'à ce qu'environ le 1/4 ou la moitié des paires aient reporté.

Les groupes de bourdonnements: C'est un autre moyen efficace permettant d'augmenter le nombre d'élèves pouvant en classe entrer en interaction autour d'un matériel didactique important ou autour de problèmes. Pour utiliser la stratégie des groupes de bourdonnements, le maître demande aux élèves de former rapidement des groupes de trois à six pour discuter des idées qu'ils ont sur la leçon. Chaque groupe confie à quelqu'un la responsabilité de répertorier toutes les idées émises par les membres du groupe. Après quelques minutes, le maître demande aux rapporteurs de résumer pour toute la classe les principales idées et opinions exprimées dans leurs groupes respectifs.

Les stratégies des groupes de bourdonnements et de réflexion-couplage-partage permettent une plus grande participation de l'élève et empêchent qu'un seul ou quelques membres de la classe domine(nt) la discussion, confisque(nt) la parole à leur seul profit. Ce sont des techniques faciles à maîtriser et on peut aisément enseigner aux élèves les procédures, les règles exigées pour la réussite de leur mise en oeuvre.

Cependant il n'est pas toujours donné à tous les maîtres de réussir d'emblée le travail de groupes dans des classes déjà rompues à un type de communication classique. L'acquisition préalable de certaines habiletés est indispensable puisque le travail en groupes implique des discussions d'élèves autour de questions et de problèmes. Les habiletés dont il est question s'acquièrent à travers les techniques de discussion.

B. Les techniques de discussion

Les élèves, tout comme les maîtres, ont besoin d'apprendre et de pratiquer les comportements du dialogue, de la discussion. Ici, pour obtenir des résultats concluants on doit enseigner aux élèves, les habiletés et les normes établies. Ces habiletés et ces normes sont au nombre de quatre:

1. l'écoute critique
2. le tour de rôle
3. l'encouragement à la participation de tous
4. parler clairement et brièvement.

Beaucoup d'élèves n'ont pas ces qualités. Le maître doit les leur enseigner. Voici quelques techniques jugées utiles et performates pour enseigner aux élèves comment participer efficacement à des discussions (dialogues).

La chance d'être écouté: Au cours de beaucoup de discussions les élèves ne s'écoutent pas les uns, les autres. Ils se contentent plutôt de s'asseoir à leur place en attendant leur tour de parler. Une façon de promouvoir les habiletés d'écoute est d'insister sur le fait que durant certaines discussions (ceux dont l'objectif principal est d'apprendre les habiletés de discussion) avant qu'un élève ne prenne la parole, il devra d'abord paraphraser les déclarations de celui qui vient de parler.

Le haut-parleur et le robinet: Dans des discussions de classe, il n'est pas rare de trouver un très faible pourcentage d'élèves y participant activement. Une façon d'encourager une participation plus équilibrée est de désigner un élève pour contrôler la participation. Si le contrôleur remarque qu'un élève particulier a pris la parole plusieurs fois, il ferme le robinet, en lui passant une note le suppliant de freiner, de s'abstenir pour les commentaires ultérieurs jusqu'à ce que chacun ait eu son tour.

Les indices de temps: Si le maître a une classe où quelques élèves intervienner tout le temps et d'autres jamais, la technique des indices de temps peut être utilisée pour aider à distribuer la participation plus équitablement. Il est accordé à chaque élève plusieurs indices de temps de paroles qui vont de 10 à 15 secondes. Un élève contrôle l'interaction et demande aux intervenants d'arrêter un indice si le temps prév est épuisé. Donc les élèves qui ont épuisé tous les indices ne peuvent plus rien dire. Cela incite en principe ceux dont les indices de temps ne sont pas encore épuisés à entrer dans la discussion.

La technique de la balle: Une dernière technique (particulièrement efficace avec les petits enfants) pour élargir la participation et limiter les discussions collectives e anarchiques, est d'utiliser une balle. Le maître donne la balle à un élève pour commencer la discussion avec la consigne que seule la personne qui detient la balle est autorisé à parler. Les autres élèves lèvent le doigt et reçoivent la balle quand ils veuler parler.

Conclusion

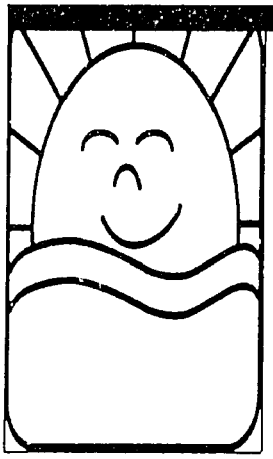
Les maîtres doivent chercher à se familiariser avec ces techniques car elles peuvent effectivement les aider à devenir des animateurs et des facilitateurs. Grâce à elles, ils pourront enfin dynamiser leurs classes. Retenons que les techniques décrites ici sont seulement indicatives. Les maîtres peuvent les adapter aux réalités de leurs classes ils peuvent également s'en inspirer pour créer de nouvelles techniques. Mais pour cela les maîtres ont besoin de la compréhension et de l'encouragement des pilotes du système éducatif.

Exercices

Prenez une feuille de papier et essayez de répondre aux questions suivantes.

1. Définissez l'interaction. Pourquoi est-ce important dans l'apprentissage?
2. Dessinez le schéma de la communication. En tant que maître, comment pouvez-vous améliorer l'efficacité de vos messages?
3. Ecrivez et décrivez quatre comportements sociaux du groupe scolaire.
4. Ecrivez deux raisons de l'opposition maître/élèves et suggérez une solution possible pour chaque cas.
5. Quels sont les atouts du maître lui permettant d'exercer de l'ascendant sur la classe?
6. Quels sont les avantages et les inconvénients des trois types de discipline utilisés dans le domaine de l'éducation?
7. Expliquez au moins deux techniques de travail en groupes.
8. Donnez votre avis concernant l'efficacité des méthodes actives dans votre classe.

L'Evaluation des Apprentissages Scolaires



Objectifs du Chapitre:

A la fin de ce chapitre, vous devez être capable de:

1. donner la définition de l'évaluation
2. citer les critères de l'évaluation qui interviennent dans l'élaboration d'un instrument de mesure
3. identifier au moins deux problèmes qui se posent aux examens, dans leur forme actuelle
4. donner la définition de la congruence et en citer les critères
5. construire des questions d'examen, en congruence avec les objectifs spécifiques du premier cycle de l'enseignement fondamental.

Pouvez-vous définir l'évaluation?
Pourquoi évaluer?
Peut-on renforcer l'apprentissage par l'évalution, sans décourager l'enfant?

Introduction

L'évaluation des apprentissages scolaires est une activité qui relève du domaine de la docimologie, qui est la science de la mesure et de l'évaluation en éducation. C'est elle qui essaie de résoudre les problèmes relatifs à l'élaboration des instruments de mesure (examens et épreuves d'examen) à l'aide desquels nous pouvons évaluer nos élèves. L'utilisation de ces instruments pose très souvent des problèmes aux enseignants au moment de procéder à l'évaluation des apprentissages scolaires. Cet exposé essaie justement de mettre en évidence ces problèmes, à travers la démarche que suit l'évaluation, avant d'envisager une meilleure utilisation de ces instruments de mesure.

Difficultés relatives à l'évaluation

L'évaluation est l'opération qui consiste à porter un jugement de valeur sur un programme our sur un rendement scolaire à partir d'informations en vue d'une décision.

Exemple 1: Cet élève n'a réussi que trois opérations sur dix et n'a obtenu par conséquent que trois points sur dix (3/10). Le maître estime alors que l'élève est très faible et qu'il doit faire de la récupération.
Exemple 2: Cet autre élève a réussi par contre neuf opérations sur dix (9/10). Le maître l'apprécie de la manière suivante: "très bon élève." Le directeur de l'établissement décide alors de l'envoyer en classe supérieure. Les parents décident à leur tour de le recompenser.

Où est le problème?

Nous pouvons distinguer trois moments dans cette démarche:

1. Les jugements de valeur, "l'élève est faible" ou encore "très bon élève," sont en rapport direct avec les information recueillies sur l'élève à travers les résultats d'un apprentissage. Il faut qu'on se demande, toutefois, si c'est l'enfant ou l'apprentissage qui est le sujet de l'évaluation.

2. Les informations à partir desquelles le maître porte un jugement de valeur sur l'apprentissage de l'élève sont contenues dans les note (3/10 et 9/10) attribuées à l'élève. Ces notes représentées dans ces deux exemples par des chiffres sont en fait d mesures effectuées par le maître, des mesures du rendement scolaire de l'élève. Les informations recueillies par la mesure doivent cependant être manipulées avec beaucoup de précautions pour ne pas avoir à formuler un jugement hâtif, superficiel sur le compte des élèves. Il faut s'assurer au préalable des qualités (critères) de l'instrument avant de procéder à des mesures et s'informer de la manière de faire et de précautions à prendre avant de l'utiliser.

3. Les décisions qui interviennent généralement après le jugement du maître déterminent pour une grande part la suite de l'apprentissage et traduisent dans les fait l'attitude de tous ceux qui sont impliqués à des degrés divers dans le processus éducat (le maître, les autorités scolaires, les parents). Si l'on tient compte du fait que l'évaluation peut être faussée dès le départ par des mesures erronées, les décisions qui vont être prises courent également le risque d'apparaître injustes à ceux auxquels elles s'appliquent.

En définitive, il ressort de cette analyse qu'en matière d'évaluation des apprentissages scolaires, toute l'opération repose sur la mesure qui doit nécessairemen être effectuée par un instrument adapté aux conditions particulières des apprentissage scolaires.

Les critères de l'évaluation

Ainsi que nous l'avons signalé plus haut, l'instrument de mesure utilisé en vue de l'évaluation doit présenter les qualités suivantes:

1. La validité. Qualité d'un instrument qui mesure bien tout ce qu'il prétend mesurer, et rien de plus.
2. La fidelité. Qualité d'un instrument de mesure dont les résultats demeurent stables pour les mêmes sujets qui se trouvent dans des conditions identiques lors d'administrations différentes.
3. L'oblectivité. Qualité d'un instrument de mesure permettant à un élève d'obtenir la même note indépendamment du correcteur ou de l'examinateur.

Au moment de l'élaboration d'un instrument de mesure, les évaluateurs doivent veiller au respect des ces caractéristiques. Ce conseil n'est pas superflue, si l'on tient compte du fait que les examens dans leur conception actuelle réservent la plupart du temps des surprises aux élèves, aux maîtres, aux parents d'élèves et même aux autorités de l'enseignement.

Opinions négatives face aux examens

La majeure partie des opinions recueillies au sujet des examens leur est défavorable pour les raisons suivantes:

1. **Ils augmentent le stress chez les étudiants:** Les élèves sont nerveux et ne donnent pas leur vrai rendement.
2. **Ils ne sont pas faits par des personnes compétentes:** Ils ne savent pas ce qui est important à mesurer
3. **Ils sont un mode de sélection:** La discrimination ne devrait pas être le but de la mesure. Les examens devraient mesurer la connaissance acquise par les étudiants indépendamment de leur rang par rapport aux autres étudiants.
4. **Les examinateurs sont soit trop sévères, soit trop indulgents:** Le problème de la subjectivité et de l'objectivité dans la correction des examens. Ils ont de la difficulté à trouver des critères.
5. **Ils sont une fausse motivation pour faire étudier les élèves:** Ils n'étudiaient que pour l'examen e' non pour apprendre.
6. **Les examens sont une forme déguisée d'évaluation pour juger les enseignants.**

Force nous est de reconnaître maintenant que seule une observation rigoureuse des critères cités plus hauts peut éviter aux évaluateurs et à l'évaluation les désagréments d'un tel procès.

La mesure fondée sur les objectifs

Le moment est donc venu pour nous d'envisager une meilleure utilisation des instruments de mesure si nous voulons qu'ils remplissent les conditions citées plus haut. Nous estimons par ailleurs qu'il est grand temps de mettre un frein à l'hétacombe dont nos élèves sont victimes le plus souvent, lors des examens. Et enfin par souci de justice, nous estimons enfin qu'en matière de démocratie, chaque enfant doit pouvoir tirer un certain profit de l'instruction à partir des moyens dont il dispose

Parmi les trois critères cités plus haut, celui qui fait allusion à la validité des instruments de mesures des apprentissages retiendra particulièrement notre attention. Il nous permet de comprendre qu'en matière d'évaluation l'essentiel n'est pas d'élaborer des instruments perfectionnés à l'extrême, car il ne sert à rien d'élaborer ce genre d'instrument alors que l'objet qui doit être mesuré n'a pas été spécifié à l'avance.

En d'autres termes, l'évaluation doit au préalable, à partir des programmes officiels, déterminer clairement les objectifs spécifiques en fonction desquels les épreuves d'examen seront choisies. Mais en retour les épreuves choisies doivent permettre de se prononcer avec certitude sur le dégré d'atteinte des objectifs du programme.

Il faut préciser, par ailleurs, que la mesure en matière d'évaluation des apprentissages scolaires doit nécessairement être fondée sur des objectifs spécifiques non pas sur des buts ou des objectifs généraux Ces derniers ne sont ni observables ni mesurables. Ils prêtent à des interprétations multiples de la part des maîtres et sont pa conséquent équivoques. Ils accompagnent la plupart du temps les programmes officiels et s'adressent beaucoup plus aux programmes eux-mêmes et aux maîtres qu'aux élèves dont on se soucie peu. Les objectifs spécifiques par con[illegible] l'avantage d'être non seulement observables mais aussi mesurables p[illegible]s instruments de l'évaluation.

Nous tenons donc là, une explication aux problèmes que soulève l'évaluation de apprentissages scolaires et par conséquent un début de solution à ces maux qui ont pour nom échec et déperdition scolaire. La traduction des programmes officiels en termes d'objectifs pédagogiques opérationnels est une stratégie adoptée par le Centr de Formation Permanente de l'IPN afin de préparer le terrain à une évaluation véritables des apprentissages scolaires; une évaluation qui consistera donc à établir la congruence qui est une relation d'accord des objectifs du programme des apprentissages avec les épreuves (questions orales ou écrites) d'examen.

La Congruence

Rappel: La première qualité d'un instrument de mesure élaboré en vue d'une évaluation est la validité. Un instrument valide est un instrument qui mesure ce qu'il doi mesurer. Pour qu'un instrument mesure ce qu'il doit mesurer, il ne suffit pas qu'il parte d'objectifs bien formulés mais que les questions qu'il contient correspondent le plus possible à ces objectifs. Cette correspondance entre un objectif et une question, c'est la congruence.

Définition: La congruence est donc cette relation étroite qui doit exister entre une question d'examen et un énoncé d'O.P.O.

Les critères de congruence: Qu'est ce qui fait que cette relation étroite existe? Pour qu'une question d'examen soit considérée comme congruente avec un énoncé d'O.P.O., elle doit respecter trois critères:

1. **Il doit d'abord exister une relation étroite entre le verbe d'action présent dans l'O.P.O. et le verbe consigne utilisé dans la question d'examen.**

Exemple: O.P.O. -- Sur une liste donnée de verbes, l'élève doit être capable d'identifier les verbes du 2ème groupe.
Question d'examen -- A partir de la liste de verbes ci-dessous, cochez ceux qui sont du 2ème groupe.

2. **Les conditions présentées dans l'O.P.O. et celles présentées dans la question d'examen doivent être les mêmes.**

Exemple: O.P.O. -- Sans regarder dans son cahier, l'élève doit être capable d'écrire les noms des pays de l'OMVS.

