

POST-
PRIMAIRE

Livret
1

BURKINA FASO

INITIATIVE FRANCOPHONE POUR LA FORMATION À DISTANCE DES MAÎTRES

Éléments de pédagogie générale



L'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM) est pilotée au Burkina Faso par le Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation (MENA) en partenariat avec l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) et l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF).

<http://www.ifadem.org>

SOUS LA SUPERVISION DE :

Minata OUEDRAOGO / ZANGA, Directrice Générale de l'Encadrement Pédagogique et de la Formation Initiale et Continue;

CE LIVRET A ÉTÉ CONÇU PAR :

Banoh BAKO, Inspecteur de l'Enseignement Secondaire (Histoire-géographie) à l'École Normale Supérieure de Koudougou;

Victor BARRY, Inspecteur de l'Enseignement Secondaire (Mathématiques) à la Direction Générale de l'Encadrement Pédagogique et de la Formation Initiale et Continue;

Yvette BERE, Inspectrice de l'Enseignement secondaire (SVT) à la Direction Générale de l'Encadrement Pédagogique et de la Formation Initiale et Continue;

Jean-Baptiste BOUGOUMA, Conseiller Pédagogique de l'Enseignement Secondaire (Mathématiques) à la retraite;

Ibrahima DRABO, Conseiller Pédagogique de l'Enseignement Secondaire (Histoire-géographie) à la Direction Générale de l'Encadrement Pédagogique et de la Formation Initiale et Continue;

Bassalia DIANE, Inspecteur de l'Enseignement Secondaire (Français), Coordonnateur du Conseil National pour la Prévention de la Violence à l'École (CNPVE);

Abdrahamane GUIRA, Professeur certifié (Histoire-géographie) au Lycée Bogodogo de Ouagadougou;

Ousmane KABORE, Professeur certifié (Mathématiques) au Lycée mixte de Gounghin, Ouagadougou;

Moussa KARAMBIRI, Professeur certifié (SVT) au Lycée Municipal de Signoguin;

Innocent OUEDRAOGO, Maître-assistant, Université Norbert ZONGO de Koudougou,

Christine OUOBA G., Conseillère Pédagogique de l'Enseignement Secondaire (Français) à la retraite;

Norbert OUANGRE, Inspecteur de l'Enseignement Secondaire (Français) à la Direction Générale de l'Encadrement Pédagogique et de la Formation Initiale et Continue;

Lamouni SORO, Inspecteur de l'Enseignement Secondaire (Histoire-géographie) en service à la Direction Générale de l'Encadrement Pédagogique et de la Formation Initiale et Continue;

Habibata TONE, Inspectrice de l'Enseignement Secondaire (SVT), Directrice de la Formation Continue des Personnels Enseignants;

San TRAORE, Inspecteur de l'Enseignement Secondaire (Mathématiques) à la Direction Générale de l'Encadrement Pédagogique et de la Formation Initiale et Continue;

Mohamadi ZOUNGRANA, Inspecteur de l'Enseignement Secondaire (SVT) à la Direction Régionale de l'Éducation Post-primaire et Secondaire du Centre

SOUS LA RESPONSABILITÉ SCIENTIFIQUE DE :

Afsata PARE / KABORE, Professeure titulaire en Sciences de l'Éducation, Université Norbert ZONGO de Koudougou;

Kalifa TRAORE, Professeur titulaire en Didactique des mathématiques, Université Norbert ZONGO de Koudougou;

Danièle HOUPERT, Inspectrice d'Académie – Inspectrice pédagogique régionale, ancienne Directrice d'IUFM, France;

AVEC LA COLLABORATION DE :

- L'équipe projet d'IFADEM/Burkina Faso :

Adama OUANDAOGO, Inspecteur de l'Enseignement du Premier Degré, Chargé de Projet;

Nèmata SANFO, Assistante de projet;

- et des responsables du Campus numérique francophone de Ouagadougou :

Issa BORO; Théophile OUANGRAWA.

CORRECTIONS : Aurore BALTASAR

MISE EN PAGE : Alexandre LOURDEL

L'utilisation du genre masculin dans les énoncés du présent Livret a pour simple but d'alléger le texte : elle est donc sans discrimination à l'égard des femmes.

Ce Livret adopte les normes de la nouvelle orthographe (<http://www.nouvelleorthographe.info>).

Les contenus pédagogiques de ce livret sont placés sous la licence Creative commons Attribution - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International (CC BY-SA 4.0). <http://fr.creativecommons.org>

Première édition : 2017

Livret 1

INITIATIVE FRANCOPHONE POUR LA FORMATION À DISTANCE DES MAÎTRES

Éléments de pédagogie générale



S O M M A I R E

AVANT-PROPOS	8
ARCHITECTURE DU LIVRET	12
INTRODUCTION	14
CONSTAT GÉNÉRAL	16
SÉQUENCE 1 : GRANDS GROUPES : GESTION DU TRAVAIL ET DE LA DISCIPLINE	18
<hr/>	
CONSTAT	19
OBJECTIFS	20
DIAGNOSTIC	21
MÉMENTO : CE QUE TU DOIS SAVOIR	25
1. La notion de « grands groupes »	25
2. Un facteur essentiel : la dynamique de groupe	26
2.1. Première caractéristique : l'identité du groupe	26
2.2. Deuxième caractéristique : la relation de l'individu au groupe	27
3. La gestion de la discipline	27
3.1. Les mauvais comportements des élèves	27
3.2. Le règlement intérieur	28
3.3. Les modèles de discipline	28
3.4. Discipline et apprentissages	29
4. L'enseignement/apprentissage en situation de grands groupes	29
4.1. Clarification conceptuelle	29
4.2. Les méthodes d'enseignement/apprentissage	30
4.3. Les techniques d'enseignement/apprentissage	31
DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE	33
1. L'organisation de la classe	33
1.1. La division du grand groupe en sous-groupes	33

1.2. Les types de regroupements	34
1.3. Le rôle des acteurs dans le travail de groupe	35
2. Des techniques pour gérer la discipline	36
2.1. Pour instaurer et maintenir la discipline	36
2.2. Pour prévenir et gérer les conflits	37
3. Les méthodes et techniques d'enseignement/apprentissage	38
3.1. Des exemples de méthodes actives	38
3.2. Des exemples de techniques d'enseignement/apprentissage	39
3.3. L'adéquation des méthodes et des techniques	45
ACTIVITÉS	47
CORRIGÉS	53
1. Corrigés du diagnostic	53
2. Corrigés des activités	56
BILAN	59
ANNEXE : QUELQUES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE	61
1. La méthode d'observation	61
1.1. Fondements et caractéristiques	61
1.2. Exigences liées à la mise en œuvre	61
1.3. Techniques adaptées	62
1.4. Avantages et inconvénients de la méthode	62
2. Méthode expérimentale (ou méthode de découverte ou méthode de résolution de problèmes)	62
2.1. Caractéristiques	62
2.2. Exigences liées à la mise en œuvre	65
2.3. Techniques de la méthode	66
2.4. Avantages et inconvénients	67
3. Méthode de clarification des valeurs	68
3.1. Définition et caractéristiques	68
3.2. Exigence de la mise en œuvre	68
3.3. Les techniques liées à la méthode	69
3.4. Avantages et inconvénients	69

S O M M A I R E

SÉQUENCE 2 : L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES	70
CONSTAT	71
OBJECTIFS	72
DIAGNOSTIC	73
MÉMENTO : CE QUE TU DOIS SAVOIR	76
1. Les différents types d'évaluation	76
1.1. Qu'est-ce qu'évaluer?	76
1.2. Les types (ou méthodes ou formes) d'évaluation	76
1.3. Mesure et évaluation	78
1.4. Les exigences de l'évaluation	79
1.5. Les aléas de l'évaluation	80
2. Les objectifs pédagogiques	80
2.1. Définition des différents objectifs	80
2.2. La notion de congruence	82
DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE	83
1. La formulation des objectifs pédagogiques	83
1.1. Comment formuler un objectif général?	83
1.2. Comment formuler un objectif spécifique?	83
1.3. Comment formuler un objectif opérationnel?	84
1.4. Rechercher la congruence	84
2. La formulation des questions d'évaluation	84
2.1. Les questions ouvertes	85
2.2. Les questions fermées	88
3. La conception des outils/instruments d'évaluation	90
3.1. L'attention aux consignes	90
3.2. Des exemples d'outils d'évaluation fondés sur l'observation	91
4. La pratique des différents types d'évaluation	94
4.1. Comment faire une évaluation diagnostique?	94
4.2. Comment faire une évaluation formative?	95
4.3. Comment faire une évaluation sommative?	95

ACTIVITÉS	97
CORRIGÉS	105
1. Corrigés du diagnostic	105
2. Corrigés des activités	107
BILAN	113
ANNEXE : TABLEAUX TAXONOMIQUES	114
 BIBLIOGRAPHIE	 118

AVANT-PROPOS

IFADEM (Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maîtres), comme son nom l'indique, est un dispositif de formation à distance des enseignants peu ou pas formés. Ce dispositif de formation à distance, créé par l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) et l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), à la demande des pays membres, vise à améliorer les compétences des enseignantes et des enseignants tout en les maintenant à leurs postes de travail. IFADEM met à leur disposition des supports de formation sous forme de livrets qu'ils peuvent exploiter en autonomie.