Question d'examen -- Faite la liste des pays de l'OMVS, sans regarder dans votre cahier.

3. Le contenu impliqué dans la situation d'examen doit être au moins un échantillon du contenu impliqué dans l'énoncé de l'O.P.O.

Exemple: O.P.O. -- L'élève doit être capable d'énumérer les conséquences de la 2ème guerre mondiale.

Question d'examen -- Citez au moins deux conséquences de la 2ème guerre mondiale.

Conclusion

La mesure doit nécessairement être fondée sur des O.P.O. La relation étroite d'accord qui doit exister entre ces deux éléments est désignée par le terme de congruence.

O.P.O.		Question
Verbe	Correspondance	Verbe
Contenu	Correspondance	Contenu
Conditions	Correspondance	Conditions

L'évaluation des apprentissages scolaires est une opération que consiste à établir la congruence des objectifs du programme, des leçons avec les épreuves (questions oroles ou écrites) qui doivent servir d'instruments de mesure du rendement scolaire.

Exercices

1. Donnez la définition de l'évaluation:

2. Donnez la définition de la congruence et en citez les critères:

3. Parmi les deux questions suivantes d'examen, laquelle respecte le principe de congruence? Pourquoi?

O.P.O -- L'élève doit être capable de construire un type donné de triangle à l'aide d'une règle.

Questions --
a. Dessine-moi un triangle isocèle. Tu devras utiliser ta règle.
b. Dessine-moi un quadrilatère quelconque. Tu peux te servir de n'importe quel instrument.

4. Ecrivez un O.P.O. Ensuite, construisez une question d'examen qui corresponde à votre O.P.O.
O.P.O. --
Question d'examen --

5. Decrivez la correspondance qui existe entre l'O.P.O. et la question d'examen ci-dessus.

Le Langage par le Dialogue

Objectifs du Chapitre:

A la fin de ce chapitre, vous devez être capable de

1. décrire les différentes séances de l'étude d'un dialogue en première et en deuxième (1ère e 2ème années)
2. élaborer une fiche type de leçon de n'importe quelle séance d'un dialogue en première ou en deuxième années.
3. dispenser une leçon de langage par le dialogue.

Introduction

De 1969 à 1972, le Mali a expérimenté un certain nombre de méthodes d'enseignement du français. Il s'agit de la méthode B.E.L.C. (Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation Française à l'étranger), la méthode C.L.A.D. (Centre de Linguistique Appliquée de Dakar), la méthode G.R.P. (Groupe de Recherche Pédagogique) et la méthode "Mali". Toutes ces méthodes avaient pour objectif l'amélioration de l'enseignement du français comme langue étrangère. L'enseignement du langage par le dialogue est né au Mali à la suite de toutes ces expérimentations.

Basée sur les activités auditives et visuelles, cette méthode donne la priorité à l'expression orale, à la liaison de la leçon avec les situations familières à l'enfant: vocabulaire et structures en liaison avec les besoins de l'enfant. L'apprentissage se fait au moyen d'images qui aident à la compréhension et favorisent l'expression. Ainsi, toute acquisition nouvelle de vocabulaire et des structures est proposée à partir d'un dialogue imagé. L'objectif visé étant de créer des reflexes et des habitudes de langage qui permettent à l'élève de s'exprimer spontanément dans la vie courante.

Pour intéresser l'enfant et pour qu'il puisse être à même d'employer ses nouvelles connaissances, la classe doit travailler sur des thèmes relatifs à des situations familières. Le but visé sera en permanence le choix du terme convenable, l'aisance de l'élocution et la prononciation correcte.

Pour réussir cette tâche, le maitre doit avoir pour préoccupation constante:
- d'éveiller chez l'enfant la motivation
- de parler le moins possible afin de faire parler les enfants le plus possible.

Notons enfin que l'enseignement du langage précède celui de la lecture en 1ère année et qu'un lien étroit lie langage et lecture: les structures rencontrées en langage se retrouvent en lecture.

Démarche méthodologique (actuellement en vigueur dans nos écoles).

En première année. létude d'un dialogue est répartie en cinq (5) séances de 30 minutes chacune.

1. Présentation - Phonétique:

1.1 Présentation: Cette phase a pour but:
- de faire entendre le dialogue à l'enfant,
- de l'amener à saisir globalement la situation.

1.2 Phonétique: Cette phase consiste à faire répéter individuellement chaque replique du dialogue pour:
- permettre à l'apprenant de répéter correctement les sons qu'il a entendu,
- reproduire convenablement suivant le modèle sonore (articulation, intonation, rythme, mélodie) les phrases du dialogue.

2. Compréhension et réemploi

2.1 Compréhension: Le maitre créera la situation permettant la compréhension du mot nouveau.

2.2 Réemploi: Il a pour but d'établir un lien actif entre les acquisitions scolaires et la vie pratique de l'élève.

3. Exploitation

Cette phase a pour but d'élargir l'emploi des mots, structures ou expressions rencontrés en les détachant de la situation première et en variant leur utilisation.

4. Exercices Structuraux

Cette phase vise à développer les compétences linguistiques de l'apprenant.

5. Révision

Elle a pour but de contrôler les acquisitions et de fixer les connaissances.

Contrairement à la première année ou chaque thème hebdomadaire comprend trois dialogues, les thèmes de la 2ème année comprennent chacun deux dialogues avec sept séances au lieu de cinq. Cette modification s'explique par l'introduction de deux séances d'exercices écris. Ainsi en 2ème année chaque dialogue est étudié en sept séances: 1) présentation - phonétique, 2) compréhension - réemploi, 3) exercices écrits, 4) explitation, 5) exercices écrits, 6) exercices structuraux, 7) révision.

Changements proposés

L'équipe de formation propose une nouvelle méthodologie à mettre en application après la formation du personnel enseignant du premier cycle fondamental. Cette nouvelle méthodologie, bien que présentant des ressemblances avec la précédente (celle qui est en cours), est différente de celui-ci. Le choix d'une nouvelle méthode de l'enseignement du langage par le dialogue a été motivé pour les raisons suivantes:

a) le souci de répondre davantage aux techniques nouvelles et universelles d'apprentissage, résultats de nombreuses recherches dans le domaine de l'enseignement des langue étrangères,

b) le souci de rendre notre acte pédagogique plus performant, l'objectif visé étant de conduire les élèves vers une réelle expression libre,

c) l'ordre des séances dans la méthode de langage par le dialogue en cours ne répond pas toujours à la loi d'apprentissage selon laquelle il est plus facile de mémoriser ce qu'on comprend. La mémorisation (phonétique) ne devait don pas précéder la compréhension,

d) les concepts utilisés dans la méthode actuelle ne couvrent pas toujours exactement les activités à mener pendant les séances.

Compte tenu de ces facteurs et en vue d'améliorer les compétences linguistique de l'élève la méthode suivante est proposée:

1. Présentation - Explicotion
2. Mémorisation
3. Exploitation
4. Réemploi
5. Vers l'expression libre.

1. Présentation - Explication

1.1 Présentation: Cette phase consiste à l'identification des personnages du dialogue par les élèves et à la présentation du dialogue par le maître à l'aide de l'image.

1.2 Explication: Elle consiste en la décomposition de chaque phrase du dialogue en éléments concrets, éléments abstraits et éléments de relation. Cette explication sera faite à l'aide d'images, de dessins, par une mise en situation ou par opposition de sens. Ensuite, la phrase est reprise dans sa totalité. Enfin, on fait la contrôle de la compréhension qui consiste à proposer une nouvelle situation aux élèves pour s'assure qu'ils ont compris. A ce niveau on peut jouer sur les oppositions.

2. Mémorisation

2.1 Mémorisation: Il s'agit d'une reprise du dialogue par le maître en respectant le schéma intonatif: rythme, intonation, liaisons. La répétition est faite réplique par réplique. Le maître montre du doigt le personnage qui parle en donnant la réplique. Ensuite, il y a une répétition de la réplique par trois ou quatre élèves, idern pour la deuxième réplique. Et puis, on enchaine les deux premières répliques en facilitant l'interaction. Le maître continue avec une reprise de la troisième replique, suiv par l'enchainment des trois premieres répliques. Le même procédé est suivi jusqu'à la fi des répliques. Si la phrase est longue, on peut procéder par une répétition regressive: commencer par la fin et groupe de souffle par groupe de souffle, pour faciliter le respect de l'intonation.

2.2 Dramatisation: Il s'agit de faire jouer le dialogue par des groupes d'élèves. Faire passer plusieurs groupes.

3. Exploitation: Cette phase consiste en l'acquisition systématique des structure linguistiques et la mise en place de mécanismes spontanés de communication.

3.1 Les exercices systématiques de phonétique corrective visent la correction des difficultés de prononciation et d'articulation chez l'élève.

3.2 Les exercices structuraux consistent à faire acquérir des structures qui permettent une production spontannée en situation de communication. On procède par la découverte de la structure à partir de l'image. Le maître donne le stimulus puis donne la réponse une ou deux fois. Ensuite, le maître pose des questions, et les élèves répondent. Le maître encourage les élèves à poser des question l'un à l'autre, et de répondre aux questions de leurs camarades. Cet exercice doit être fait de façon très rapide. Chaque fois qu'on aura travaillé une structure, il faut amener les élèves à l'employer spontanément dans toutes les situations de classe. Il faut,alors, préparer d'autres contenus pour faire acquérir la structure et il faut eviter dans cet exercice les structure parasites.

4. Exercices de réemploi

Cette phase consiste en:

- redécouverte du dialogue à partir de l'image
- réutilisation de ce qui est appris antérieurement avec ce qui vient d'être acquis dans des situations adéquates
- exploitation de l'image si elle a un contenu suffisant
- questions du maître - réponses des élèves interaction élèves-élèves.

Il convient de noter progressivement tout ce qui a été vu sur les feuilles (mémoire de la classe) faire travailler des groupes d'enfants sure des images afin qu'ils produisent des mini-dialogues.

5. Vers l'expression libre

Il s'agit d'une réutilisation de tous les acquis antérieurs adéquats à des situations de communication. Cette séance comporte deux étapes.

5.1 Simulation: Au début de l'apprentissage le maître organise une séance de sollicitation pour inviter les enfants à cet exercice. Des situations nouvelles de communication sont fournies aux élèves. Chaque groupe d'élèves élabore un dialogue. Chaque groupe présente le dialogue produit.

5.2 Jeux de rôle: Le jeu de rôle met en jeu une compétence d'ordre communicatif chez l'élève. Dans cette activité, la situation, le caractère, le comportement sont imposés. Cet exercice prépare les enfants à faire face à des situations de la vie quotidienne. Compte tenu de la nature de cet exercice, il sera proposé en fin 1ère année et en 2ème année. A la différence de la simulation, le jeu de rôle est plus contraignant.

Prenons l'exemple suivant:

Langage par le dialogue
Classe: 1ère année
Thème: la toilette
Livre 1, page 205

Dialogue 1: La toilette

Fanta: Bouba, va te laver.
Bouba: Il y a de l'eau dans le seau?
Fanta: Oui, il est plein.
Bouba: Et le savon, où est-il?
Fanta: Là, à côté du seau.

La fiche-type qui suit est pour la 5ème séance, "Vers l'expression libre."

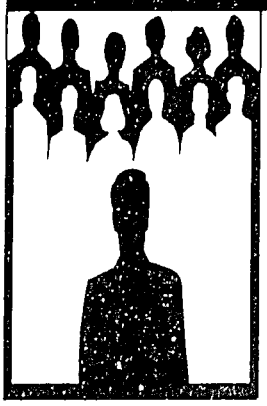
Discipline: Langage par le Dialogue	Classe: 1ère A	Durée: 30 min	Séance: 5ème Séance - Vers l'Expression Libre			
Thème	Contenu	O.P.O.	Pré-Eval	Stratégies		Evaluatio
La Fodette	1. Simulation Bouba a joué au football avec ses camarades Il revient sale à la maison. Sa mère l'interroge. Imaginez la scène.	L'élève doit être capable de 1. utiliser les acquis antérieurs, communiquer dans des situations nouvelles proches de la situation d'apprentissage.	Questions ré ponses, pour reconstituer la dialogue Qu'est-ce que Fanta dit à Bouba? Qu'est-ce que Bouba lui répond?	Maître organise les élèves en groupes de travail -donne une consigne à chacun des groupes. -contrôle, stimule les élèves.	Eleves construisent des mini-dialogues -posent des questions -corrigent les lacunes	Jouez le dialogue
	2. Jeu de Rôle Bouba n'aime pas toujours se laver: sa mère tente de le persuader.	2. jouer le jeu en respectant la contrainte.		-diverifie les consignes	-construisent des mini-dialogues	Jouez v dialogue

Exercices

1. Décrivez les différentes séances de l'étude d'un dialogue proposées dans ce chapitre.

2. Elaborez une fiche type de leçon pour la première séance pour le dialogue de Bouba et Fanta ci-dessus, utilisant le procédé élaboré dans ce chapitre.

La Pédagogie des Grands Groupes



Objectifs du Chapitre:

A la fin de ce chapitre, vous devez être capable de:

1. élaborer une pédagogie nouvelle adaptée aux conditions objectives du système éducatif malien.
2. planifier une leçon qui fait une économie de temps et d'efforts
3. expliquer des strategies qui peuvent amener tous vos élèves, malgré leur grand nombre, à participer activement aux activités d'apprentissage à travers une organisation dela classe en sous-groupes de travail.

Pourquoi une Pédagogie des Grands Groupes?

Dans la situation africaine en général et malienne en particulier, la Pédagogie des Grands Groupes est motivée par le fait que les techniques traditionnelles de conduite de classe, conçues pour des groupes de 25 à 35 élèves, s'appliquent de nos jours à des effectifs supérieurs. Ses techniques apprises au cours de la formation initiale sont donc en déphasage avec les réalités de leur contexte d'application.

Qu'est-ce qu'un grand groupe?

Le grand groupe commence dès que l'effectif de la classe gêne, stérilise ou paralyse la mise en oeuvre des techniques de classe qui ont habituellement été conçues pour des groupes de 25 à 35 élèves et qui constituent généralement l'essentiel de ce que les maîtres apprennent au cours de leur formation.

Quelles sont les techniques retenues pour la conduite d'une classe à effectif élevé?

Les techniques retenues pour la conduite d'une classe à effectif élevé sont:

1. **la recherche collective d'idées**
2. **l'élaboration progressive**
3. **la leçon-débat**
4. **le Projet d'activités**
5. **le photolangage**
6. **le blason**
7. **les intergroupes**
8. **le scintillement**
9. **le langage gestuel**

1. La recherche collective d'idées

C'est une méthode de recherche collective d'idées où les participants doivent mettre en commun de façon aussi rapide et aussi peu critique que possible, toutes les idées qu'un problème leur inspire. Elle s'appuie sur l'imagination des participants et la spontanéité des productions. Elle peut être utilisée quelle que soit la taille du groupe, en situation scolaire ou en situation de formation d'adultes. Elle peut servir dans toutes les disciplines où les apprenants sont devant une situation problème et où ils doivent émettre une hypothèse. Son utilisation est possible à tous les niveaux d'enseignement et en formation continue.

2. L'élaboration progressive

Il s'agit d'une technique de mise en sous-groupes qui peut servir à l'étude et à l'analyse d'un thème large donné. Son intérêt est de permettre, comme le nom l'indique, une élaboration par étapes de la connaissance (complexe). Il s'agit de sous-groupes minimaux (2 à 3 élèves) et de passer progressivement à la constitution de sous-groupes plus importants. Son utilisation est possible au niveau des classes de fin de l'enseignement élémentaire et toutes classes du secondaire et de formation continue.

3. La leçon-débat

C'est une technique par laquelle des élèves constitués en sous-groupes travaillent à la résolution d'un problème posé en français, en calcul (mathématique) ou en activités d'éveil. Chaque élève réfléchit individuellement sur le sujet, puis des échanges ont lieu à l'intérieur des sous-groupes. Un rapporteur est désigné dans chaque sous-groupe et est chargé de rendre compte du travail effectué. Les différents sous-groupes se retrouvent pour discuter et échanger des informations sur le sujet. Ce travail de mise en commun est dirigé par le maître. Cette technique peut être utilisée à tous les niveaux et en formation d'adultes.

4. Projet d'activités

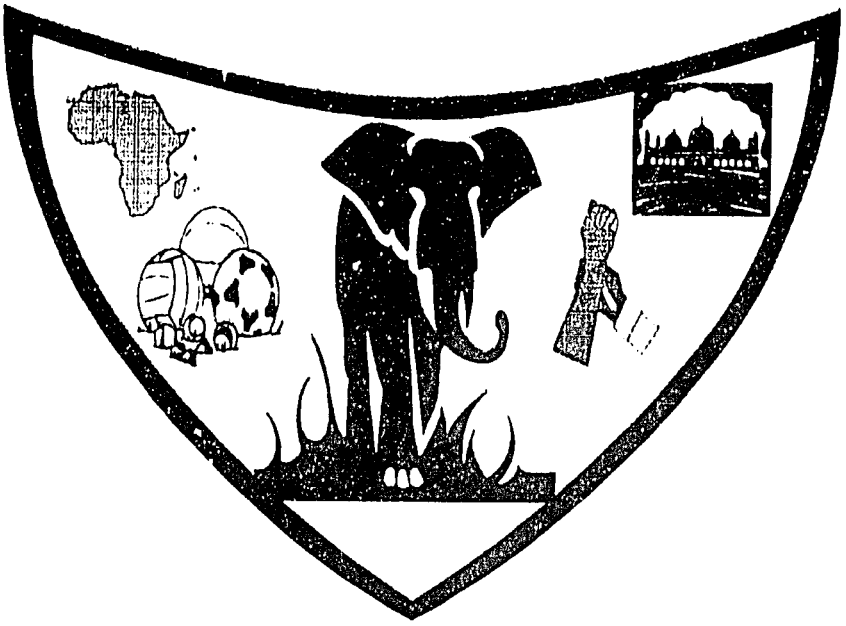
C'est une technique qui permet une planification et une organisation précise de l'enseignement par lesquelles diverses situations d'apprentissage peuvent être exploitées en prenant appui sur diverses disciplines. Les élèves constitués en différents sous-groupes travaillent à la réalisation de tâches différentes et complémentaires qui auront été identifiées et négociées. Cette technique est utilisable à tous les niveaux et en formation d'adultes.

5. Le photolangage

Choisir une ou plusieurs images parmis un grand nombre aussi disparates que possible, afin d'exprimer ensuite dans un échange avec les autres idées, sa vision des choses; la collecte des images peut se faire selon un thème précis ou au hasard. Même des photos de journaux qu'on a peuvent être utilisées. Niveau d'utilisation: enseignement élémentaire, premier et second cycle du secondaire.

6. Le blason

Cette technique propose à des élèves ou à des adultes en situation de travail individuel, ou en sous-groupes, de remplir les cases d'un blason (emblême se présentant sous forme d'un panneau figuratif) avec des dessins ou des phrases en vue d'exprimer une représentation de soi, ou d'appartenance à un groupe.



Voici le blason d'Amidou. Que peut-on dire de lui?

La technique du blason se prête à diverses utilisations pédagogiques:
--étude d'un personnage littéraire ou historique;
--analyse d'un thème d'histoire ou de géographie;
--analyse d'un problème;
--évaluation d'une activité.

Chaque panneau fait ensuite l'object d'échanges pour commentaire, complément ou enrichissement de cases déja remplies.

7. Les Intergroupes

C'est une technique qui permet d'une part un renouvellement des sous-groupes après l'achèvement d'une phase de travail complexe, d'autre part une intercommunication entre sous-groupes sans recourir à un rapporteur unique. Cette technique est utilisable au collège et au lycée, ainsi qu'en formation d'adultes.

8. Technique du scintillement

Dans un grand groupe, la mise en commun peut être source de lassitude. En effet, la lecture successive des rapporteurs de nombreux sous-groupes est ennuyeuse e sans grand profit. D'où la nécessité d'une variation des modalités de mise en commun. Celle-ci se fait par une succession de messages brefs (1 à 3 minutes) et denses sur les aspects les plus significatifs des travaux de chaque sous-groupe. Cette technique peut valablement être utilisée de préférence dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et dans les actions de formation continue.

9. Le langage gestuel

Il s'agit d'une technique de sondage et d'évaluation qui permet une consultation rapide du groupe, généralement par des réponses écrites ou orales. Utilisation: école élémentaire, collège et lycée.

Les techniques particulièrement utiles pour les classes d'initiation

1. Le photolangage

Intérêts Pédagogiques - Cette technique facilite dans un groupe l'expression de chacun par l'intermédiaire d'un support concret sur un thème ou un sujet. Elle développe chez l'enfant le sens de l'observation et de la comparaison.

Préparation/organisation - L'enseignant et les élèves collectent des images a partir d'un thème choisi. L'enseignant dispose les images de sorte qu'elles soient toutes bien visibles. L'enseignant explique les objectifs, la procédure, et les règles du jeu aux élèves.

Procédure - L'enseignant dépose devant chaque sous-groupe les images à observer afin d'accomplir les objectifs du leçon.

Application - Toutes les disciplines

2. Le langage gestuel

Intérêts pédagogiques - Cette technique permet la consulatation rapide du groupe sur une question donnée. Elle permet l'évaluation de la compréhension et de la sensibilité.

Préparation - L'enseignant doit préparer très soigneusement les questions qui doivent être absolument fermées, n'autorisant qu'une réponse unique, simple, directe, symbolisée par un geste. Il faut bien prévoir le code des réponses, c'est-à-dire les gestes utilisés et leur signification.

Procédure - L'enseignant doit bien expliquer la technique et le code. Il est souhaitable que le même code soit utilisé tout au long de l'année.

Application - Toutes les disciplines.

3. Le projet d'activités

Intérêts pédagogiques - Cette technique permet l'organisation des apprentissages autour des situations plutôt qu'à partir de découpages disciplinaires. Elle prépare les élèves à leur propre prise en charge dans la recherche d'information en développant en chacun l'autonomie et le sens de la responsabilité. Les projets d'activités allège la charge du maître et fait prendre conscience aux élèves et à la collectivité du lien entre les connaissances scolaires et la vie quotidienne. Les projets intègrent l'enfant dans son milieu et dans sa culture.

Préparation/organisation - Le maître identifie les secteurs d'intérêt en fonction des besoins des élèves pour un apprentissage donné à un moment donné et les planifie. Il trouve ou fait trouver par les élèves dans l'environnement immédiat, les ressources documentaires en rapport avec le thème central lui permettant de mener les diverses activités (illustration, situation créées). Il élabore des consignes claires pour chaque cas et trouve les différents déclencheurs qui vont permettre à chaque groupe de démarrer son activité.

Procédure - Le maître annonce les objectifs spécifique à poursuivre. Il fait la répartition des tâches entre les sous-groupes. Le maître fait la synthèse et apporte les compléments nécessaires.

Quelques exemples d'application des techniques dans les classes

Fiche type du photolangage

Classe - 1ère année
Effectif - 90 élèves
Discipline - Exercices sensoriels
Thème - Noir, Blanc
Contenu - 1. Identification d'images de couleur blanche
2. Identification d'images de couleur noire

O.P.O - A la fin des activités, chaque élève doit être capable de:
- identifier des images de couleur blanche dans un lot d'images de couleurs variées;
- identifier des images de couleur noire dans un lot d'images de couleurs variées;
- classer les couleurs identiques en série d'images de couleurs variées

Pré-évaluation - Présentation d'images de couleurs variées aux élèves; demander aux élèves de citer (on peut faire appel à la langue maternelle de l'enfant).

Stratégies - 1. Matériel...collection d'images de couleurs (noir, blanc, rouge, vert...)
2. Présentation d'images noires et blanches aux élèves
3. Former des groupes de 10 élèves
4. Distribution du matériel aux sous-groupes

5. Activités
   a. inviter chaque groupe à extraire de son lot les images blanches et noires
   b. inviter chaque groupe à séparer les images blanches et noires
6. Le rapporteur de chaque groupe présente le travail de son équipe pendant la mise en commun.

Evaluation - Identifier les objets noirs et blancs en classe et en dehors de les classe.

Fiche-type de la Recherche Collective d'Idées

Classe - 1ère année
Effectif - 80 élèves
Discipline - Exercices sensoriels
Thème - sur, sous

Contenu - Détermination de la position des objets par rapport à la table.

O.P.O. - A la fin de l'activité, l'élève doit être capable de:
- citer un objet sur la table
- citer un objet sous la table

Pré-évaluation - Faire asseoir un élève sur la table, puis sous la table et poser la question où est Mamadou dans chaque cas.

Stratégies - Matériel: boîte de craie, ardoise, sac, chiffon, règle, cahiers...
Dispostions pratiques:
1. Mettre la table du maître au milieu et organiser les sous-groupes autour d'elle.
2. Constituer des sous-groupes autour des tables-bancs de manière à les faire face deux à deux.
3. Former des sous-groupes dans la cour autour de la table du maître.

Activités:
1. Inviter les élèves à citer un objet sous la table dans le sous-groupe.
2. Inviter les élèves dans le sous-groupe à citer un objet sur la table.

Evoluation - Demander aux élèves de placer un objet sur la table, sous la table.

Exercices

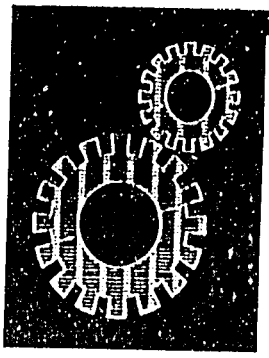
Preparez une fiche-type pour la leçon suivante, utilisant la méthode "Projet d'activités."

Classe -	1ère année	Effectif -	90 élèves
Durée -	30 minutes	Discipline -	Exercices sensoriels
Thème -	le goût salé, sucré	Contenu -	identification du goût salé, sucré

O.P.O - L'élève doit être capable de:
1. identifier le goût salé en savourant
2. identifier le goût sucré en savourant.

Pré-évaluation:
Stratégies:
Evaluation:

Les Interactions en Classe



Objectifs du Chapitre:

A la fin de ce chapitre, vous devez etre capable de:

1. Utiliser des techniques permettant de favoriser des interactions intensives entre les élèves.
2. Evaluer les productions des élèves en privilégeant l'aspect communicatif.
3. Organiser une classe pour le travail en groupe.
4. Elaborer au moins deux activités de travail en groupe.

Comment améliorer l'interaction dans las classe?
Ce chapitre encourage les maîtres à privilégier l'aspect communicatif et propose quelques techniques de travail en groupe. On commence par deux études de cas.

Etude du Cas, No. 1

Le discours de l'enseignant reste dominant. Le maître pose les questions et très souvent il répond lui-même aux questions. Les répliques des élèves ne sont qu'une répétition du discours du maître. C'est dire qu'il n'y a pas une communication véritable entre le maître et les élèves.

Les réponses des élèves ne sont pas satisfaisantes car ils ne comprennent pas le discours du maître. Celui-ci n'utilise pas suffisamment de moyens pour se faire comprendre. Il semble privilégier la mémorisation au détriment de la compréhension.

Cette démarche où le discours est essentiellement produit par le maître, où il ne partage pas la parole avec les autres entraine forcément son épuisement.

Quelques commentaires et conseils pratiques:

Il y a deux positions extrêmes quant au rôle de l'enseignant. Certains estiment qu'il revient à l'enseignant de gérer l'apprentissage, parce que les élèves n'en sont pas capables. Les autres, par contre, soutiennent que l'élève est le mieux (voire le seul) à même d'adapter, de régler et d'organiser son apprentissage. Dans le premier cas, c'est l'enseignant qui monopolise la parole alors que dans le second cas, la priorité est accordée aux échanges entre les élèves.

On tend de plus en plus de nos jours vers un modèle d'apprentissage qui n'est centré ni sur l'enseignant ni sur les enseignés, mais avant tout sur les interactions qui s'établissent entre les membres du groupe-classe. Pour mener à bien une telle tâche, l'enseignant doit être un animateur et son rôle essentiel est de favoriser les échanges

entre les élèves.

Quatre critères ont été retenus pour une interaction véritable:

1. la compréhension précède la production
2. la production doit émerger d'elle-même; autrement dit, l'élève ne doit pas être forcé de parler avant qu'il ne s'y sente prêt
3. le cours est organisé selon des principes communicatifs et non d'après des principes grammaticaux
4. les sujets abordés au cours de l'apprentissage doivent être stimulants et centrés sur l'élève (histoires captivantes, bandes dessinées, manipulations diverses, motivation, et jeux sont des moyens privilégiés pour favoriser la communication entre élèves).

L'enseignant dispose de beaucoup de moyens pour assurer une interaction véritable. Il peut proposer des activités à ses élèves, l'important cependant, c'est que ces activités soient concrètes, c'est-à-dire qu'elles placent l'apprenant dans des situations qui l'incitent à apprendre. Ces activités peuvent prendre un caractère verbal et non verbal. En 1ère année, l'enseignant peut commencer par poser les questions en langue maternelle; il peut faire faire des dessins ou demander de colorier des images; il peut inviter les apprenants à faire des gestes ou à accomplir des tâches simples.

Dans tous ces cas, l'élève n'a pas besoin de s'exprimer en français. L'enseignant peut ensuite l'amener petit à petit à reproduire des énoncés simples en français. Il peu lui poser des questions auxquelles l'élève peut répondre par "oui" ou par "non"; ensuite l peut lui demander par exemple si "Amadou est grand ou petit," pour passer ensuite à des questions amenant l'élève à reprendre des éléments plus ou moins longs.

Comment donner à l'élève la parole de la façon la plus utile pour lui?

1. <u>L'enseignant doit parler pour se faire comprendre</u>

Utilisation de phrases courtes, ralenties...La plupart des énoncés seront mis dans ur contexte, répétés ou reformulés. Le maître vérifie, il paraphrase, demande une clarification. Voici quelques exemples de discours de l'enseignant.

1.1 <u>Le professeur évalue, corrige</u>.

- je préfère peut être
- c'est mieux de dire
- ce n'est pas tout à fait ça
- on se rapproche
- oui, on peut dire comme ça
- après tout, on peut dire ça
- mais oui, pourquoi pas?

1.2 Il encourage
- oui, c'est pas mal du tout
- très bon exemple
- mais, c'est magnifique
- je trouve ço bien
- il a posé la bonne question
- parfait, c'est parfait
- vous avez parfaitement raison

1.3 Il fait référence au savoir déjà acquis et récapitule
- qu'est-ce que nous avons essayé de faire?
- et la dernière partie du cours c'était quoi?
- on a dessiné une case.