À l'instar d'autres pays d'Afrique, des Caraïbes et du Pacifique, notre pays souhaite faire de ce dispositif un levier important pour la professionnalisation des enseignantes et des enseignants et donc pour l'amélioration du rendement scolaire. Cependant, à la différence de ces pays, nous nous sommes fixé un défi additionnel qui est d'expérimenter le dispositif IFADEM dans la formation des enseignantes et enseignants du post-primaire, ceci, afin d'être en phase avec la dynamique en cours pour une cohérence du système éducatif.

C'est ainsi que pour le Burkina Faso, en plus des quatre livrets destinés aux enseignantes et enseignants du primaire, cinq autres livrets ont été conçus à l'intention des enseignantes et enseignants du post-primaire, pour répondre également à leur besoin de formation continue dans cet ordre d'enseignement.

Quatre des cinq livrets du post-primaire sont disciplinaires et concernent le Français, les Mathématiques, les Sciences de la vie et de la terre, l'Histoire et la géographie. Les enseignantes et enseignants de ces quatre disciplines, confrontés à certaines difficultés d'ordre pédagogique et didactique, trouveront dans leurs livrets une aide pour mieux aborder avec leurs élèves les thèmes qui y sont traités, améliorant ainsi leurs prestations en classe et la qualité des apprentissages. Un dispositif d'accompagnement de type tutorat est prévu pour leur permettre d'exploiter au mieux les livrets.

Le cinquième livret est transdisciplinaire. Il est conçu pour les enseignantes et enseignants de toutes les disciplines. Il présente quelques éléments de pédagogie générale : pédagogie des grands groupes et évaluation des apprentissages. L'enseignante ou l'enseignant y trouvera les outils indispensables pour une bonne gestion du groupe classe et pour une amélioration des pratiques d'évaluation.

Les thématiques des livrets sont en adéquation avec les besoins de formation des enseignantes et enseignants n'ayant pas suivi de formation initiale.

Aux principaux bénéficiaires, j'adresse mes remerciements et les invite à s'investir dans la formation et à s'appropriier les contenus des livrets car de leur professionnalité dépend la qualité de l'éducation dans notre système.

Merci à l'OIF et à l'AUF pour ce partenariat fécond. Mes félicitations et encouragements à tous les acteurs et actrices pour conduire ce grand projet dans son impact à terme, à la grande satisfaction de tous et de toutes.

Jean Martin COULIBALY
Ministre de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation

**ARCHITECTURE
DU LIVRET**

Ce livret, qui a pour objectif général d'outiller les enseignants du post-primaire sans formation initiale dans le domaine de la pédagogie générale, comprend deux séquences :

- La première vise à outiller l'enseignant sur la manière de gérer les apprentissages et la discipline au sein des grands groupes ;
- La seconde a pour objectif une meilleure appropriation des principes et méthodologies de l'évaluation.

La structure de ces séquences est identique, pour faciliter la lisibilité. Elle comprend huit parties :

- Le **constat**, qui dresse un état des lieux sur la question ;
- Les **objectifs** de la séquence ;
- Le **diagnostic**, pour permettre à l'enseignant de s'autoévaluer et de se positionner par rapport aux attendus avant d'aborder le livret ;
- Le **mémento**, composé des apports théoriques indispensables pour traiter le sujet ;
- La **démarche méthodologique**, qui aide à mettre en œuvre les apports théoriques ;
- Les **activités**, qui sont un entraînement aux différents gestes professionnels abordés ;
- Les **corrigés** des questions posées dans les rubriques « Diagnostic » et « Activités » ;
- Le **bilan**, qui constitue un moment réflexif à l'issue de la séquence.

INTRODUCTION

La pédagogie générale s'intéresse à la relation enseignant-apprenant ou apprenants-apprenants dans les actes d'enseigner et d'apprendre. Transdisciplinaire, la pédagogie générale concerne tout particulièrement l'apprenant et la manière dont il va apprendre. En effet, « ce qu'apprend un enfant dépend non seulement de ce qu'on lui enseigne, mais aussi de la manière dont on le lui enseigne, de son niveau de développement, de ses intérêts et de son vécu » (Ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan, 1993). Par conséquent, connaître les styles d'enseignement et surtout les styles d'apprentissage permet de mieux apprécier ce qui constitue la façon la plus appropriée pour répondre aux besoins aussi bien collectifs qu'individuels des apprenants. Les enseignants, pour être efficaces dans leurs interventions éducatives, doivent mettre l'élève au centre du processus d'enseignement/apprentissage en trouvant différentes façons de varier les méthodes et les techniques et de gérer les problèmes éventuels dans les situations pédagogiques réelles.

La pédagogie générale, en tant que terme générique, englobe d'autres concepts qui lui sont liés. Elle aborde, en effet, les approches, les méthodes, les outils, des pratiques et des activités pédagogiques. Certains programmes de formation y insèrent aussi d'autres concepts, tels que la motivation, tant au niveau de l'enseignant qu'au niveau de l'apprenant, l'évaluation des apprentissages, la transposition didactique, etc.

Le présent livret, qui a pour but de doter les enseignants du post-primaire sans formation initiale de connaissances théoriques et pratiques, cible deux domaines de la pédagogie générale, dont l'importance est soulignée par les spécialistes de l'éducation. Pour cela, le plan global de ce livret présente une structure en deux séquences : une première qui traite de la gestion du travail et de la discipline dans les grands groupes et une seconde qui aborde l'évaluation des apprentissages.

CONSTAT GÉNÉRAL

De nos jours, bon nombre d'enseignants nouvellement recrutés et affectés dans les collèges sont dépourvus de formation initiale. Qui plus est, du point de vue des acquisitions/renforcements pédagogiques, ils sont abandonnés à eux-mêmes dans leurs localités. Sans encadrement pédagogique de proximité, ils sont parfois les seuls enseignants dans leurs disciplines. C'est dire qu'ils n'ont pas de collègues formés à qui se référer, ni au sein de l'établissement, ni dans les localités environnantes. Cet isolement les prive de ressources pédagogiques.

Ainsi, l'examen des cahiers de textes, des rapports de visites de classe, des rapports d'évaluation des acquis scolaires du PASEC (CONFEMEN, 2016) et de l'Office central des examens et concours du secondaire (OCECOS), des statistiques scolaires et des rapports et mémoires d'encadreurs pédagogiques révèle que les enseignants sans formation pédagogique initiale sont confrontés à d'énormes difficultés. Celles-ci sont liées, entre autres, aux grands effectifs, notamment le maintien de la discipline, à l'ignorance des modalités et des fonctions de l'évaluation, à l'adaptation des contenus d'enseignement. Méconnaissant ces difficultés, ces enseignants exercent leur métier sans aucun repère pédagogique, hormis, quelquefois, ceux que leur procurent leur bonne foi et leur volonté de bien faire. Cette situation est source de difficultés d'apprentissage, voire d'acquisitions de mauvaise qualité chez les élèves, donc d'échec scolaire.

Séquence 1

**GRANDS GROUPES :
GESTION DU TRAVAIL
ET DE LA DISCIPLINE**

L'éducation des enfants fait partie des principales préoccupations de la société. Malheureusement, au Burkina Faso, face à une population qui compte une forte proportion de jeunes, les infrastructures scolaires sont notoirement insuffisantes. Il en résulte que de nombreux enfants n'accèdent pas à l'école et que bon nombre de ceux qui y accèdent n'achèvent pas leur cursus scolaire. La cause en revient en partie aux effectifs pléthoriques et à l'insuffisance de formation des enseignants qui prennent aujourd'hui des proportions inquiétantes.

Dans la gestion des grands groupes, l'enseignant est confronté à des difficultés de divers ordres. Il est bon qu'il les connaisse afin de développer des initiatives pour en amoindrir les effets. Il s'agit, entre autres, de celles liées :

■ à l'organisation et l'animation de la classe :

L'enseignant rencontre des difficultés à

- faire participer tous les apprenants aux activités ;
- se déplacer et à exercer le suivi-contrôle des activités des apprenants ;
- prendre en compte l'hétérogénéité des apprenants par la différenciation pédagogique, la diversité des activités, l'usage de divers supports didactiques ;
- mettre en œuvre des méthodes actives ;
- réorganiser l'espace classe pour former des groupes.
- établir des échanges entre formateur et apprenants et à gérer les interactions ;

■ au maintien de la discipline :

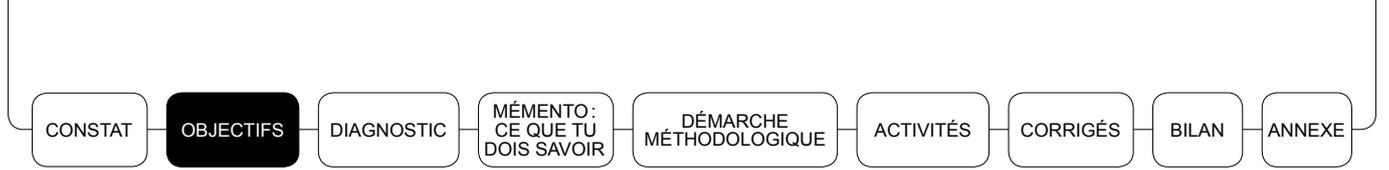
Les difficultés de l'enseignant portent sur

- l'exercice de son autorité en classe : perturbations du cours, bavardages, non-exécution des tâches demandées, non suivi des activités ;
- son manque de dynamisme ;
- son manque d'intérêt pour tous les élèves de la classe.

■ à la gestion du temps et des activités :

Cette fois, l'enseignant a du mal à

- gérer les temps d'activités :
- gérer les temps d'organisation de la classe.



1. Objectif général

Cette séquence amènera l’enseignant du post-primaire non formé à s’initier à la gestion de l’enseignement/apprentissage et de la discipline dans les grands groupes.

2. Objectifs spécifiques

Après avoir exploité cette séquence, l’enseignant doit être capable de/d’ :

- expliquer les notions-clés liées à la gestion de l’enseignement/apprentissage dans un contexte de grands groupes ;
- mettre en œuvre des méthodes et techniques d’enseignement qui favorisent les apprentissages, particulièrement dans des classes à grands effectifs ;
- gérer la discipline en classe.

Dans cette partie, des questions te sont proposées pour te permettre de vérifier tes acquis sur la notion de grands groupes, les techniques liées à la gestion des grands groupes, la gestion des apprentissages et de la discipline dans les grands groupes.

DÉFINIR LA NOTION DE GRAND GROUPE

- ▶ 1. Quand parle-t-on d'effectif pléthorique dans le post-primaire au Burkina Faso ? Coche la ou les bonne(s) réponse(s).
 - a. Quand l'effectif des élèves, dans une classe, atteint 50.
 - b. Quand une salle de classe n'arrive pas à contenir tous les élèves.
 - c. Quand l'effectif des élèves, dans une classe, dépasse 70.
 - d. Quand un groupe de 50 élèves occupe une salle prévue pour 30 élèves.

- ▶ 2. Donne ta définition de la notion de « grand groupe » et propose cinq mots-clés.

.....

.....

.....

.....

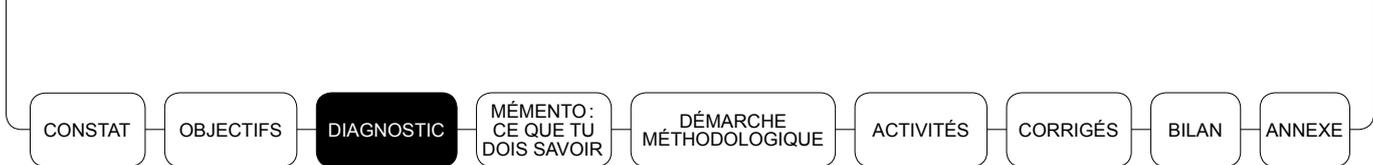
.....

.....

.....

EXPLIQUER LA NOTION DE « PÉDAGOGIE DES GRANDS GROUPES »

- ▶ 3. Parmi les définitions suivantes, coche celle(s) correspondant, selon toi, à la notion de « pédagogie des grands groupes ».
 - a. La pédagogie des grands groupes désigne un modèle pédagogique proposant une réponse scientifique au problème des effectifs pléthoriques dans les classes en Afrique.
 - b. La pédagogie des grands groupes est un ensemble de principes et d'options stratégiques pour répondre à des contraintes structurelles liées à l'accès dans un système éducatif.
 - c. La pédagogie des grands groupes est la mise en œuvre de techniques d'organisation du groupe, s'appuyant sur la réalité et la dynamique du groupe pour que sa taille devienne non plus un facteur négatif, mais une ressource valorisante.



- 4. Selon toi, que doit faire l'enseignant dans le cadre du travail de groupe? Coche la ou les réponse(s) de ton choix.
- a. Il doit aider chaque élève individuellement pour lui apprendre une certaine autonomie.
 - b. Il doit organiser les élèves en groupes restreints au sein desquels ils s'entraident.
 - c. Il doit responsabiliser quelques élèves qui sont chargés d'aider leurs camarades.
 - d. Il doit appliquer des mesures de tolérance pour les élèves en difficulté.

S'APPROPRIER LA GESTION EFFICACE DU GROUPE CLASSE

- 5. Donne ta définition de la notion de « gestion de classe » et propose cinq mots-clés.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- 6. Dis si ces énoncés sont vrais ou faux. Coche la bonne case.

	Vrai	Faux
a) L'interaction au sein des groupes de travail constitue une perte de temps.		
b) L'enseignement magistral dans une classe à effectif pléthorique permet de gagner du temps.		
c) L'interaction au sein des groupes favorise plusieurs types d'apprentissages.		
d) L'enseignement magistral permet un meilleur apprentissage.		
e) Le simple fait de travailler en groupe permet d'avoir de nouveaux savoirs cognitifs.		
f) « Grands groupes » et « efficacité pédagogique » sont incompatibles.		
g) Dans un grand groupe, l'enseignant peut organiser des activités individuelles où l'élève travaille seul.		

- 7. Ton promotionnaire enseignant est affecté dans le collège d'enseignement général (CEG) du village voisin, situé à 8 km de ton établissement. Il vient te rendre visite et se plaint du comportement perturbateur de certains de ses élèves en classe.

Coche, pour chaque situation, la proposition que tu vas lui conseiller et justifie ta réponse.

Éventuellement, si tu as d'autres idées, propose-les.

a. *Kévin bavarde avec son voisin pendant la leçon. Que faire ?*

- 1. L'expulser de la classe.
- 2. L'appeler par son nom et le fixer des yeux.
- 3. Faire un signe de la tête pour lui montrer ta désapprobation.
- 4. Lui dire de cesser de parler et de faire la tâche qui lui a été demandée.

JUSTIFICATION :

.....

AUTRES PROPOSITIONS ÉVENTUELLES :

.....

b. *Rabi donne une réponse inappropriée. Que faire ?*

- 1. Hausser les épaules et enchaîner.
- 2. Te moquer, rigoler.
- 3. Reformuler la question pour qu'elle la comprenne mieux.
- 4. L'insulter devant ses camarades.
- 5. L'inviter à être attentive et à mieux faire.

JUSTIFICATION :

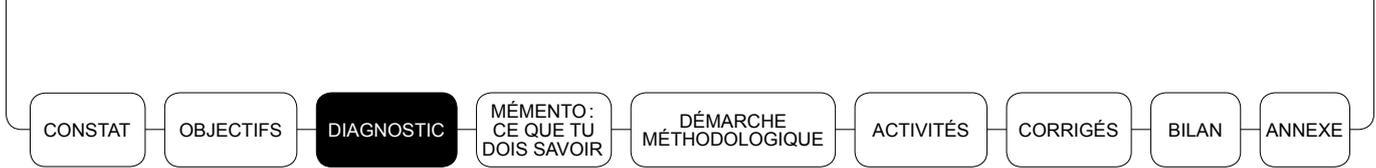
.....