1.4 Il vérifie la compréhension
- quel est le mot qui veut dire ...?
- qui connait le sens de ...?
- qui a compris la dernière phrase?

2. L'enseignant doit permettre à l'élève de parler
Le maître règle les tours de parole et marque les limites des échanges:
- Issa, tu vas t'occuper de ...
- tu veux dire quelque chose?
- vous pouvez parler, les autres
- qui peut dire autre chose?
- il faut seulement que vous répondez par oui ou non
- c'est possible.

3. Laisser place à la liberté de parole

3.1 Le professeur annonce, choisit les sujets et les tâches
- nous allons dessiner un oiseau
- bon, vous allez prendre une feuille de papier
- nous commençons une nouvelle leçon

3.2 Il diffère les réponses, fait semblant de ne pas savoir
- vous avez autre chose à dire?
- qui peut exprimer ça un peu mieux?
- qu'est-ce que tu veux dire par ça?
- je ne vois pas ce que tu veux dire...

3.3 Il insiste sur ce qui est important
- c'est très intéressant d'avoir parlé de ça
- ça, c'est bien, il faut qu'on en parle
- tu as dit quelque chose de très intéressant.

Etude du cas, No. 2

Le comportement que le maître adopte à l'égard des filles de sa classe s'articule en trois points:
- la répartition des tâches selon le sexe
- le manque d'intérêt pour les études des filles
- l'appréciation négative du travail des filles

La répartition des tâches selon le sexe

Il s'agit ici d'un transfert des coutumes sociales à l'école. Dans la société traditionnelle, la femme est faite pour le ménage. Dans une classe de 2ème année, une telle répartition des tâches s'avère pernicieuse surtout quand nous savons que da la classe de Baba il n'y a que deux filles. Les tâches confiée aux deux filles dépassent largement leurs possibilités physiques du moment. Pendant que les garçons sont sur le terrain d'éducation physique, les filles balaient la classe et remplissent la jarre d'eau. Cet isolement est frustrant pour les enfants de 8 à 9 ans qui ont d'ailleurs besoin des jeu collectifs pour se débarrasser de leur égocentrisme.

Le manque d'intéret pour les études des filles

Laissées à elle-mêmes, les deux filles se sentent abandonnées. Elles n'ont pas d'interlocuteur. Cependant, pour apprendre une langue étrangère, il faut un interlocuteur.! A l'âge de 8-9 ans, les enfants supportent difficilement la négligence du maître car ils sont capables d'intérioriser les intentions et les sentiments d'autrui. Des études ont montré par ailleurs que dans les petites classes et en situation de langue étrangère, les performances des filles sont meilleures à celles des garçons. Le comportement inadéquat de Baba est donc le seul responsable de la médiocrité des résultats des filles de sa classe.

L'appréciation négative du travail des filles

Baba apprécie le travail des filles d'une manière non constructive. Il n'hésite pas à se moquer d'elles voire à les ridiculiser pour une pécadille. A cet âge, les filles sont très sensibles aux comportements discourtois. Il s'ensuit alors un sentiment de mépris pour le maître. Les progrès de l'élève à cet âge dépendent cependant de son attachement affectif au maître qu'il cherche à imiter. Mais cette identification au maître est impossible lorsque la rélation maître-élève n'est pas fondée sur l'amour et la confiance réciproques. C'est la raison pour laquelle les performances des filles deviennent de moins en moins bonnes.

Les filles de la classe éprouveront un sentiment de mépris pour le maître, un dégoû pour les tâches manuelles et les études. L'école va symboliser pour elles la fatigue physique, l'échec au niveau des études et la frustration morale découlant des appréciations négatives du maître. Pour qu'elles soient psychologiquement tranquilles, l'abandon de l'école est pour elles l'unique solution. L'inadaption des filles à l'école va rendre les parents plus réticents à l'envoi des filles à l'école. L'école recevra de moins en moins des filles. La scolarisation des filles sera donc compromise.

Commentaires

Quelles sont les attitudes des enseignants face à l'erreur? On distingue trois attitudes correspondant à trois approches didactiques différentes.

Pour l'enseignant traditionnel un enseignement digne de ce nom est centré sur le maître. C'est lui qui maintient l'ordre (le travail de groupe n'a pas de place); c'est lui

qui corrige les erreurs grammaticales, les élèves n'étant pas capables de le faire. Cette attitude correspond à l'approche didactique qui refuse aux élèves le droit de faire des erreurs.

Il y a ensuite des enseignants qui acceptent les erreurs des élèves, car elles sont des indicateurs des difficultés à traiter.

C'est la notion de communication qui est primordiale dans la troisième attitude. Il n'est pas grave de faire des erreurs. Ce qui compte c'est la communication. La correction grammaticale des énoncés est d'une moindre importance.

Quelques étapes du processus de correction:
- L'enseignant doit savoir s'il y a erreur ou pas.
- Dans le cas d'un énoncé incorrect, il localise l'erreur.
- Il doit décider s'il doit corriger l'erreur ou pas.
- S'il décide de corriger l'erreur, le maître doit savoir quand et comment la corriger.

Un exemple de correction: la répétition avec réduction. Lorsque l'enseignant ne répète pas l'énoncé, mais la partie erronée, l'élève qui a commis l'erreur ou les autres élèves peuvent dans la plupart des cas trouver la forme correcte. Répéter tout juste l'élément erroné, c'est indiquer clairement où se situe l'erreur. Quand un élève dit "le case de mon père", il pourra plus facilement corriger son erreur quand l'enseignant répète l'article. La tâche de l'enseignant consiste à faire en sorte que l'élève sache où se trouve exactement l'erreur.

Apprendre une langue, c'est apprendre un code, mais c'est surtout un moyen d'accéder au sens et de le véhiculer. Il faut apprendre aux élèves à écrire un message que le lecteur peut comprendre. Lier l'écriture à la lecture.

Le Travail en Groupe

Constitution d'un groupe de travail

Les élèves d'une classe peuvent être répartis de différentes façons en sous-groupes. Ces sous-groupes peuvent rester stables durant une séquence de formation, durant un mois, un trimestre ou une année. Ils peuvent au contraire être rénouvelés en fonction des besoins ou suivant une évolution dynamique.

La répartition des éléments d'une classe en sous-groupes peut être effectuée:
- au hasard par tirage au sort;
- sur désignation faite par le maître ou les membres du groupe;
- en volontariat par affinités;
- suivant sélection par tests, ou par sociogrammes (choix et rejets pour coopération sur les tâches).

Choix de l'animateur et du rapporteur

Dans un groupe bien structuré, des rôles sont attribués aux différents membres. Le niveau d'organisation d'un groupe est élevé quand chaque membre a un rôle spécifique. Plus le niveau d'organisation est élevé, plus l'efficacité du groupe est grande. Au départ, le choix de l'animateur et du rapporteur peut se faire autour d'un certain nombre de critères (compétence, facultés d'organisation, rayonnement affectif en diminuant les tensions, etc.)

A la longue, le groupe doit pouvoir s'autogérer. Il doit avoir la faculté de s'organiser, de se donner des responsables, de veiller à ce que chacun des membres ait une fonction à assurer et de favoriser une rotation des fonctions pour amener chaque membre à participer effectivement à la vie du groupe.

Fonctionnement du groupe de travail

Rôle de l'animateur: L'animateur est celui qui tient la tête du groupe. Il l'entraine et le dirige. Son rôle est donc de coordoner les activités des autres membres du groupe. Un bon animateur se définit moins par ses qualités personnelles que par son rôle social. Il donne à l'ensemble la cohésion nécessaire pour réaliser l'objectif du groupe.

Rôle du rapporteur: C'est lui le porte parole du groupe. Il doit rester vigilant pour pouvoir noter les idées retenues par le groupe et en faire un compte rendu fidèle.

Rôle des autres membres du groupe: L'efficacité du travail en groupe dépend de la participation effective de tous ses membres. La rotation des rôles d'émetteur et recepteur entre les membres du groupe permet une plus grande exploitation des possibilités de communication dans le groupe suscitant du coup la dynamisation de l'interaction.

Les étapes du fonctionnement: L'expérience montre que le groupe franchit généralement quatre étapes dynamiques pour atteindre ses objectifs:

1. Définition des termes
   Pour exercer son attrait et mobiliser les énergies, l'objectif doit être nettement

défini et perçu comme tel par les participants en des termes non équivoques.

2. Proposition des éléments de solution
Le problème posé, les membres proposent des éléments de solution. A cette étape on ne les discute pas. Il s'agit d'élargir l'éventail des suggestions. Chacun doit pouvoir s'exprimer librement sans qu'aucun jugement de valeur soit porté sur sa suggestion.

3. Critiques des propositions
Les membres du groupe discuteront d'une idée, la garderont ou la rejeteront sans que son émetteur ne soit vexé. La critique des solutions proposées prépare l'étape finale qui est la prise de décision.

4. Prise de décision
Quand les idées ont été suffisament examinées et critiquées, le groupe doit opter pour la solution qui lui semble la meilleure. Il y a trois types de prise de décision:
- la décision unanime est celle où tous les participants sont d'accord sur la solution; cette forme d'unanimité est appelée consensus.
- la décision majoritaire: le groupe se rallie à l'opinion de la majorité.
- la décision minoritaire: quelqu'un du groupe prend sur lui de trancher la question et de décider.

Chacun de ces trois types de prise de décision peut être légitime. Le plus efficace des trois et le plus fécond est le premier. Chacun des participants est personnellement engagé. C'est le groupe tout entier qui se portera garant de l'efficacité de l'exécution.

Quelques techniques de discussion

Les élèves tout comme les maîtres ont besoin d'apprendre et de pratiquer les comportements du dialogue, de la discussion. Pour que le travail en groupe puisse donner des résultats concluants, on doit enseigner aux élèves les habiletés et les normes établies.* Ces habiletés et ces normes sont au nombre quatre:
- l'écoute critique,
- le tour de rôle,
- l'encouragement à la participation de tous,
- parler clairement et brièvement.

Beaucoup d'élèves n'ont pas ces qualités. Le maître doit les leur enseigner. Voici quelques techniques jugées utiles et performantes pour enseigner aux élèves comment participer efficacement à des discussions (dialogues).

La chance d'être écouté: Au cours de beaucoup de discussions les élèves ne s'écoutent pas les uns les autres. Ils se contentent plutôt de s'asseoir à leur place en attendant leur tour de parler. Une façon de promouvoir les habiletés d'écoute est d'insister sur le fait que durant certaines discussions (celles dont l'objectif principal est d'apprendre les habiletés de discussions) avant qu'un élève ne prenne la parole, il devra d'abord paraphraser les déclarations de celui qui vient de parler.

Le haut parleur et le robinet: Dans les discussions en groupe, il n'est pas rare de trouver qu'un très faible pourcentage d'élèves y participent activement. Une façon d'encourager une participation plus équilibrée est de désigner un élève pour contrôler la participation. Si le contrôleur remarque qu'un élève particulier a pris la parole plusieurs fois, il ferme le robinet, en lui passant une note le suppliant de freiner, de s'abstenir pour les commentaires ultérieurs jusqu'à ce que chacun ait eu son tour.

Les indices de temps: Si dans un groupe, les mêmes élèves interviennent tout le temps et d'autres jamais, la technique des indices de temps peut être utilisés pour aider à distribuer la participation plus équitablement. Il est accordé à chaque élève plusieurs indices de temps de parole qui vont de 10 à 15 secondes. Un élève contrôle l'interaction et demande aux intervenants d'arrêter si le temps prévu est épuisé. Donc les élèves qui ont épuisé tous les indices ne peuvent plus rien dire. Cela incite (encourage) en principe ceux dont les indices de temps ne sont pas encore épuisés à entrer dans la discussion.

La technique de la balle: Une dernière technique (particulièrement efficace avec les petits enfants) pour élargir la participation et limiter les discussions collectives et anarchiques, est d'utiliser une balle (ou tout autre objet symbolique). L'animateur donne la balle à un élève pour commencer la discussion avec la consigne que seule la personne qui détient la balle est autorisée à parler. Les autres élèves lèvent le doigt et reçoivent la balle quand ils veulent parler.

Quelques activités pour favoriser les interactions en classe

1. Jeux de devinette: Je pense à ...
   Niveau: 2e année
   Objectifs: Le but est d'aider à enrichir et à renforcer le vocabulaire des élèves. Par ailleurs, le jeu aidera à développer chez les élèves des automatismes dans l'utilisation de certaines structures et formules de conversation. Par exemple: "Je pense à ...", "Est-ce

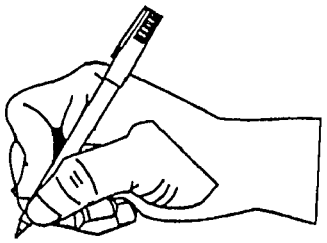
que ...". "Est-ce ...".

Démarche: Un élève meneur de jeu pense à une chose qu'il écrit sur son ardoise ou sur un morceau de papier pour vérification. Cela peut être, par exemple, un objet qui se trouve dans la classe. Les autres élèves doivent essayer de deviner ce à quoi il pense en l'interrogeant un à un. Chaque élève a droit à trois questions. A chaque question on ne pourra répondre que par "oui" ou par "non". L'élève, meneur de jeu se tient debout, devant les autres élèves.

Exemple: Objets en classe

Elève 1: Je pense à une chose qui est dans la classe. Qu'est-ce que c'est?
Elève 2: Est-ce que c'est petit?
E1: Oui.
E2: On le lit?
E1: Non.
E2: On écrit avec?
E1: Oui.
E2: C'est un crayon.
E1: Non - perdu!

E3: On écrit au tableau avec?
E1: Non.
E3: C'est un bic.
E1: Oui. Tu as gagné!



Variante: Pour travailler sur les prépositions.
- Faire sortir un élève de la classe.
- Cacher un objet.
- Quand l'élève rentre, il doit deviner où est caché l'objet, en posant des questions.
  Il est près de ...? Il est à côté de ...?
  Il est sur ...? Il est sous ...?

---

2. Jeu d'orthographe
   Niveau: 1ère année
   Objectif: Pratiquer l'alphabet français et l'orthographe
   Déroulement:
   - Les élèves sont répartis en deux équipes A et B
   - Tout joueur de l'équipe A doit avoir pour partenaire quelqu'un de l'équipe B.
   - Le professeur distribue une fiche sur laquelle est écrit un mot.
   - Le premier joueur épelle le mot écrit sur sa fiche.
   - Son partenaire de l'équipe adverse doit aussitôt dire quel est le mot.

Si le mot a été bien épelé, mais que l'autre joueur n'arrive pas à le trouver, son équipe n'obtient aucun point. Si le mot a été mal épelé, l'équipe du joueur en question perd. Ensuite celui qui vient de répondre épelle le mot qu'il a sur la fiche. On passe alors à la deuxième paire et ainsi de suite. L'équipe victorieuse est celle qui aura le plus de points.

3. Jeux d'enrichissement lexical: Qu'est-ce qui manque?

Niveau: 1ère année.
Objectif: Renforcer le lexique étudié
Procédé:
- Le maître montre 5 objets (cahier, bic, crayon...)
- Il demande aux élèves le nom de trois objets
- Les élèves (qui travaillent en petits groupes) doivent écrire sur une ardoise le nom des objets qui manquent.