AUTRES PROPOSITIONS ÉVENTUELLES :

.....

c. *Mohamed refuse de réaliser une consigne de travail en groupe restreint. Que faire ?*

- 1. Lui donner la note de zéro pour la discipline concernée.
- 2. Vérifier les causes du refus.
- 3. L'amener à le faire par la force.
- 4. Lui demander gentiment de faire le travail demandé.



JUSTIFICATION :

.....

AUTRES PROPOSITIONS ÉVENTUELLES :

.....

d. Philomène laisse tomber à plusieurs reprises sa règle métallique pendant la leçon. Que faire?

- 1. Confisquer sa règle.
- 2. La mettre dehors quelques minutes.
- 3. Lui demander de ranger sa règle.
- 4. Lui demander de ranger sa règle et de répondre à une question posée par l'un de ses camarades.

JUSTIFICATION :

.....

AUTRES PROPOSITIONS ÉVENTUELLES :

.....

Fais ton auto-évaluation en te référant aux corrigés présentés en fin de séquence :

- Si tu n’as répondu correctement à aucune question, il est urgent de travailler sérieusement cette séquence sur la gestion du travail et de la discipline dans les grands groupes. Bon courage !
- Si tu as entre une et un tiers de bonnes réponses, tu devras fournir beaucoup d’efforts pour t’approprier le contenu de cette séquence sur la gestion du travail et de la discipline dans les grands groupes. Mais tu as déjà quelques bases sur lesquelles t’appuyer.
- Si tu as obtenu entre un tiers et deux tiers de bonnes réponses, ton niveau de maîtrise de la gestion du travail et de la discipline dans les grands groupes est assez bon, mais tu peux encore progresser en t’appropriant le contenu de cette séquence.
- Si tu as pu répondre à plus des deux tiers des questions, tu as un très bon niveau. Bravo ! La lecture de cette séquence te confortera dans la gestion du travail et de la discipline dans les grands groupes.

En situation de grands groupes, l'enseignant se doit d'amener tous les élèves de la classe, malgré leur grand nombre, à participer activement aux activités d'apprentissage à travers une organisation de la classe en sous-groupes de travail, associée à des techniques appropriées. Cela crée et maintient un climat propice à l'apprentissage. Pour mener à bien cette tâche, la compréhension d'un certain nombre de concepts est indispensable.

C'est pourquoi, dans cette partie Mémento, des informations d'ordre théorique te seront données sur la pédagogie des grands groupes, afin de te permettre d'établir ton autorité dans une classe pléthorique, de gérer les conflits et difficultés relationnelles, d'organiser matériellement la classe et de gérer le travail des élèves.

1. LA NOTION DE « GRANDS GROUPES »

Plusieurs appellations peuvent être relevées dans la littérature pour désigner les « grands groupes », et ceci, aux divers niveaux scolaires (préscolaire, primaire, post-primaire, secondaire, supérieur), aussi bien en Afrique que dans le reste du monde : « effectifs pléthoriques » ; « classes pléthoriques » ; « classes surchargées » ; « classes surpeuplées » ; « classes à larges effectifs » ; « classes nombreuses ». Ces appellations mettent en évidence le nombre particulièrement élevé des effectifs d'élèves, en employant souvent un vocabulaire péjoratif qui montre toutes les difficultés liées à leur prise en charge pédagogique.

Au niveau du post-primaire et du secondaire au Burkina Faso, l'arrêté n° 94 007 / MESSRS / SG du 16 août 1994, fixant les effectifs dans les classes, stipule que ceux-ci doivent être plafonnés à 70 élèves par classe au post-primaire et à 60 élèves par classe au second cycle.

Selon Dah (2002), on parle d'un grand groupe lorsque, dans une situation d'enseignement / apprentissage donnée, le nombre d'élèves peut devenir un obstacle à la communication et que l'enseignant a des problèmes pour :

- maintenir la discipline (bruits, difficultés à suivre les élèves dans leurs activités, perturbations des activités, etc.) ;
- susciter et maintenir l'intérêt et l'attention du plus grand nombre d'élèves et pour assurer des échanges verbaux professeur-élèves et élèves-élèves (difficultés à entendre et à se faire entendre, distraction des apprenants, etc.) ;
- être attentif aux élèves en difficulté (notamment suivi difficile de ceux qui ne participent pas) ;
- organiser des évaluations fréquentes et adaptées et pour porter des appréciations utiles aux élèves.

Tu pourras retenir la définition suivante qui englobe assez bien toutes les préoccupations. C'est la définition des chercheurs de l'éducation de la CONFEMEN (1991, p. 15) : « on est en situation de grand groupe à partir du moment où, dans une situation d'enseignement / apprentissage donnée, le nombre d'apprenants est tel qu'il constitue un facteur



réducteur, parmi d'autres, pour l'application des méthodes habituelles d'enseignement et d'évaluation et pour l'efficacité et l'équité du système d'apprentissage ».

Cette définition incite à réfléchir aux différents éléments constitutifs d'une situation de grand groupe pour chercher des méthodes efficaces d'enseignement/apprentissage.

2. UN FACTEUR ESSENTIEL : LA DYNAMIQUE DE GROUPE

La gestion de la classe est un élément prépondérant du métier d'enseignant. En effet, une classe n'est pas une juxtaposition d'individus, mais une entité qui peut prendre des formes multiples :

- selon l'organisation retenue par l'enseignant : groupe classe ou groupes restreints ;
- selon les affinités entre élèves.

L'enseignant doit donc avoir des notions de psychosociologie, cette branche de la psychologie qui étudie les relations interpersonnelles et qui s'intéresse à l'analyse des groupes restreints. En élucidant les principes de fonctionnement des groupes, ce que l'on appelle la dynamique de groupe, la psychosociologie peut aider l'enseignant et contribuer à l'instauration d'une meilleure dynamique en leur sein, dynamique plus propice aux apprentissages.

2.1. Première caractéristique : l'identité du groupe

Un groupe a une personnalité qui le différencie des autres, tout comme chaque individu a une personnalité distincte de celle des autres ; et cela est vrai, à une échelle différente, pour le groupe classe et pour les groupes restreints.

L'enseignant peut laisser émerger naturellement cette personnalité, mais il peut aussi prendre l'initiative et contribuer à la faire naître de différentes manières :

- Il peut proposer des buts communs qui tendent à solidariser le groupe et à l'orienter vers l'objectif partagé ; ainsi, faire travailler les élèves en groupe a l'avantage de souder les membres de la classe, de permettre à chacun de participer et d'avoir la satisfaction d'être utile.
- Il peut mettre en place une structure formelle qui positionne chacun des membres et assure la cohésion du groupe. C'est ce qu'il fait par exemple en distribuant les rôles au sein d'un groupe restreint.
- Il peut installer des normes de conduite collectives qui constituent également des facteurs de cohésion – mais qui peuvent aussi être contreproductives si elles nourrissent des résistances au changement dans la conduite du groupe.

2.2. Deuxième caractéristique : la relation de l'individu au groupe

Il est important d'observer que le groupe influence l'individu, tout comme l'individu peut marquer ou transformer le groupe. Fort de ce constat d'influence réciproque, et à condition de bien connaître les élèves et de déployer au besoin une approche individualisée, là aussi, l'enseignant peut agir de plusieurs façons :

- Le groupe peut être utilisé pour forger par mimétisme les attitudes, les comportements des apprenants ; ainsi, il est important que chaque groupe dispose, parmi ses membres, de modèles positifs, susceptibles d'influencer les autres apprenants.
- L'enseignant peut favoriser les interactions verbales et non-verbales, toutes sortes d'échanges entre élèves qui peuvent leur faire acquérir des connaissances. Un groupe restreint est plus efficace quand il est composé de personnalités différentes. En d'autres termes, il peut être un tremplin pour mieux apprendre.

En conclusion, la dynamique des groupes peut être, si l'enseignant est vigilant, un facteur de cohésion au sein de la classe et d'efficacité récompensant les efforts des individus.

3. LA GESTION DE LA DISCIPLINE

En situation de grand groupe, l'enseignant fait face nécessairement au problème de discipline causé par le grand nombre.

3.1. Les mauvais comportements des élèves

« Les mauvais comportements auxquels les enseignants ont à faire face sont classés en cinq grandes catégories par les spécialistes des sciences humaines, en ordre décroissant quant au degré de gravité.