Variante:
- Le maître pose 5 objets sur une table.
- Les élèves doivent les observer attentivement et essayer de s'en souvenir.
- Le maître recouvre les objets avec un mouchoir et demande aux élèves d'écrire le nom des objets dont ils se souviennent.
- Après deux ou trois minutes, le maître découvre les objets. L'élève qui a noté le plus de noms gagne.

---

4. Jeux de sens

Niveau: 1ère année
Objectif: Renforcer le lexique étudié
Procédé:

(Toucher et odorat)
- Le maître met de petits objets dans un sac.
- Il bande les yeus d'un joueur qui devra identifier les objets en les palpant ou en les sentant.

(Ouïe)
- Les élèves sont repartis en deux groupes A et B.
- Chaque groupe choisit une dizaine d'objets incassables (une cuillère, une pièce de monnaie, un livre, une pointe...)
- Caché derrière un rideau, le meneur de jeu du groupe A laisse tomber par terre les objets l'un après l'autre.
- Les membres du groupe B doivent essayer d'identifier les objets.
- Ce sera ensuite au meneur de jeu du groupe B de laisser tomber les objets du groupe.
- Le groupe qui identifiera le plus d'objets a gagné.

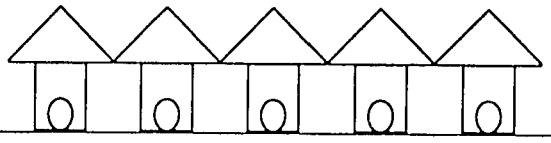
(Goût)
- Le maître bande les yeux d'un joueur.
- Il lui fait goûter des aliments qu'il doit identifier (sel, sucre, bonbon, arachide, etc.).

---

5. Jeu de dessin

Niveau: 1ère et 2ème années
Objectif: Ce jeu aide les élèves à compter, puis à mettre la couleur indiquée
Présentation et procédé:
- Le jeu consiste à compter, puis à mettre la couleur indiquée.

Exemple: Colorie
Colorez deux cases en noir.



Colorez quatre autos en jaune.

6. Jeu de message

Niveau: 1ère et 2ème années (La longeur et la complexité du message dépendrant du niveau de la classe.

Objectif: Entraîner les élèves à la transmission correcte d'un message.

Procédé: Ce jeu consiste à faire circuler un message que le maître donnera.

- Les joueurs sont divisés en groupes de 6 joueurs au minimum ou de 12 joueurs au maximum.
- Les élèves de chaque groupe s'asseyent par rangée.
- Le maître prend à l'écart les premiers de chaque rangée et leur lit ou dit deux fois le message.
- Chacun va ensuite vers le deuxième du groupe et lui répète le message à voix basse.
- Le deuxième transmet le message au troisième (toujours à voix basse) et ainsi de suite jusqu'au dernier joueur qui doit retranscrire le message par écrit sans l'aide des autres.
- L'équipe qui a transmis le message le plus proche du texte initial a gagné.

Remarque:

- L'exactitude de la transmission importe beaucoup plus que la rapidité. Cependant, le maître pourra fixer un temps maximum pour l'ensemble du jeu.
- Après le jeu, le maître, en collaboration avec les élèves, doit corriger toutes les fautes commises lorsque les énoncés proposés ne sont pas acceptables.

Exercices

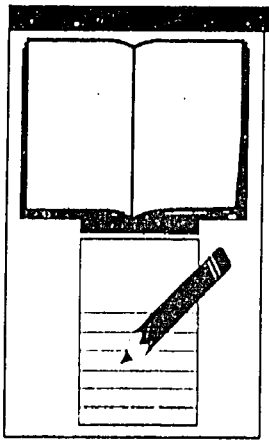
1. Parmi les techniques présentées dans ce chapitre, laquelle préferez-vous? Pourquoi?

2. Quels sont des problèmes qui se posent dans l'organisation de la classe pour le travail en groupe?

3. Comment peut-on les surmonter?

4. Elaborez deux activités de travail en groupe que vous pouvez utiliser avec votre classe.

Lecture - Ecriture



Objectifs du Chapitre:

A la fin de ce chapitre, vous devez etre capable de:

1. distinguer la situation d'écrit de la situation d'oral
2. définir la lecture - écriture
3. formuler l'objectif de la lecture - écriture
4. identifier les activités de pré-apprentissage à la lecture - écriture ou préalables à la lecture.
5. identifier quelques techniques d'apprentissage de la lecture - écriture
6. élaborer des fiches de lecture - écriture de 1ère année et de 2ème année.

Qu'est-ce que "lire"? Qu'est-ce qu'"écrire"? Essayez de les définir ci-dessous.

_____

_____

Situation d'écrit

Le schéma de la communication prend en compte deux codes: l'oral et l'écrit. Dans les deux cas, il y a existence d'émetteur et de récepteur. Dans la situation d'oral, l'émetteur et le récepteur sont présents de façon implicite alors qu'à l'écrit l'émetteur s'addresse à un récepteur absent.

L'écrit doit rendre tout pour éviter le quiproquo, le flou, l'erreur de compréhension. On ne peut pas faire lire aux élèves ce qui n'appartient pas au domaine de l'écrit. Il faut distinguer lecture et déchiffrage.

Qu'est-ce que lire? Qu'est-ce qu'écrire?

Lire, c'est construire du sens, c'est communiquer. Ce n'est pas une simple opération de décodage, mais une activité formatrice. C'est un acte global et complexe.

Ecrire, c'est réagir en produisant un message écr les écrites sont divers). Dans le code écrit, il y a 26 lettres pour transcrire les 36 phonèmes du langage. L'écrit doit faire ressortir tout le feed-back de la situation d'oral par la redondance des marques.

LIRE C'EST

Activités de Construction du Sens

Comprendre →

- *prélever les indices:*
  - *...support, format, mise en page*
  - *...images, photos*
  - *...ponctuation*
  - *...titres*
  - *...mots, lettres*
  - *...orthographe lexicale*
  - *...orthographe grammaticale*
- *formuler des hypothèses*
- *vérifier les hypothèses*

Activités Fonctionnelles de l'Oeil

Avec les yeux →

- *discriminer visuellement*
- *élargir le champ visuel*
- *mémoriser visuellement*

Activités de Manipulation de Textes "Entiers"

Un message →

- *utiliser des livres, journaux, dictionnaires catalogues, modes d'emploi, affiches, index, consignes (structurés par un ordre logique ou chronologique)*

Activités d'Utilisation de l'Ecrit

Dont on a besoin →

- *s'informer, se renseigner, s'ouvrir à des informations*
- *trouver une information sur un point précis*
- *agir*
- *confronter ses idées*
- *se détendre*

Registre des Competences	Registre des Objectifs
(mise en oeuvre par le lecteur de toutes les composantes de l'acte de lire)	(à définir à partir de chacune des composantes de l'acte de lire)

Objectif de la Lecture-Ecriture

L'élève doit être capable de construire du sens à partir d'un message écrit et réagir en produisant un message écrit.

Préalables à la Lecture-Ecriture

1. Maîtrise suffisant du langage.
2. Education psycho-motrice corporelle (psycho-motricité fine, exercices graphiques.
3. Education sensorielle:
   - l'ouie: exemples d'outils; comptines-rythmes-sons pour préparer à l'analyse auditive;
   - la vue: jeux pour observation d'objets, de formes, de couleurs
   - la fonction symbolique: signifiant-signifié; utilisation des codes
   - la socialisation: elle se fait à travers toutes les activités d'équipes, de groupes.

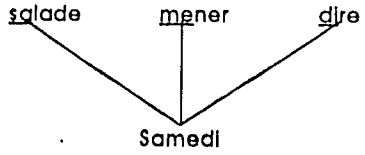
Techniques et activités d'apprentissage de la Lecture-Ecriture

Pour le premier support d'une séance de lecture, on part d'un support complexe: phrases-petit texts, la phase globale, la phase analytique, et la reconstitution de la phrase-clé par des jeux de lecture. Sachons que c'est l'élève qui apprend à lire, qui est actif (à aucun moment il ne doit reproduire le modèle). Sachons que lecture et écriture sont indissociables. Sachons que observer, identifier, comparer, classer sont des activités d'un processus actif d'apprentissage.

Activités Proposées

1. Activités d'analyse
   Au niveau de la phrase: identification des mots connus, isolement du mot-clé.
   A partir du mot: identification auditive visuelle et fixation graphique d'une syllabe.
   A partir d'une série de syllabe: identification auditive, visuelle, et fixation de la lettre-son.

2. Activités de synthèse
   Au niveau de la phrase: reconstitution de la phrase-clé donné en desordre.
   Jeu de l'instrus: le maître remplace (ou ajoute) un mot de la phrase-clé par des mots acquis qui s'intègrent. Identification du mot par les élèves. Lecture de la nouvelle phrase.
   Lecture structurale: le maître présente un mot. Après lecture du mot, les élèves doivent le mettre à la place qui convient.
   Au niveau du mot: Construction de mots à partir de syllabes données en désordre.
   Construction de mots à partir de syllabes prise à l'intérieur des mots.
   Exemple:



3. Activités favorisant l'acquisition et la fixation du vocabulaire

   A partir d'une séries de dessins, d'une liste de noms, les enfants doivent relier les dessins aux noms.

Une variante de cette activité: les mots sont donnés en désordre ainsi que les dessins. Les élèves vont écrire sous chaque dessin le nom correspondant.

Exercices à trous:
Exemple: Associer à partir de listes les synonymes ou les contraires.

gros	gentil	pleurer	taper
grand	maigre	lire	être content
méchant	petit	frapper	être malheureux

Exemple: Choix entre deux mots pour compléter les phrases.

Kalilou rit. _____ (Il est malheureux.) (Il est content.)

Exemples: A partir d'un ensemble de mots, entourer ceux qui se rapportent à un même thème.

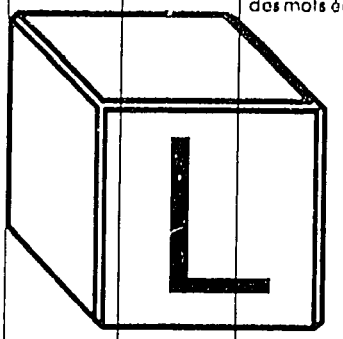
A partir d'un ensemble de noms d'animaux, de légumes, de fruits, entourer tous les noms d'animaux.

A partir d'un ensemble de mots (noms, verbes...) se rapportant à l'école, au marché, entourer les mots qui parlent du marché

Modèle d'une fiche-type de leçon pour la Lecture-Ecriture.

Discipline: Lecture Classe: 1ère Durée: 30 mn. Séance: 1ère

Thème	Contenu	O.P.O.	Pré-Eval	Stratégies	Evaluation
Etude de la lettre L	1ère séance Identification de la lettre L	L'élève doit être capable de: 1. -identifier la lettre L en la montrant du doigt, en l'isolant par effaçage -lire la lettre L -souligner la lettre dans des mots écrits au tableau	En rapport avec le langage par le dialogue, présenter l'image représentatif de Ali. Qui-est-ce? C'est Ali.	Matériel: support visuel montrant Ali; ardoise mobile 1. Partir de Ali; faire prononcer par les élèves - lire et faire lire - par biffage, obtenir Li, puis L - prononcer et faire prononcer L - lire et faire lire sur l'ardoise mobile L - dans des mots écrits au tableau souligner L (ex. lit, livre, Ali, Lili)	1. Dans des mots écrits au tableau souligner L: Mali Kalilou -identifier la lettre L par biffage



Disciplines: Lecture		Classes: 1ère	Durée: 30 mn.	Séances: 1b et 2	
Thème	Contenu	O.P.O.	Pré-Eval	Stratégies	Evaluation
Etude de la lettre L	2. Reconnaissance visuelle et auditive	2. -reconnaître le son L en levant le doigt -trouver des mots contenant la lettre L		2. Reconnaître dans des mots le son L en levant le doigt -Trouver des mots conte- la lettre L	2. Trouve trois mots renfermant la lettre L
	3. Ecriture	3. écrire la lettre L		3. Ecrire et faire écrire sur l'ardoise la lettre L	3. Ecris sur ton ardoise la lettre L
	2ème Séance . Association avec la voyelle I	1. associer la lettre L à la voyelle I	Ecris sur ton ardoise la lettre L	1. Associer et faire associer la lettre L a la voyelle I (ex. li, il)	A l'aide de lettres mobiles associe la lettre L à la voyelle I
	2. Jeux de lecture	2. associer la lettre L à la voyelle I à l'aide d'étiquettes mobiles		2. A l'aide d'étiquettes mobiles, associer et faire associer la lettre L à la voyelle I.	

Exercices

1. Quelle est la difference entre la situation d'écrit et la situation orale?

2. Définissez le mot "lire."

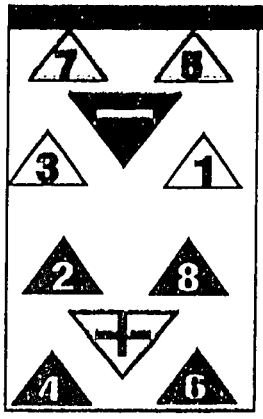
3. Définissez le mot "écrire."

4. Quel est l'objectif de la Lecture-Ecriture?

5. Quelles sont les activités de pré-apprentissage de la Lecture-Ecriture ou préalables à la lecture?

6. Elaborer une fiche-type de leçon pour une séance de lecture utilisant quelques techniques d'apprentissage de la Lecture-Ecriture.

Atelier de Calcul



Objectifs du Chapitre:

A la fin de ce chapitre, vous devez être capable de:

1. définir les objectifs généraux du calcul en classe d'initiation
2. décrire les trois phases de la méthode active
3. énumérer plusieurs principes généraux que le maître doit observer dans la conduite d'une leçon en classe d'initiation.
4. esquisser une fiche-type de leçon de calcul pour une classe d'initiation utilisant la méthode active.

Objectifs Généraux du Calcul en Classe d'Initiation

Au terme des classes d'initiation, l'élève doit être capable de:

- se livrer à des activités ayant pour objet de renforcer le schéma corporel, d'amorcer une structuration spatio-temporelle à travers une approche concrète en rapport avec l'éducation sensorielle
- classer des objets donnés en fonction d'une ou de plusieurs de leurs propriétés (forme, couleur, ...)
- se livrer à des activités de rangement
- nommer, écrire, comparer les nombres de 0 à 100
- établir des relations simples entre des éléments de deux ensembles donnés
- effectuer les quatre opérations (addition, soustraction, multiplication, division) dans le cadre des situation de calculs simples
- traiter des exercices abstraits liés au comptage croissant et décroissant
- comparer des grandeurs données et répondre à des questions du type:
  _____, est-il plus grand que _____?
  _____, contient-il autant d'objets que _____?
  _____, est-il plus lourd que _____?
- identifier les formes (carré, rond, triangle)
- reproduire une figure sur quadrillage à l'aide d'une symétrie axiale.

Piste Méthodologique

La méthodologie de l'enseignement du calcul dans les classes d'initiation, comme dans toute autre classe de l'Enseignement Fondamental, est la méthode active, méthode qu place l'élève au centre du processus d'apprentissage. Cette méthode

comporte trois phases que sont:

1. **La phase concrète**

   A partir d'observation, de manipulation, d'activités gestuelles de groupe ou individuelle, le maître introduira progressivement le nouveau concept.

2. **La phase semi-concrète**

   Le maître, au cours de cette phase, devra amener les élèves à faire des représentations des situations.au moyen de schèmas, de dessins, etc...

3. **La phase abstraite**

   Le maître devra amener les élèves à utiliser le concept introduit dans diverses situations.

Conseils Généraux

Dans la conduite d'une leçon en classe d'initiation, le maître doit observer certains principes généraux qui sont les suivants:

- ne jamais oublier qu'on s'adresse à des enfants (6 à 8 ans)
- ne jamais imposer le savoir, mais le faire découvrir
- profiter du goût naturel de l'enfant pour le jeu
- ne pas prolonger exagérément les activités d'apprentissage
- observer attentivement les réactions des élèves
- varier les activités pour éviter l'ennui
- faire participer tous les élèves aux activités
- faire agir et faire manipuler
- laisser d'abord les élèves chercher librement la solution d'un problème posé et les laisser s'exprimer à leur manière
- éviter un perfectionnisme précoce
- être patient et indulgent pour les erreurs
- installer progressivement les savoirs définitifs.

Commentaire des programmes de calcul dans les classes d'initiation

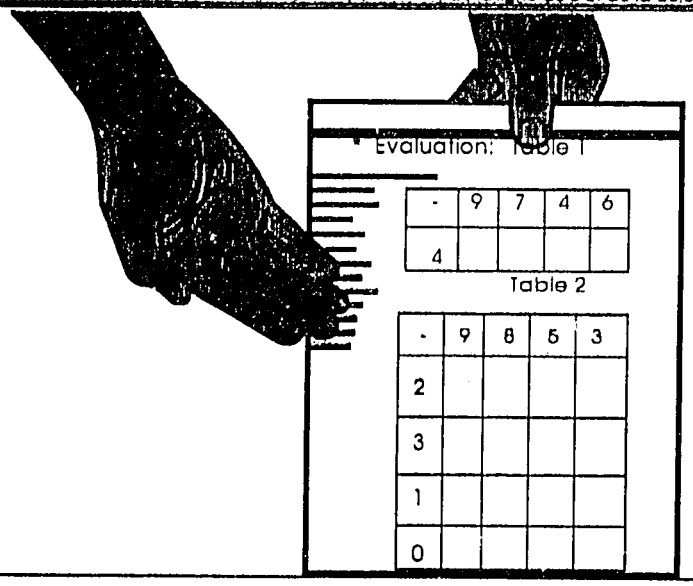
Les programmes de calcul dans les deux classes d'initiation présentent beaucoup de similitude, notamment en calcul mental, en géométrie et en système métrique.

En 2ème année, il s'agira de renforcer les notions déjà rencontrées en 1ère année en multipliant les exercices de consolidation (sens des opérations, techniques opératoires, usage des tables, graphisme, etc...).

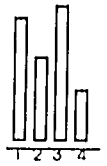
Sur les pages suivantes, vous allez trouver des fiches-types de leçon pour le calcul et, a la fin du chapitre, des exercices.

Discipline: Calcul mental Classe: 1e A Durée: 5 mn Séance: 1

Thème	Contenu	O.P.O.	Pré-Eval	Stratégies	Evaluation
Table de soustraction de 0 à 9.	1. Reproduction d'une table de soustraction. 2. Utilisation d'une table de soustraction. 3. Remplissage rapide d'une table de soustraction	A la fin de la leçon l'élève doit être capable de: - Reproduire une table de soustraction. - Utiliser une table de soustraction - Compléter mentalement une table de soustraction.	Ecris les nombres de 0 à 9. Recopie et calcule: 5 - 2 = 7 - 3 =	Matériel: tableau noir, ardoises, règles, craies. Activité I: le maître apprendra aux élèves à tracer la table de soustraction Activité II: le maître expliquera à partir d'une table de soustraction tracée au tableau et sur les ardoises, l'utilisation de la table: - 8 9 3 3 Activité III: Le maître expliquera la méthode de remplissage de la table suivante: - 8 9 3 3 2 1 (Le résultat de 8-3 se met au croisement de la ligne de 3 et de la colonne de 8, etc)	Reproduis et complète les tables 1 et 2 ci-dessous*:



Discipline: Calcul — Classe: 2e A — Durée: 30 min — Séance: 1

Thème	Contenu	O.P.O.	Pré-Eval	Stratégies	Evaluation
Notion de Longueur	Notion de Longueur 1. Plus grand 2. Plus petit	A la fin de la leçon, l'élève devra être capable de: Distinguer parmi plusieurs objets de de longueurs différentes la plus grande longueur et la plus petite longueur	Montre trois élèves qui sont grands. Montre trois élèves qui sont petits.	Matériel: élèves, règles, ficelles, traits, crayons. Activité 1: le maître fera venir 3 grands élèves désignés et il fera la comparaison en joignant le geste à la parole: "Mamadou est plus grand que Bakou" "Bakou est plus grand que Ali" il fera répéter ces phrases par les élèves Même activité, mais cette fois-ci avec des objets de même nature (règles, crayons, ficelles ...) Activité 2: par superposition les élèves compareront des règles, des bandes, des ficelles... Activité 3: le maître fera venir les 3 grands et les 3 petits élèves désignés par leurs camarades. L'activité consistera à comparer les tailles de ces six élèves	Divers objets étant donnés le maître pose la question: "Parmi ces objets, trouve le plus grand" Ecris dans les cases le numéro des bandes a. de la plus grande à la plus petite ☐☐☐☐ b. de la plus plus petite à la plus grande 

Exercices

1. Combien d'objectifs généraux du calcul y a t'il en classe d'initiation, et d'après vous lequel est le plus important?

   _____

2. Décrivez les trois phases de la méthode active.

   _____

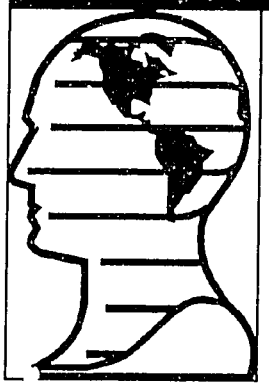
   _____

3. Enumerez cinq principes généraux qu'un maître doit observer dans la conduite d'une leçon en classe d'initiation.

   _____

4. Elaborez une fiche-type de leçon du calcul pour une classe de première année.

Création d'un Environnement Propice a l'Apprentissage Scolaire



Objectifs du Chapitre:

A la fin de ce chapitre, vous devez être capable de:

1. décrire l'environnement physique de votre école
2. définir l'environnement social dans la salle de classe
3. élaborer une stratégie pour améliorer l'environnement de l'apprentissage dans votre propre salle de classe

Généralités

Le management de l'enseignement, tout comme n'importe quel type de management, demande l'élaboration d'une politique d'action. La politique d'action en vue de l'enseignment doit être élaborée de façon systématique et à tous les niveaux: Ministère de l'Education Nationale, Directions Régionales, Inspections, établissements scolaires et salles de classe. Les principes de base que nous avons développés ici constituent les aspects d'une politique d'action relative à l'enseignement.

Cette politique doit engager le contexte, les ressources, les bénéficiaires, les acteurs, le processus de mise en oeuvre et les procédures d'évaluation.

Les administrateurs et praticiens de l'éducation devront comprendre que le management de l'enseignement commence par l'analyse des besoins en vue de l'élaboration des programmes scolaires et se termine par la préparation et la présenatation des leçons. Quant au praticien de l'enseignement qui reçoit les programmes scolaires des administrateurs, il devrait savoir que son action commence par l'analyse de ces programmes et l'établissement des répartitions mensuelles. Le management dont il est question ici s'addresse au praticien, c'est-à-dire à l'enseignant.

A notre avis, les répartitions mensuelles devraient être établies une seule fois pour toute une année scolaire sous forme de planning annuel d'activités. En faisant ainsi, on pousse plus loin l'analyse des contenus jusqu'à voir ceux auxquels il faudrait accorder plus d'importance. En même temps, cette approche permet de mieux gérer le temps en ajustant le planning aux différents évènements éventuels de l'année. Aussi, proposons-nous que les répartitions mensuelles prennent une forme beaucoup plus élaborée pouvant faciliter l'analyse des tâches en vue de la préparation des leçons

Ainsi devraient-elles contenir outre les contenus, les objectifs et des suggestions sur le matériel didactique, les activités d'enseignement et d'apprentissage, et les

procédures d'évaluation.

D'après le présent travail, les programmes scolaires comprennent, entre autre, les "inputs" tel que les équipements qui constituent l'environnement physique et les ressources humaines qui donnent lieu à un environnement social quelconque. D'après ce travail aussi, le succès d'un programme scolaire est lié à la qualité de chaque input; c'est pourquoi nous avons développé ces principes de base du processus d'enseignement en espérant que l'amélioration de chacune de leurs composantes par les praticiens de l'enseignement entraînera l'amélioration de l'acte d'enseignement.

L'environnement de l'apprentissage

Le terme environnement dont le domaine de définition est très vaste, englobe aussi bien le milieu intérieur que le milieu extérieur de l'existence de l'individu. Pour Marc Bopelet "l'environnement est l'ensemble, à un moment donné, des agents physiques, chimiques, biologiques et facteurs sociaux susceptibles d'avoir un effet direct ou indirect, immédiat ou à court terme, sur les êtres vivants et les activités humaines."

D'après Michel Celines "l'environnement est l'ensemble des facteurs naturels et artificiels qui influencent l'individu; c'est ce qui entoure, ce qui environne un individu, un groupe. Adapté au milieu scolaire, l'environnement correspond à un facteur de cohésion qui doit faire de l'école un organisme."

De ces deux définitions, il ressort que l'environnement s'étend du milieu intérieur de l'individu à son milieu extérieur en passant par les interactions qui déterminent de manière conjoncturelle les relations entre ces deux milieux.

Sur le plan pédagogique, l'environnement d'une école est le milieu où elle est implantée en tant qu'institution sociale où les expériences éducatives sont codifiées selon un continuum expérientiel donné. Cet environnement comporte un aspect physique et un aspect social qui, tous deux exercent une influence sur la formation de l'individu. L'environnement scolaire doit conduire l'élève vers la pleine réalisation de sa condition humaine.

L'environnement physique: Lorsqu'on parle de l'environnement physique d'une école, on sous-entend non seulement les bâtiments et leurs équipements, mais aussi le site et le climat auquel elle est soumise. On pense plus concrètement:

- à l'aménagement de la cour
- aux équipements sportifs et sanitaires
- à l'état d'hygiène et de salubrité des locaux
- aux dimensions des salles de classe
- aux dimensions des portes et fenêtres
- au ratio tables-bancs/élèves
- à la taille des tables-bancs par rapport aux élèves
- au matériel didactique
- au ratio maître/élèves
- à l'eau potable.

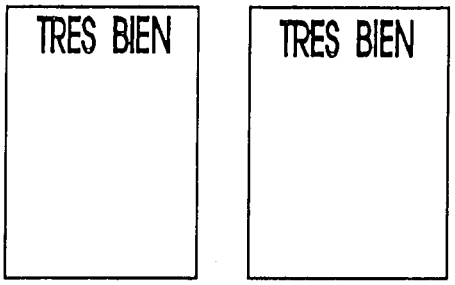
Mettant en exergue l'importance de l'environnement physique dans le processus de formation des élèves, Ferran et Porcher écrivent, "Pour l'écolier et plus spécialement

pour l'adulte qui en résultera, l'espace scolaire est véritablement un tissu contituant. La forme de cet espace, son aménagement, l'usage qu'on en fait exercent sur l'individu une action formatrice, c'est-à-dire qui modèle les comportements, les attitudes, les conduites."

De fait, l'environnement physique de l'école, s'il est bien amenagé, peut stimuler l'apprentissage des élèves. Mais il faut pouvoir distinguer les aspects de cet environnement que l'enseignant peut modifier de ceux dont la structuration dépend essentiellement des administrateurs scolaires.

Ainsi, puisque le maître ne peut ni modifier les dimensions de sa salle de classe, de ses portes et fenêtres, ni procéder à l'installation électrique des bâtiments scolaires, ni repeindre les murs, ni même remettre une nouvelle couche de ciment sur un sol dégradé, il peut tout au moins faire ouvrir ces portes et fenêtres, lorsqu'elles existent, pour aérer et éclairer la salle de classe.

De même, il peut décorer la salle de classe. La décoration de la salle de classe peut inclure l'exposition des meilleurs travaux d'élèves. Lorsque les-dits travaux sont exposés de façon attrayante, les élèves constatent que ce qu'ils font est important et



en éprouvent une fierté légitime, ce qui favorise aussi l'émulation.

Le maître doit interdire de salir les travaux exposés, ainsi que les photos et les images éducatives et organiser un service de nettoyage de la salle de classe.

Le défaut d'aération, de nettoyage et de décoration peut faire obstacle à l'apprentissage parce que cela implique:

- qu'il y a peu d'oxygène dans le milieu ambiant où l'air n'est pas renouvelé en permanence,
- que la salle de classe est un dépotoir des déchets de toutes sortes et que les élèves qui suffoquent dans ces conditions ne peuvent pas se concentrer sur l'objet d'apprentissage,
- enfin, que la salle de classe manque d'attrait et ne constitue pas un cadre stimulant et de saine émulation pour les élèves.

Si nous sommes d'accord avec Ferran et Porche que l'environnement physique de l'école a un impact certain sur l'apprentissage de l'élève, le maître qui en est conscient doit autant que faire se peut, en tenir compte dans son enseignement.

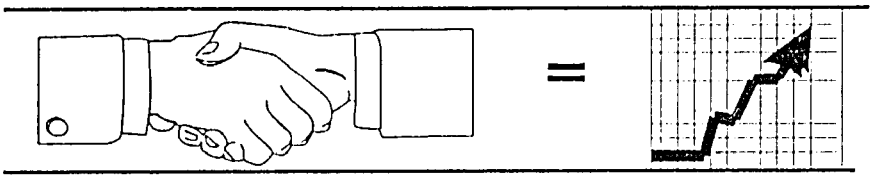
L'environnement social: l'atmosphère de la classe

L'environnement physique d'un établissement scolaire en général et d'une salle de classe en particulier, aussi parfait soit-il, ne saurait suffir à lui seul pour provoquer une activité d'apprentissage à l'école.

Par environnement social, il faut entendre l'ensemble des individus (parents, élèves, personnel enseignant) qui entrent en scène dans le théâtre scolaire et les interactions entre ces individus.

De fait, dans une école, les relations qu'entretiennent parents, corps enseignant et élèves influencent les activités d'apprentissage. Si ces relations sont harmonieuses, les élèves se sentiront en sécurité et seront alors prêts à s'adonner aux tâches d'apprentissage. Par contre, le manque d'harmonie de ces relations peut affecter profondément l'efficacité de l'acte didactique.

Au niveau de la classe, l'atmosphère que l'enseignant instaure et la manière dont il organise le travail détermine la réussite de son action pédagogique. La classe est un milieu hétérogène où sont appelés à collaborer des individus d'origines socio-culturelles différentes. A cette différence d'origine correspondent les différences de tempérament qui, si elles sont mal exploitées, peuvent être génératrices de tares telles que l'agressivité, le manque d'amour et de respect pour autrui, et ainsi entraver sérieusement les activités d'apprentissage.