- L'agression physique ou verbale commise par un élève à l'endroit de l'enseignant ou d'un autre élève.
- Les actes immoraux, comme la tricherie, le mensonge, le vol.
- Le défi à l'autorité, c'est-à-dire le refus, parfois accompagné d'hostilité, de faire ce que demande l'enseignant.
- La perturbation des activités de la classe : parler à tue-tête, interpellé un autre élève, déambuler dans la classe, faire le clown, lancer des objets, etc.
- Le refus de travailler : faire le pitre, ne pas effectuer le travail assigné, lambiner ou rêvasser »¹.

¹ https://fr.wikipedia.org/wiki/discipline_en_classe, consulté le 18 juillet 2017.



Face à ces mauvais comportements, la maîtrise d'un grand groupe n'est possible qu'en fixant des règles strictes. À ce sujet, il faut établir clairement celles qu'on entend suivre et faire respecter notamment le règlement intérieur.

3.2. Le règlement intérieur

La discipline dans les établissements post-primaires d'enseignement général est régie par l'arrêté n° 2015-191/MENA/SG/DGEB/DDEPPG du 15 juillet 2015. Ce texte, que tu dois t'approprier, précise l'organisation de la discipline dans les établissements. Le règlement intérieur est un instrument qui facilite la vie commune et forme les élèves au civisme. Ses principaux points sont les suivants :

- l'organisation des différents responsables (rôles respectifs) ;
- l'organisation des élèves ;
- les règles de vie et de conduite ;
- les droits et devoirs des élèves.

Mais le règlement intérieur ne suffit pas à garantir la discipline. C'est l'attitude du maître qui détermine véritablement le mode de gestion de la discipline dans la classe.

3.3. Les modèles de discipline

Comment ne pas se transformer en gendarme au détriment des enseignements/apprentissages, ou au contraire comment ne pas être laxiste, incapable de maîtriser la classe ? Il faut adopter le comportement qui convient en fonction de chaque situation. À ce propos, le psychosociologue américain Kurt Lewin distingue trois styles de leadership : autoritaire, démocratique ou laisser-faire, que l'on peut retrouver dans l'enseignement.

Dans le style « autoritaire », l'animateur du groupe² se montre directif en passant les ordres, qui ne sauraient être discutés. Il se présente donc comme un chef ou comme un père.

Dans le style « démocratique », l'animateur se fait participatif avec les membres du groupe. Il écoute et tient compte de l'avis des autres.

Dans le style « laisser-faire », l'animateur reste assez éloigné des demandes du groupe. Il observe, il n'intervient pas.

La pédagogie, même si elle admet l'autorité, refuse le dressage, et, même si elle admet le laisser-faire, refuse le laxisme³. Néanmoins, entre ces deux positions que sont l'autoritarisme et le laisser-faire, il existe bien des variantes de leadership.

² En ce qui nous concerne, l'enseignant.

³ Le style « laisser-faire » n'est pas du « laisser-aller », celui-ci étant une forme d'abandon du leadership.

3.4. Discipline et apprentissages

Célestin Freinet, partisan de la pédagogie active, considère que la question de la discipline est liée à celle du travail scolaire. Il ne s'agit pas de punir ou de donner des règlements mais d'organiser une activité constructive, d'éveiller « le besoin de travail », de donner à l'enfant un rôle actif, de le faire collaborer à la préparation des leçons, de lui faire pratiquer l'autocorrection et l'autodiscipline, de travailler en ateliers ou par groupes.

Ainsi, pour Freinet, « nous avons besoin d'un ordre profond inséré dans le comportement et le travail des élèves ; d'une véritable technique de vie motivée et voulue par les usagers eux-mêmes. Ce ne sont pas là des mots mais des réalités possibles dans toutes les classes qui s'orienteront vers le travail nouveau. L'ordre et la discipline de l'École Moderne, c'est l'organisation du travail. Pratiquez les techniques modernes pour du travail vivant, les enfants se disciplineront eux-mêmes parce qu'ils veulent travailler et progresser selon des règles qui leur sont propres »⁴.

En d'autres termes, les grands groupes peuvent être un tremplin pour mieux apprendre.

4. L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE EN SITUATION DE GRANDS GROUPES

Avant d'aborder les méthodes et techniques d'enseignement / apprentissage qui peuvent être efficaces dans le contexte des grands groupes, il est utile d'expliquer certains concepts et notions.

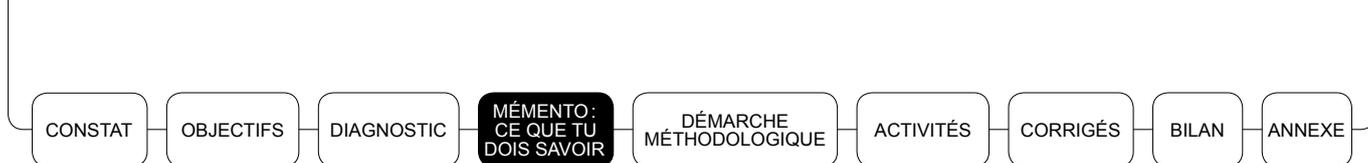
4.1. Clarification conceptuelle

1) *L'enseignement / apprentissage* :

L'enseignement est considéré, dans la pédagogie traditionnelle, comme un processus de transmission de connaissances, alors que, dans les pédagogies modernes, il est conçu comme un processus d'organisation de situations d'apprentissage. Quant à l'apprentissage, il s'entend comme un processus systématiquement et intentionnellement orienté vers l'acquisition de savoirs, savoir-faire et savoir-être et même de savoir devenir.

C'est donc un couple dynamique, l'enseignement / apprentissage, qui apparaît comme la clé de voute du processus éducatif. Ce processus peut être perçu comme la relation de communication entre l'enseignant et l'apprenant. L'enseignement est donc la mise en place de situations pour favoriser l'apprentissage, qui en est l'objectif, le but visé. L'intention de faire apprendre est inhérente à l'acte d'enseigner. La conception de cette relation duelle est à la base de toute la philosophie de l'apprentissage et donc l'ensemble des méthodes et des techniques à mettre en œuvre.

⁴ www.icem-pedagogie-freinet.org/la-pedagogie-freinet



En somme, nous retiendrons que l'enseignement/apprentissage est le processus par lequel l'enseignant aide l'apprenant à construire des savoirs et à développer des savoir-faire et savoir-être.

2) *Les fondements théoriques de la pédagogie :*

La pédagogie concerne les interventions éducatives de l'enseignant dans les situations réelles. Elle « est au carrefour de courants de pensée extrêmement divers : la psychologie de l'enfant, de l'adulte, la psychanalyse, la sociologie, la dynamique des groupes, la thérapie, l'épistémologie, la communication, les psychologies de l'apprentissage, la psychologie différentielle, l'intelligence artificielle, la philosophie, l'histoire, la politique, etc. » (Raynal et Rieunier, 1997, p. 228).

Cela inspire les différentes stratégies qui sont mises en œuvre en pédagogie.

4.2. Les méthodes d'enseignement/ apprentissage

Les méthodes sont les moyens dont dispose tout enseignant pour faire acquérir un savoir. Le nombre de méthodes d'enseignement est infini et leur efficacité dépend non seulement de celui qui les utilise mais aussi et surtout du contexte d'utilisation (temps, matériel, disposition spatiale...).

1) *Qu'est-ce qu'une méthode d'enseignement/ apprentissage ?*

Étymologiquement, une méthode est un chemin, une voie, une route, un cheminement à suivre pour atteindre un but, un objectif, une destination. Dans l'enseignement, une méthode est l'ensemble des principes et règles de l'action éducative ou pédagogique à appliquer, des moyens et des démarches à mettre en œuvre, en vue d'atteindre les buts, les objectifs et les fins fixés. Elle est la manière ou la façon de procéder pour susciter chez l'apprenant un apprentissage déterminé.

Pour pouvoir parler de méthode, trois conditions doivent être remplies :

- l'existence d'un projet, c'est-à-dire d'un objectif pédagogique à atteindre et qui est le principe organisateur et moteur de la situation pédagogique ;
- la cohérence dans la pratique, c'est-à-dire une adéquation entre les moyens et le contexte ;
- la définition des résultats attendus (évaluation et critères d'évaluation).

2) *La classification des méthodes*

Plusieurs classifications existent dans la littérature. Pour notre part, nous retiendrons l'une des plus anciennes, celle qui oppose les méthodes dites traditionnelles aux méthodes dites nouvelles⁵.

⁵ Toute classification, selon J. Leif, est subjective ; des opportunités futures permettront d'approfondir la question.

■ Les méthodes traditionnelles :

Elles obéissent à une vision de l'enfant selon laquelle il serait ignorant et incapable de reconnaître le bien et le mal. L'enseignant doit tout lui apporter et servir de modèle.

Les méthodes traditionnelles sont magistrales, expositives, dogmatiques démonstratives, déductives, etc.

■ Les méthodes nouvelles (ou méthodes actives) :

Elles accordent une certaine liberté d'action à l'enfant. Celui-ci est considéré comme un apprenant qui doit construire, élaborer son réseau de connaissances sous la guidance d'un professeur.

Dans ces méthodes, l'apprentissage est un processus interactif et une activité consciente, choisie ou acceptée par l'apprenant. L'enseignement est un ensemble d'occasions d'apprentissage offertes à l'apprenant.

Rôle des différents acteurs dans les méthodes actives

Prônant l'apprentissage de l'élève par des activités motivantes, porteuses de sens et plus ou moins conçu de commun accord avec ce dernier, la pédagogie active a des acceptions particulières des acteurs du processus, ainsi que du processus lui-même. C'est ce que résume en substance les propos de El Amri (2007, p. 2) : « La pédagogie active considère que l'élève, en tant qu'être humain, est le sujet actif de son apprentissage. L'élève découvre ou construit ses connaissances. C'est pourquoi l'enseignement doit être conçu comme un processus d'autodéveloppement et d'autoépanouissement ».

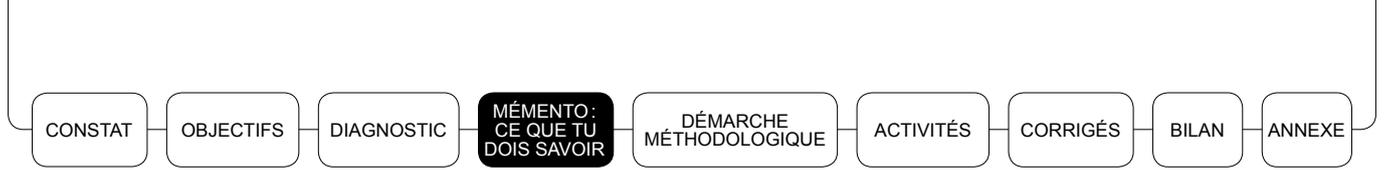
Dans les méthodes actives, l'enseignant traite le savoir en s'appuyant sur des situations auxquelles l'apprenant sera confronté et qui seront sources d'apprentissage. Il le place dans des conditions où les interactions avec l'environnement peuvent avoir lieu. Il gère les conditions d'apprentissage, régule l'ensemble du processus, il s'assure que l'apprentissage est réalisé, que les savoirs codifiés sont réalisés.

4.3. Les techniques d'enseignement/apprentissage

1) *Qu'est-ce qu'une technique d'enseignement/apprentissage ?*

Selon Raynal et Rieunier (1997, p. 359), « la technique est un savoir-faire limité pouvant s'adapter à différentes situations professionnelles ». Elle est aussi perçue comme étant l'ensemble des moyens matériels au service de la méthode.

En résumé, la technique est un ensemble de règles précises indiquant les opérations à effectuer pour obtenir un résultat déterminé, ou un moyen, un cheminement utilisé pour mettre en œuvre une méthode. Le choix de la technique doit tenir compte des contraintes matérielles, de la forme et de la nature du contenu à enseigner ou des apprentissages à réaliser, etc.



2) *Les principes pour mettre les techniques en adéquation avec les méthodes :*

Pour les méthodes traditionnelles, les techniques privilégiées sont celles qui donnent l'initiative à l'enseignant : c'est lui qui apporte les connaissances, qui questionne, qui fait appliquer, etc.

Pour les méthodes actives, les techniques appropriées donnent l'initiative aux apprenants, ou individuellement, ou collectivement : les élèves observent, font des hypothèses, expérimentent, échangent, déduisent, formalisent, etc.

La partie Démarche méthodologique développera la mise en adéquation des techniques aux méthodes.

La gestion des grands groupes est une activité complexe qui, si elle est bien mise en œuvre, te permet d'obtenir des résultats intéressants en matière d'apprentissage des élèves avec le moins de pénibilité possible. Plusieurs possibilités s'offrent à toi pour réussir l'enseignement/apprentissage avec les grands groupes.

1. L'ORGANISATION DE LA CLASSE

1.1. La division du grand groupe en sous-groupes

Pour une prise en charge efficace des classes à grands effectifs, il faut les transformer en classes à effectifs réduits en subdivisant le groupe classe en sous-groupes plus malléables et plus productifs. L'organisation des sous-groupes est une tâche qui incombe à l'enseignant. Elle est une étape cardinale dans le processus d'enseignement/apprentissage dans les grands groupes.

Il s'agit de mettre l'ensemble des apprenants (groupe classe) en sous-groupes dont le nombre de membres varie entre deux (02) et dix (10) et parfois plus, selon les tâches à effectuer et l'espace disponible afin qu'ils effectuent ensemble un travail. Généralement, plus la taille du groupe est réduite, plus il est opérationnel et efficace. Le travail de groupes dure pendant un temps déterminé en fonction de la difficulté et de l'ampleur de la tâche.

La tâche est définie par l'enseignant. Plusieurs situations sont possibles :

- Les mêmes tâches sont attribuées aux différents groupes formés ;
- Des tâches partielles différentes mais complémentaires sont attribuées à chaque groupe ;
- Une tâche dont une partie est identique pour tous les groupes et une autre est différente ;
- Une même tâche pour deux ou plusieurs groupes et une tâche différente pour les autres groupes ;
- Tous les groupes de la classe s'attèlent à une même tâche concernant une partie du sujet à traiter et se livrent ensuite à une tâche complémentaire pour une autre partie.

La formation des sous-groupes intervient suivant des nécessités pédagogiques. Elle doit veiller au respect d'un équilibre entre les ensembles qui en sont issus. La répartition des élèves doit donc prendre en compte un certain nombre de données : le sexe, les compétences avérées ou supposées des uns et des autres dans la discipline, leur degré de motivation. Un regroupement d'élèves aux profils divers favorise l'apprentissage.

Tu prendras également en considération l'espace de la classe, dont la gestion est déterminante dans la communication entre l'enseignant et les sous-groupes, dans l'interaction entre les membres des sous-groupes et, par conséquent, dans l'efficacité de la pédagogie des grands groupes. Il faut pour cela :

- disposer les tables et chaises de façon à permettre la mobilité entre les sous-groupes ;
- séparer si possible les sous-groupes avec des écrans ou des placards ;
- prévoir au centre une place de rencontre entre sous-groupes et l'enseignant.

À quoi penser avant de procéder à la mise en groupes des élèves ?

L'enseignant se posera les questions suivantes :

- Combien de groupes vais-je former ?
- Comment vais-je structurer les groupes ?
- Quelle activité vais-je donner à chacun des groupes ?
- Comment vais-je structurer l'activité des différents groupes en tenant compte des matériaux, de la difficulté à surmonter et de l'intérêt pédagogique de l'activité pour tel public cible ?
- Quelle organisation matérielle vais-je adopter ?
- Quel temps pour le travail ?
- Comment éviter que le travail ne soit une occasion pour certains élèves de se distraire ?

Une telle pratique permet aux élèves de s'entraider dans l'apprentissage et de cultiver des valeurs fondamentales comme la responsabilité, la tolérance, la solidarité et l'autonomie. Travailler en groupe, c'est faire ensemble, réfléchir ensemble, puis exposer aux autres les résultats obtenus.

1.2. Les types de regroupements

L'organisation de la classe peut reposer sur différents types de regroupements :

■ Le regroupement aléatoire :

On peut constituer des équipes coopératives en utilisant, par exemple, des cartes à jouer. Après avoir distribué les cartes, on demande aux apprenants de se regrouper selon qu'ils ont en main du cœur, du pique, du carreau ou du trèfle. Ce type de regroupement permet de modifier facilement la composition des équipes (précisément parce que ce regroupement ne se fonde sur aucun critère d'affinité) tout en respectant le nombre total d'élèves par classe.

Le regroupement aléatoire habitue les apprenants à travailler avec plusieurs autres personnalités différentes, reproduisant ainsi le travail en société où l'on choisit rarement ses coéquipiers et ses coéquipières. Ce type de regroupement permet à l'apprenant d'acquérir des habitudes sociales telles que la tolérance, le respect et la valorisation des différences.