Afin que les différents acteurs qui entrent en scène se sentent en sécurité dans leur classe, un climat sérein, empreint de respect mutuel, d'ordre et de sympathie doit être instauré. Dans une telle atmosphère, non seulement le maître a la facilité de suivre chacun de ses élèves, mais aussi et surtout, chaque élève a le courage et la possibilité de poser des questions, de répondre à celles posées par les autres élèves, de s'autocorriger, d'aider ses camarades à se corriger et même de reprendre poliment le maître en cas d'erreur. Tout cela se fait sans complexe dans une ambiance de confiance mutuelle et de solidarité.

Des études ont prouvé que la personnalité du maître détermine le type d'atmosphère pouvant régner dans une classe. Un maître qui favorise le dialogue, suscite l'initiative des élèves et démocratise les relations, obtient des résultats supérieurs à ceux de son collègue qui fait régner l'autoritarisme ou le laxisme. En conséquence, le maître doit, dès le départ, définir la nature du climat qu'il aimerait voir régner dans sa classe et oeuvrer avec acharnement à l'instaurer, de sorte que tous puissent travailler dans la sérénité en vue d'un bon rendement.

L'organisation de la classe et son administration

Afin que le type de relation que nous venons de décrire se noue et se développe de façon harmonieuse, il convient que le cadre d'action soit bien réglémenté. A cet effet, l'enseignant doit organiser le travail de sa classe de manière à ce que les activités scolaires se déroulent sans heurt. Pour cela, les transitions entre les différentes activités seront brèves et se produiront dans l'ordre et dans le calme. Les procédures telles que le contrôle de présences et le ramassage des travaux d'élèves, devront se faire très rapidement. Pour obtenir une bonne organisation du travail, il faut essentiellement:

- Communiquer aux élèves le règlement intérieur, les procédures et autres codes à suivre, dès le début de l'année scolaire.
- Savoir recourir aux différents types de sanctions autorisées en cas de besoin.
- Eviter les temps morts par une bonne préparation de la leçon.
- Susciter la participation active des élèves à la vie de la classe.

Une telle organisation incite les élèves au travail et permet à chacun de donner le meilleur de lui-même.

Exercices

1. Selon Celines, qu'est-ce que c'est que l'environnement?

_____

2. Donnez au moins cinq éléments de l'environnement physique d'une école.

_____

3. Citez trois méthodes dont le maître peut utiliser pour améliorer l'environnement physique de la salle de classe?

_____

4. Définissez l'environnement social.

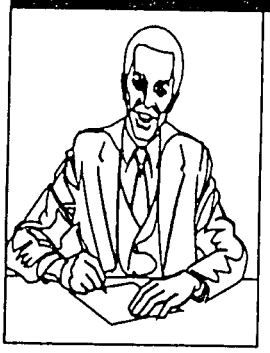
_____

5. Elaborez, ci-dessous, une stratégie pour améliorer l'environnement d'apprentissage dans votre propre salle de classe.

_____

_____

L'Approche Méthodologique d'une Fiche-Type de Leçon



Objectifs du Chapitre:

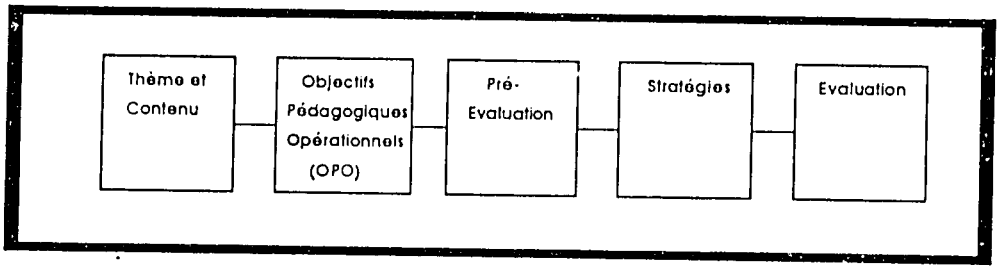
A la fin de ce chapitre, vous devez être capable de:

1. identifier les différents éléments constitutifs d'une fiche-type de leçon conçue d'après l'approche méthodologique proposée par le Centre de Formation Permanente
2. élaborer seul le schéma d'une fiche-type de leçon et l'interpréter correctement.

Introduction

Dans la pratique éducative, la préparation journalière des leçons constitue une activité pédagogique qui absorbe presqu'entièrement le maître. Pour élaborer une fiche-type de leçon, le Centre de Formation Permanente propose une approche méthodologique qui se veut un instrument de travail destiné à guider et à aider les maîtres des écoles fondamentales dans cette préparation quotidienne.

Par l'initiation des maîtres à ce modèle, le centre (CFP) vise à l'institution progressive d'une fiche standarde généralisable à toutes les écoles fondamentales du pays. Modèle s'apparentant au Modèle Général d'Enseignement (MGE), les éléments constitutifs de la fiche-type devraient pouvoir se retrouver dans toute préparation de séance d'enseignement de n'importe quelle discipline (français, calcul, histoire, etc.) et de n'importe quel niveau (fondamental,secondaire, supérieur, post-universitaire). Voici les éléments en question dans le schéma suivant:



Dans la perspective d'un enseignement par objectifs, pour préparer une leçon, le maître doit se poser (au moins) les six questions suivantes:

L'Approche Méthodologique d'une Fiche-Type de Leçon

QUI enseigne

Le formateur, l'enseignant, quelle est sa formation? Quel est son statut? Quelle est sa mission?

A QUI? Qui sont les élèves? (analyse de population)

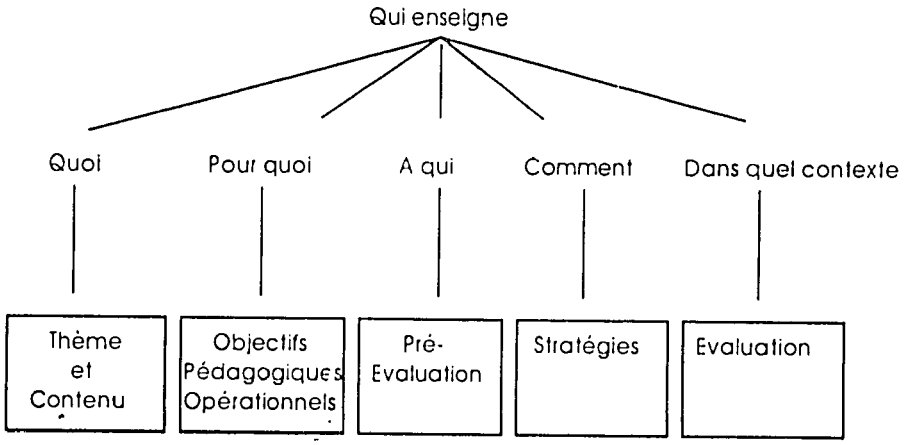
QUOI? Quelles matières, quels thèmes, quels contenus diffuser? Comment choisir et structurer ces contenus?

POUR QUOI? Quel est le résultat escompté? Quelles seront les capacités nouvelles des élèves? Ces objectifs, comment les choisir? Comment les formuler?

COMMENT? Quelles démarches, quelles stratégies va-t-on adopter? De quels moyens disposons-nous?

DANS QUEL CONTEXTE? Dans quelle perspective s'inscrit cet enseignement? Dans quel univers, dans quelles situations les élèves auront-ils à mettre en oeuvre leurs compétences nouvelles? Qui évalue?

Ces six questions clés sont des implications directes des éléments constitutifs de la fiche-type de leçon. Le schéma suivant traduit cette rélation.



Qui Enseigne?

Voilà une importante question souvent oubliée des maîtres. Avant de connaître les élèves, il est indispensable pour le maître de se connaître lui-même. L'enseignant ne doit jamais omettre de se poser les questions suivantes:

- Qui suis-je?
- Quel est mon profil de formation?
- Quelle a été la durée de mes études?
- Quel est mon niveau de maîtrise du sujet étudié?
- Quel est mon statut?
  - ...un maître face aux élèves,
  - ...un adulte face aux enfants,
  - ...un détenteur de savoir,
  - ...un détenteur de pouvoir
  - ...un preneur de décision engageant l'avenir des élèves.
- Quelle est ma mission?

La mission d'un enseignant est bien délicate: celle d'éduquer les élèves. Comme le berger et son troupeau, le maître est chargé de conduire les enfants, tous les enfants, à bon port. Il se doit de les mener à la réussite. Le maître n'est pas n'importe qui. C'est quelq'un d'important, plein de responsabilités. Il est responsable vis-à-vis de l'enfant (dont ses décisions engagent l'avenir); responsable vis-à-vis de la société qui a accepté de lui confier ce qu'elle a de plus cher: ses enfants; responsable vis-à-vis de l'humanité entière (qui réclame cet enfant comme un de ses membres).

Cette mission, cette triple responsiblité, engagent la conscience professionnelle du maître. Les enfants dont il a la charge sont l'avenir du pays. Ils sont, ne l'oublions pas, les adultes de demain.

Pré-Evaluation

Dans notre contexte, faire une pré-évaluation revient à effectuer une analyse de population initiale. Mais avant de présenter l'analyse de population sous ces multiples facettes, définissons d'abord en gros ce que c'est que la pré-évaluation.

La pré-évaluation est un instrument qui permet de mesurer jusqu'à quel degré le niveau de connaissance de l'élève sur un sujet donné coïncide avec le niveau pré-requis. Précisons tout de suite qu'avant d'aborder la leçon du jour, les connaissances pré-requises, les comportements pré-requis doivent être déterminés à l'avance. Le pré-requis est l'ensemble des notions, des comportements préalables dont l'acquisition est indispensable à la compréhension des nouveaux concepts, à l'atteinte des nouveaux objectifs visés dans la leçon du jour.

Ces notions, ces comportements pré-requis peuvent découler de la leçon précédente, comme de toute autre leçon faite il y a une semaine, un mois, ou un an. Quand les notions, les comportements pré-requis se rapportent à la leçon précédente, la pré-évaluation peut être alors une simple révision de cette leçon. La révision permet au maître de s'assurer qu'une leçon déjà faite n'est pas peine perdue. Et ceci est d'autant nécessaire que le maître ne devrait pas donner l'image d'un "magister" jetant à

la volée des miettes de connaissances indigestes aux élèves. En tous les cas, une fois le pré-requis campé, le maître posera à l'élève des questions permettant de déterminer son niveau de connaissance sur le thème à étudier.

Pour cela il pourra procéder de deux façons:

- choisir des questions "fermées" (faisant appel à des réponses précises) étroitement reliées aux notions pré-requises (exemple: Qu'elle est la forme de la terre?)

- proposer des questions (ouvertes" (permettant à l'élève de dire tout ce qu'il sait sur le sujet (exemple: Qu'est-ce que c'est que la terre?).

Le premier type de questions permet au maître de vérifier tout de suite si les notions pré-requises, les comportements pré-requis sont acquis par l'élève ou non. Quant au second type de questions, il permet d'avoir une idée d'ensemble du niveau de connaissance global de l'élève sur le sujet à l'entrée de la leçon (niveau d'entrée).

Après l'administration de la pré-évaluation, trois cas de figures sont possibles:

1. Le niveau de connaissance de l'élève dépasse le niveau pré-requis. C'est une chance inespérée; il est prêt à entamer la leçon du jour.

2. Le niveau de connaissance de l'élève coïncide exactement avec le niveau pré-requis. Encore une fois, il est suffisamment prêt pour aborder la leçon du jour.

3. Le niveau de connaissance de l'élève est en deçà du niveau pré-requis. Alors, il a des lacunes qu'il faudra nécessairement combler avant de com mencer la leçon du jour.

Par là nous voyons bien que l'administration de la pré-évaluation facilite l'identification des besoins de formation (de l'élève) en mettant en exergue ses limites, ses lacunes. C'est en fonction des insuffisances décelées que le maître saura sur quels points insister, quelles notions développer pour amener l'élève au niveau pré-requis.

Remarque: Il est important de retenir que la pré-évaluation, contrairement à ce que certains pensent, peut concerner aussi bien la première leçon de l'année qu'un thème abordé en classe pour la première fois. Dans ces cas, la pré-évaluation fera appel tantôt à l'expérience antérieure de l'élève, tantôt à ses représentations.

Maintenant, voyons concrètement comment procéder à une analyse de population dans la situation pédagogique qui est celle du maître face à ses élèves.

Comment Analyser la Population Initiale?

A qui va-t-on enseigner?

Cette question implique de la part du maître une connaissance approfondie et

multidimensionnelle de ses élèves.

1. Les caractéristiques physiques, physiologiques, et psychologiques des élèves

- Quel est leur âge moyen?
- A quelle étape de développement sont-ils (première enfance, seconde enfance, troisième enfance, pré-adolescence, adolescence)?
- Ont-ils le même âge (chronologique, mental)?
- Y a-t-il des écarts d'âge considérables entre eux?

Cette première étape exige du maître la connaissance de certaines notions élémentaires mais essentielles en psychologie de l'enfant et de l'adolescent. Par exemple, la connaissance de l'enfant en général (lois naturelles de développement, étapes du développement, besoins et intérêts de l'enfant), et la connaissance de l'enfant en particulier (les natures individuelles, la notion d'âge mental, etc.).

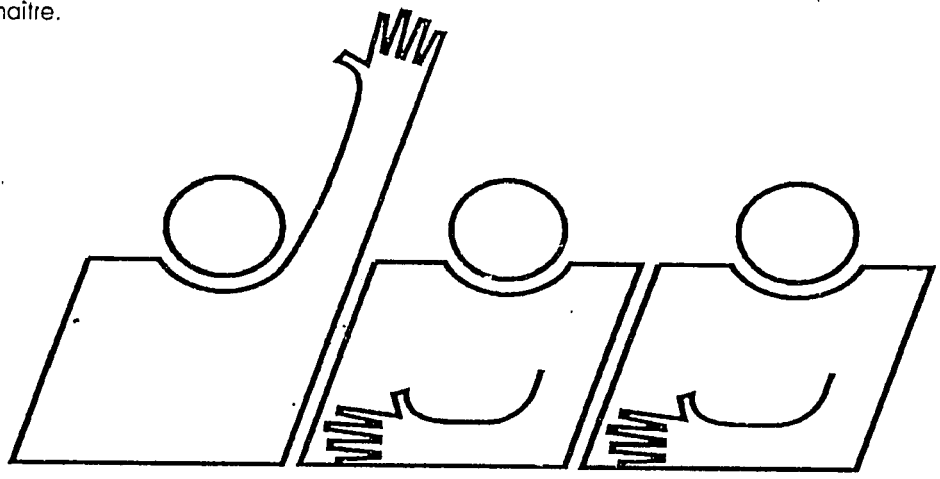
Ce préalable suppose que le maître dans l'exercice de sa profession adaptera son enseignement (tant au point de vue du contenu que du point de vue de la forme) aux différents niveaux de développement de ses élèves.

2. Leurs caractéristiques pédagogiques

Nous nous situons essentiellement aux plans de la pré-évaluation et de l'identification des besoins de formation quand nous posons les questions:

- **Quel est leur niveau de connaissance du sujet**: les notions connues, les notions inconnues; les expériences (professionelles ou non) en rapport avec le sujet; les représentations (traducation presque immédiates, en termes généraux, d'une perception partielle de la réalité et faites surtout d'images mentales) qu'ils se font des notions à diffuser? Ces représentations sont parfois totalement décollées de la réalité scientifique (exemple: l'histoire de la rotation terre-soleil; soleil-terre).

- **Quel est leur niveau d'expression?** Ce questionnement suppose la participation active des élèves, impliquant du coup l'adoption de la méthode active par le maître.