- Le regroupement par proximité (ou géographique) :

L'enseignant peut, à une étape précise de son cours, former des groupes constitués de voisins en vue de leur permettre de comparer ou de vérifier leur travail, d'échanger de l'information ou de se soutenir. Ce type de regroupement est toujours de courte durée.

- Le regroupement par affinité :

Il est important, quelquefois, de laisser les élèves se regrouper à leur guise, surtout lorsqu'il leur faut exprimer des sentiments ou discuter de sujets qui les touchent personnellement. Un climat de confiance et de complicité doit régner lors de tels échanges. L'enseignant doit veiller à intégrer les élèves qui seraient isolés ou même rejetés.

- Le regroupement par champs d'intérêt :

On peut soit laisser les élèves libres de choisir un sujet ou un thème qui les intéresse, soit leur demander de choisir parmi des activités proposées celles qu'ils veulent préparer. Puis, on leur demande de se regrouper selon l'activité choisie. Le regroupement par champs d'intérêt respecte les goûts des élèves et suscite leur motivation et leur engagement.

- Le regroupement par niveau ou par compétences :

Dès le départ, l'enseignant peut se réserver le droit de former des équipes. Cette règle de fonctionnement en apprentissage coopératif doit être connue des élèves et doit leur être expliquée. En effet, les élèves doivent savoir que, pour certaines activités, il est possible de se regrouper soit au hasard, soit par proximité ou encore par affinités ou par champs d'intérêt. Pour d'autres tâches, c'est l'enseignant qui détermine la composition des équipes en prenant en considération les forces de chaque élève pour assurer leur efficacité.

1.3. Le rôle des acteurs dans le travail de groupe

1) Le rôle de l'apprenant pendant les activités de groupe

Tout apprenant peut être amené à jouer les rôles de chef de groupe, de rapporteur ou de gestionnaire du temps.

- Le chef de groupe :

Le chef de groupe, choisi parmi les élèves sérieux, disciplinés et travailleurs, est le substitut de l'enseignant ; il organise le travail en coordonnant les différentes interventions et en veillant à la discipline. Il est soutenu par un rapporteur.

- Le rapporteur :

Il collecte les résultats du travail et les consigne fidèlement pour les rapporter au groupe classe en plénière. Il apporte les éclairages nécessaires à la classe. À ces deux responsables, s'ajoute un gestionnaire du temps.



■ Le gestionnaire du temps :

Il est le gardien du temps et veille à l'exécution de la tâche dans le temps imparti en rappelant le temps qui reste.

2) Le rôle de l'enseignant pendant les activités de groupe

Après avoir organisé les sous-groupes et l'espace-classe, l'enseignant se concentrera, pendant le travail de groupes, sur le suivi-évaluation des activités. C'est une activité à laquelle l'enseignant qui s'engage dans la pédagogie des grands groupes doit accorder une place de choix.

Pour cela, il devra essentiellement :

- surveiller étroitement les différents sous-groupes pour requérir le calme et la discipline nécessaire ;
- apporter des éclairages complémentaires si besoin ;
- inciter à la prise de parole dans les différents sous-groupes ;
- susciter l'interaction entre élèves ;
- amener les élèves à assumer eux-mêmes la responsabilité des résultats de leurs travaux (encourager, ne pas se comporter en juge ou en critique...);
- assurer l'évaluation des résultats en fin de séance (collecte et traitement) ;
- répondre aux sollicitations spécifiques de chaque sous-groupe, de chaque élève ;
- envisager un approfondissement de telle ou telle question abordée ;
- gérer le temps.

2. DES TECHNIQUES POUR GÉRER LA DISCIPLINE

Obtenir la discipline dans la classe est un défi pour toi. Ce n'est cependant pas impossible, si tu utilises quelques techniques pour instaurer et maintenir la discipline et pour prévenir et gérer les conflits.

2.1. Pour instaurer et maintenir la discipline¹

Pour te donner plus de chances d'obtenir la discipline, tu feras de sorte de :

- *rester attentif à tout ce qui se passe dans ta classe* : tu marqueras ta présence par ton regard, ta voix, tes déplacements quand cela est possible ;
- *gérer le travail de manière appropriée* : tu impliqueras tous les élèves dans les tâches, réexpliqueras les consignes et guideras le travail, car ce sont généralement les élèves qui ne font rien qui perturbent la classe ; tu amélioreras la distribution de la prise de parole de manière à travailler avec l'ensemble de la classe, etc. ;

¹ Voir Archambault et Chouinard (1996).

- *respecter les élèves* : par exemple, en les connaissant et les interpellant par leurs noms et prénoms, pour montrer que tu t'intéresses à eux ; tu seras juste dans tes interventions et tu éviteras de frustrer inutilement tes élèves. De la même façon tu dois abuser le moins possible de ton autorité ;
- *intervenir en fonction des causes des comportements perturbateurs* : en t'adressant d'abord discrètement à l'élève concerné pour ne pas perturber davantage la classe, en donnant des indices non-verbaux de désapprobation (regards, gestes, arrêts dans le déplacement), en faisant un rappel aux règles, en réimpliquant les élèves dans les tâches, en valorisant les comportements positifs plutôt que blâmant les comportements négatifs, etc.

Tu veilleras aussi à rester toujours calme : l'énervement de l'enseignant contribue en effet à renforcer celui des élèves.

2.2. Pour prévenir et gérer les conflits

Il est difficile d'éviter les conflits entre élèves, que ce soit en grand groupe ou en sous-groupe de travail. Mais le conflit peut être constructif quand sa résolution permet de réaffirmer les règles communes et de construire des relations meilleures entre les élèves concernés.

- *Pour prévenir les conflits ou même pour les gérer lorsqu'ils naissent*, il faut par exemple obtenir de tes élèves une entente afin de réguler la discipline dans la classe. Pour cela, se référer au règlement intérieur de l'établissement est primordial.
- *Lorsqu'un conflit intervient*, il ne sert à rien de refuser de le traiter, parce que ce conflit va ressurgir plus tard, sous une forme ou une autre. Il vaut mieux l'aborder de manière calme et posée et essayer d'en comprendre les raisons en demandant à chaque élève impliqué de donner son point de vue.

Si cette phase d'explications ne suffit pas à faire émerger une solution, si tu dois trancher, tu devras faire l'effort d'être juste dans tes décisions. C'est aussi l'occasion de rappeler à tous les élèves les règles de vie communes.

Place de la sanction

Il est important que l'enseignant sanctionne tout manquement à une règle car c'est un acte éducatif.

- La sanction doit permettre à l'élève d'être responsable de ses actes et d'en assumer les conséquences. Il s'agit d'une réparation pour que l'élève évolue vers une plus grande maîtrise de son comportement et soit valorisé. Cette sanction peut prendre des formes diverses selon les circonstances.
- Souvent elle n'empêche rien, mais elle est un signe, le signe de la limite entre l'acceptable et l'inacceptable pour la société. Il est essentiel pour l'enseignant de réfléchir à l'importance mais aussi à la limite de la sanction dans la réussite de processus d'enseignement/apprentissage.

3. LES MÉTHODES ET TECHNIQUES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE

Le choix des méthodes et des techniques d'enseignement/apprentissage dépend de certaines contraintes que sont :

- l'effectif des élèves ;
- l'objet d'apprentissage ;
- le temps disponible pour l'activité ;
- les caractéristiques des apprenants ;
- les moyens matériels dont tu disposes ;
- la compétence de l'enseignant que tu es à appliquer la technique que tu as retenue ;
- etc.

3.1. Des exemples de méthodes actives²

■ L'observation :

Dans la méthode d'observation, on y distingue deux possibilités de mise en œuvre :

- l'observation libre : le professeur laisse les élèves observer librement ou les guide les élèves dans leur observation avec des questions ouvertes ;
- l'observation dirigée : le professeur guide les élèves à observer des parties précises de l'objet par des questions précises.

En SVT, l'observation peut être faite *in vivo* ou *in vitro*.

■ La méthode expérimentale :

Méthode active par excellence, elle est encore appelée méthode de résolution de problèmes ou méthode de découverte. Elle consiste, face à un problème posé, à faire des hypothèses, à chercher à les vérifier, à recueillir et traiter les résultats pour en tirer une conclusion.