Celui-ci verifiera à travers les interventions des élèves si leur langage est adapté (ou non) au sujet, s'ils s'expriment facilement, et si le vocabulaire technique relatif aux concepts à diffuser est connu des élèves.

- **Quel est leur niveau de motivation?** Sont-ils volontaires ou non? (Certains enfants issus de familles hostiles à l'école sont, sous l'influence de leur milieu, réticents à cette institution). Quels sont leurs centres d'intérêts (les thèmes étudiés devraient être liés autant que possible à ces centres d'intérêts, une fois qu'ils sont identifiés et déterminés). Qu'attendent-ils? Que craignent-ils de cette formation? De cette séance précise? Qu'ont-ils comme problèmes à résoudre? Ces questions implique le problème de l'utilité, de l'applicabilité des connaissances acquises dans la réalité quotidienne du milieu de vie de l'apprenant. C'est pourquoi le maître devra, au cours de son enseignement, utiliser autant que faire se peut, des exemples tirés de l'environnement de l'élève pour illustrer ses leçons.

-**Quelle expérience ont-ils déjà de la formation?** Sont-ils habitués aux démarches (méthodologiques), aux raisonnements (logiques) que vous allez leur proposer? Leurs expériences précédentes sont-elles satisfaisantes? Le maître devra alors adapter sa méthodologie au niveau mental et à l'expérience de ses élèves en se posant des questions comme: Ne vaudrait-il pas toujours mieux partir du connu à l'inconnu?

Sont-ils suffisamment mûrs pour s'aventurer dans le domaine de l'abstrait? L'utilisation de supports visuels n'est-elle pas nécessaire? Si leurs expériences précédentes ne sont pas satisfaisantes, ne vaudrait-il pas mieux les combler, les consolider avant de progresser plus loin?

3. Leur caractéristiques professionnelles (s'il y en a)

Ce dernier point intéresse surtout les élèves des écoles professionnelles, il est vrai, mais il implique, en même temps, pour le niveau primaire que le maître ne doit perdre de vue ni les "fonctions" actuelles (organisation de groupes de travail, gestion de coopératives scolaires, gestion collective de jardins scolaires, d'outils de travail, etc.), ni les futures fonctions de ses élèves (en rapport avec les débouchés possibles offerts par les autres niveaux d'enseignement secondaire et supérieur. C'est dès la base que cette préparation commence progressivement.

Après cette longue et minitieuse pré-évaluation qui est un travail de réflexion pédagogique nécessaire le maître peut passer à la préparation de la leçon du jour proprement dite.

L'Approche Méthodologique d'une Fiche-Type de Leçon

Objectifs Pédagogiques Opérationnels: O.P.O.

Comment choisir et formuler les objectifs de la séance? C'est là une étape très importante de la préparation du maître. L'ordre de cet élément peut différer selon les écoles. Certains programmeurs adoptent l'ordre suivant:

thème - objectifs - contenu - stratégies - activités d'apprentissage - évaluation - documentation.

Au Centre de Formation Permanente, la formule consacrée, destinée à l'enseignement fondamental est rappelons le:

thème - contenu - O.P.O. - pré-évaluation - stratégies - évaluation.

Revenons à nos objectifs. Ils ne sont pas formulés à la légère mais après mûre réflexion. Etroitement reliés au contenu (structure), ils doivent être également et nécessairement congruents avec l'évaluation. Pour formuler des O.P.O. on doit tenir compte de six points essentiels:

1. Décrire l'action principale à réaliser par les élèves (en termes d'actions, de comportements observables et mesurables). Pour cela il faut employer un verbe d'action qui ne se prête pas à des interprétation multiples. Exemples: résoudre, démontrer, construire, analyser, citer.

2. Identifier le type d'O.P.O. qu'on veut atteindre: simplement répéter, reproduire ou provoquer une plus grande implication de l'élève, décrire , mettre en route réellement, etc.

3. Bien décrire l'action principale avec l'élève comme sujet. C'est bien l'élève qui doit devenir capable de quelque chose de plus. C'est bien l'élève qui est au centre de la situation pédagogique. C'est donc son action à lui qui est à décrire, et non pas l'intention du maître.

4. Décrire les capacités nouvelles de l'élève en termes de résultat attendu de l'activité d'apprentissage et non pas comme activité d'apprentissage. Par exemple: "s'initier à l'algèbre" n'est pas un O.P.O.; par contre "résoudre une équation du second dégré" en est bien un.

5. Préciser les conditions de l'action principale. Cette condition peut être soit un instrument (à l'aide d'un dictionnaire, en groupe, avec une documentation, etc.) soit une restriction (sans dictionnaire, seul, sans aucune documentation, etc.). Elle peut être également le temps ou la performance.

6. Préciser la performance à atteindre, chaque fois que c'est possible car le seuil de performance acceptable est parfois un indicateur précieux. Exemple: l'élève doit être capable de résoudre correctement au moins 8 équations sur 10.

Aucun chapitre du contenu (structure) ne doit être négligé. Un O.P.O. (au moins) pour chaque chapitre est la règle.

Thème et Contenu

Comment choisir les thèmes et les contenus à diffuser?

Le thème: Il réfère au titre de la leçon. Il doit être claire et précis. Généralement proposé par le Ministère de l'Education Nationale, pour un enseignement efficace, il doit être adapté aux besoins et aux intérêts des apprenants. Il doit être en rapport avec les réalités de la vie quotidienne des élèves (leurs environnements social et naturel).

Des thèmes traitant souvent des problèmes quotidiens des apprenants ne feraient que croître leur motivation à l'égard des concepts enseignés. L'applicabilité de ces concepts (appris à l'école) à la réalité quotidienne sous-tend leur motivation et par ce fait même constitue une importante opération ne méritant pas d'être effectuée avec légèreté. Pour illustrer ses leçons, le maître pourrait facilement tirer ces exemples du milieu de vie de l'élève, si la congruence thème/environnement était respectée. Dans un tel contexte, la compréhension de l'apprenant ne s'en trouverait que d'avantage facilitée.

Les contenus à diffuser: A ce niveau il s'agit essentiellement de la structure, de la répartition des éléments de contenu. Généralement ils sont sélectionnés en fonction des O.P.O., et doivent permettre l'atteinte de ces objectifs par les élèves. Cependant, l'opération inverse (O.P.O. fixés en fonction des éléments de contenu), adoptée au Centre de Formation Permanente est tout aussi valable. L'essentiel est que structure et O.P.O. soient étroitement reliés.

Pour élaborer le contenu de la leçon il faut se poser quatre questions:

1. Quels sont les O.P.O. fixés?

Plus vous irez loin dans la décomposition de vos objectifs en sous-objectifs, plus il vous sera facile de choisir entre les informations.

2. Quels sont les sujets, les thèmes à aborder (les contenus à transmettre)?

   a. les contenus absolument indispensables (concepts majeurs) sans lesquels l'O.P.O. ne pourrait jamais être atteint par les élèves. Ils doivent être privillegiés.

   b. les contenus secondaires pouvant aider l'élève à enrichir les concepts nouveaux qu'il a découverts, pour atteindre plus sûrement l'O.P.O. Ils sont à inclure autant que possible.

   c. les contenus parasites faisant plaisir au maître mais gênant le plus souvent l'élève en détournant son attention ou plus gravement en empêchant sa compréhension. C'est le cas de contenus polémiques, de nuances et de réserves introduites trop tôt avant que l'élève ait pu se faire une idée suffisamment structurée des problèmes évoqués.

3. Dans quel ordre faudra-t-il les présenter?

Chaque matière a sa "logique propre" mais une progression logique n'est pas forcément une bonne progression pédagogique. Aussi des retours en arrière fréquents, des synthèses partielles peuvent faciliter la compréhension. Ceci est important; il pose le problème de l'intégration des notions préalablement acquises, l'incontournable question de la progression verticale.

Si les élèves étudient d'autres disciplines, il faut en tenir également compte. La maîtrise des concepts d'une discipline peut aider à l'appréhension des concepts d'une autre discipline. Cela est également important car posant le problème de l'indispensable intégration horizontale. C'est ce que d'autres appellent inter-disciplinarité.

4. Contrôle

Tous les concepts majeurs, sont-ils bien là? Sont-ils clairs et spécifiques? Leur exécution est-elle possible dans le temps imparti? Tout ce qui est là contribue-t-il effectivement à faciliter la progression des élèves vers l'O.P.O. choisi?

Stratégies

Elles constituent l'ensemble des voies et moyens mis en oeuvre pour exécuter la leçon. Elles concernent aussi bien le maître que les élèves. Ce sont des stratégies d'enseignement et d'apprentissage ("teaching/learning strategies").

Les stratégies dévelopées par le maître dans le cadre de l'exécution d'une leçon doivent être adaptées aux élèves et demeurer congruentes avec les objectifs (O.P.O.) fixés. Ceci est d'autant plus important que les stratégies choisies doivent permettre l'atteinte effective des O.P.O. sélectionnés.

Les stratégies varient à l'infini. Chaque maître peut avoir une stratégie qui lui est propre. Tout stratagème, toute astuce employée par le maître ou l'élève, tant pour communiquer efficacement que pour assimiler durablement le message est une stratégie.

Cependant, un certain nombre de stratégie sont notoires:

- les méthodes: expositive, interrogative, active, etc.
- les procédés et auxilliaires d'enseignement: enseignement programmé, radio éducative, livre, tableau noir, devoir écrit, interrogation orale, enseignement audio-visuel, etc.

L'Approche Méthodologique d'une Fiche-Type de Leçon

Dans le cadre d'un enseignement par objectifs rappelons que l'emploi de la méthode active est nécessaire car, ne l'aublions pas, l'élève est au centre de l'activité pédagogique. C'est lui qui doit devenir capable de quelque chose de plus. C'est lui qui doit être évaluée en fin de séance conformément aux objectifs initalement fixés.

Mais le choix de cette méthode exige l'adoption d'une discipline libérale. Ceci est important, puisqu'une méthode active ne saurait nullement s'accommoder d'une discipline autoritaire, coercitive. En conduisant sa leçon, le maître prendra toujours soin (comme nous l'avons déjà dit plus haut) d'adopter la démarche suivante: aller du plus facile au plus difficile, du connu à l'inconnu, du concret à l'abstrait.

Au delà de ces dispositions, en se posant la question "Quelle(s) stratégie(s) adopter?" le maître doit prendre en compte le rythme à imprimer à la leçon.

Quelle rythme imprimer à la séance? Il faut partir toujours de l'expérience des élèves (à cause de l'existence de leurs représentations). Le rythme à imprimer à la séance est un rythme théorique à trois temps.

- Premier temps: réflexion sur l'expérience

En début de séance, les élèves analysent leur expérience, identifient leurs difficultés, inventorient les connaissances qu'ils ont déjà, celles qu'ils n'ont pas, formulent des exigences, des attentes vis-à-vis du formateur, du groupe.

- Deuxième temps: l'information

Chaque information peut ouvrir des horizons nouveaux et donner envie d'en recevoir d'autres. L'information vient du groupe lui-même, du formateur ou d'une source extérieure. Le maître ne saurait être en aucun cas la source exclusive de l'information.

-Troisième temps: l'utilisation des concepts/la préparation à l'action

A la fin de l'intervention pédagogique, les élèves appliquent les notions nouvelles, en découvrent toutes les possibilités mais aussi toutes les limites. Ils identifient les obstacles à l'application, sur lesquels ils peuvent agir (ce qui ne dépend que d'eux-mêmes). Exemple: L'élève ne parvient pas à extraire la racine carrée (bien que maîtrisant la technique) parce qu'il est incapable de mémoriser sa table de multiplication. Ils identifient, aussi, les obstacles à l'application qui dépendent de leur environnement.

Une fois les contenus choisis, il reste à élaborer le document. Comment s'y prendre? Qu'y inclure?

- Se mettre à la place de l'élève
  - ...Qu'est-ce qui va l'intéresser à la lecture?
  - ...Qu'est-ce qui va faciliter sa compréhension?
  - ...Qu'est-ce qui va lui permettre de contrôler son assimilation?
  - ...Qu'est-ce qui va lui permettre de lire sans se perdre dans un document touffu?

- Rédiger la leçon en incluant:
  ...un plan de séance
  ...les objectifs de cette séance (de quelle compétence nouvelle l'élève va-t-il s'enrichir?)
  ...si possible, quelques mots pour expliquer la perspective professionnelle (exemple: l'intégration horizontale: les liens avec les séances antérieures, avec les séances de formation d'autres disciplines qui s'emboîtent avec cette séance)
  ...une liste de termes nouveaux (notions nouvelles, concepts nouveaux) qui seront définis. Cette liste a un double rôle: contraindre le formateur à n'introduire qu'un nombre raisonnable de notions nouvelles; après la séance, aider l'élève à contrôler qu'il a bien assimilé ces notions quand il passera en revue les termes qui les désignent.

- Emailler l'exposé
  ...d'exemples pour faciliter la généralisation
  ...de contre-exemples pour faciliter la discrimination
  ...de remarques pédagogiques pour signaler les points clés et les points délicats. Utiliser des résumés, des tableaux synthétiques et des schémas pour améliorer la lisibilité du document et fournir à leur lecteur une vision synoptique (globale) du contenu.

- Ajouter éventuellement un test d'entrée et un test de sortie

Evaluation

Le test d'entrée et le test de sortie permettent d'évaluer les résultats de l'élève. Pré-évaluation: Le test d'entrée permet à l'élève de mobiliser les notions supposées connues, nécessaires à l'acquisition des concepts qui seront introduits en séance. Evaluation: Le test de sortie permet à l'élève de vérifier qu'il a compris les notions nouvelles: c'est de la correction de ce test que peut partir le travail de la séance suivante.

Dans la pratique pédagogique un test peut parfois et même souvent se réduire en une question ou une série de petites questions apte(s) à mesurer le degré d'atteinte des objectifs fixés aux élèves.

Un devoir écrit, une petite interrogation écrite ou orale, un sujet de composition mensuelle, trimestrielle, une question d'examen, sont des situations de test. Dans le monde de l'éducation, on rencontre généralement deux grands types d'évaluation: l'évaluation formative (ou progressive) et l'évaluation finale (ou sommative). L'évaluation formative est une évaluation qui s'effectue progressivement au cours de la formation. Les devoirs écrits, les interrogations orales, les compositions mensuelles, trimestrielles, etc., en sont des exemples.

L'évaluation final est une évaluation qui s'opère en fin de formation. L'examen de passage en 7ème année (prévu à la fin du premier cycle de l'enseignement fondamental) en est un exemple.

Retenons que l'évaluation formative et l'évaluation finale sont des notions relatives. Cette relativité est due au fait qu'une évaluation finale peut devenir une évaluation formative par rapport à une autre évaluation située en aval.

Par exemple, l'examen de passage en 7ème année, évaluation finale pour le premier cycle, devient une évaluation formative quand on considère l'ensemble du cycle fondamental. Et dans ce cas précis c'est l'examen du D.E.F. qui devient l'évaluation finale.

Cependant, rappelons que la qualité d'un test, sa validité, dépend de la relation étroite existant entre les questions qu'il propose et les O.P.O. fixés.

Exercices

1. Identifiez et définissez les différents éléments constitutifs d'une fiche-type de leçon conçue d'après l'approche méthodologique proposés par le Centre de Formation Permanente.

2. Elaborez et interprétez le schèma d'une fiche-type de leçon.