Elle amène l'élève confronté à un problème à faire preuve d'initiative et à développer son autonomie, son jugement et son habileté nouvelle pour découvrir les solutions possibles à ce problème. De ce fait, elle est une activité de construction du savoir par l'élève.

■ La méthode de clarification des valeurs :

« C'est une manière d'enseigner qui permet aux élèves de rendre explicites et conscientes les relations qui existent entre un phénomène [...] donné et leurs propres sentiments, attitudes et comportements vis-à-vis de ce phénomène » (*Le web pédagogique, Méthodes et techniques pour l'enseignement des sciences physiques*).

² Voir Annexe pour les trois premières méthodes citées.

Elle est fondée sur le principe selon lequel les comportements sont souvent inconscients et ont des causes précises qui sont d'ordre religieux, moral, social, culturel, économique et/ou psychologique. Cette méthode « permet d'exhumer pour ainsi dire les valeurs en question, de les soumettre à une analyse critique, dont le but est de les renforcer ou au contraire de les détruire » (*ibid.*)

■ L'étude de cas :

Cette méthode consiste à utiliser une situation réelle, un vécu et à la transcrire sous une forme visuelle, orale ou écrite dans le but de favoriser des acquisitions. Un cas peut déboucher sur une appréciation globale ou une prise de décision. Dans cette méthode, on peut noter les étapes suivantes :

- la prise de connaissance du cas (lecture, visionnement d'un film, audition d'un enregistrement) ;
- un questionnement pour compléter la compréhension du cas ;
- l'explicitation des différentes opinions ;
- l'analyse détaillée des opinions avec un retour aux informations contenues dans le cas.

3.2. Des exemples de techniques d'enseignement/apprentissage

1) Le questionnement

C'est l'une des techniques les plus utilisées dans l'enseignement-apprentissage. Elle consiste à poser des questions successives aux élèves, questions auxquelles les élèves sont appelés à répondre. Le questionnement peut être utilisé dans beaucoup de méthodes d'enseignement-apprentissage.

Dans la mise en œuvre de cette technique, les points dont tu dois te préoccuper sont les suivants (Ouedraogo, Kabore et Koala, 1997) :

■ Le but des questions :

Est-ce que tu questionnes pour contrôler (assurer la liaison avec les leçons précédentes, contrôler les connaissances et évaluer, faire répéter, réduire la déformation du message en assurant un feed-back, etc.) ou pour stimuler (susciter l'attention, provoquer l'observation, susciter la réflexion, stimuler la recherche, rechercher de la précision, etc.) ?

■ La qualité des questions :

Tu vérifieras que la question est adaptée au niveau de l'élève et tu éviteras les questions devinettes.

Tes questions doivent être précises, c'est-à-dire qu'elles doivent contenir les informations nécessaires et suffisantes et une invitation à une recherche déterminée.



Elles doivent être également efficaces, c'est-à-dire qu'elles doivent permettre une progression vers une autre étape ; elles ne doivent pas contenir de réponses évidentes afin de provoquer l'envie de répondre.

■ La forme que revêtent les questions :

Les questions sont-elles fermées ? (Appellent-elles des réponses de type oui/non ou vrai/faux ?) Sont-elles ouvertes ? (Accordent-elle une liberté d'expression à l'élève ?)

Il faut t'intéresser également à la reformulation des questions lorsqu'elles ne sont pas comprises (les remanier pour les présenter sous une autre forme facilitant leur compréhension).

■ La manière de questionner :

Tu dois t'intéresser au rythme que tu adoptes pour mener l'interrogation. Il doit permettre aux élèves de suivre le fil du raisonnement et éviter de donner l'allure mécanique de type question-réponse.

Tu éviteras de lasser les élèves en les interrogeant continuellement. Les questions, tu dois les poser à l'ensemble de la classe en prévoyant un temps de réflexion.

■ L'exploitation de la réponse de l'élève :

Tu veilleras à accueillir avec bienveillance les réponses des élèves, tout en les appréciant avec fermeté (réponse juste, insuffisante, imprécise, incomplète, fautive, incorrecte, etc.). Tu ne dois pas repousser de façon vive les réponses maladroitement ou approximatives, mais faire remarquer la maladresse et chercher une rectification ou un enrichissement, quitte à recourir à d'autres élèves. Tu dois valoriser toute réponse, ce qui encourage les élèves à répondre aux questions.

■ La reformulation par le professeur de la réponse de l'élève :

Il peut arriver que tu reformules au besoin la réponse d'un élève pour vérifier si ta perception de l'idée exprimée par l'élève est la bonne, pour rendre claire l'idée de l'élève, pour structurer et relancer la recherche, ou pour adapter ton action aux réactions des élèves, etc.

2) La recherche collective d'idées

Les apprenants doivent mettre en commun, de façon aussi rapide et aussi peu critique que possible, toutes les idées qu'un problème leur inspire. Cette technique s'appuie sur l'imagination. Elle peut servir dans la plupart des disciplines où les apprenants sont devant un sujet nouveau ou une situation-problème et doivent émettre une hypothèse. L'intérêt pédagogique est d'associer les apprenants, de favoriser leur participation et d'encourager la créativité et l'expression orale.

La mise en œuvre se déroule en trois phases :

- La phase d'analyse du sujet : elle doit permettre à l'ensemble des élèves de bien cerner la nature du sujet et les objectifs à atteindre.

- La phase de collecte d'idées : l'enseignant reprend une à une les consignes claires qu'il a élaborées, ordonnées, de manière à ce que les élèves puissent exprimer toutes les idées qui leur viennent en tête soit dans le groupe classe, soit dans les sous-groupes (sans censure, l'examen critique des propositions étant remis à plus tard). C'est la véritable phase de la recherche collective d'idées. Les idées émises sont notées par le ou les rapporteurs.
- La phase de classement et de sélection : elle permet de remettre de l'ordre dans les propositions et d'introduire un lien logique préparant l'exploitation. Le rôle du rapporteur est important car il présente la liste des idées retenues à l'ensemble de la classe.

Deux exemples de recherche collective d'idées

- **Le brainstorming (ou remue-méninges)**, dont le fonctionnement correspond exactement à ce qui est décrit ci-dessus. Il est utilisé de manière systématique pour favoriser et stimuler la réflexion sur un problème d'étude. Cette technique permet de recueillir et, si nécessaire, de traiter les représentations des élèves sur n'importe quel thème, sujet, ou concept porté à l'étude (par exemple en SVT : maladies, vie des plantes, rôle des végétaux, migrations, grossesse, naissance, intersection, force, image, etc.)
- **Le Phillips 6/6**, technique dans laquelle les apprenants sont répartis par groupe de 6 pour dégager de leur discussion pendant un laps de temps limité à 6 minutes, un résultat commun sur un thème, un cas ou un problème. La bonne marche de Phillips 6/6 dépend en très grande partie de la précision des consignes et de l'objet d'étude (thème, cas ou problème). C'est une technique facile et rapide qui peut être utilisée dans de nombreuses situations très variées. Elle provoque une attitude de recherche chez les apprenants. L'animateur doit avoir une très grande autorité pour que la technique se déroule dans les temps prescrits et sans bavardages inutiles. L'emploi répété de la technique permet d'acquérir le rythme et la pratique. Dans nos classes, nous pouvons adapter cette technique en respectant toujours le rapport entre le nombre de membres par groupe et le temps imparti au travail. Ainsi, on pourrait avoir le Phillips 8/8-9/9.

3) L'élaboration progressive des contenus

Cette technique consiste à faire exécuter une tâche par un sous-groupe minimal de deux ou trois élèves en un temps donné, de réunir ensuite progressivement les élèves en sous-groupes de six, de douze puis de vingt-quatre pour la poursuite de la tâche en redéfinissant un autre temps d'exécution.

Deux exemples d'élaboration progressive des contenus

■ La leçon-débat :

C'est la technique par laquelle des élèves constitués en sous-groupes travaillent à la résolution d'un problème posé dans une discipline : français, mathématiques, SVT ou histoire-géographie. Chaque élève réfléchit individuellement sur le sujet ; puis les 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 l'enseignant. L'intérêt pédagogique est double : il habitue l'élève à s'exprimer et à rechercher personnellement des idées ; le travail personnel doit s'insérer dans un travail d'équipe.

■ La technique des mini-cas :

Elle consiste à diviser le grand groupe en sous-groupes de sept à huit personnes pour donner à chaque groupe une partie du thème. Les sous-groupes réfléchissent sur des sous-thèmes se rattachant au thème général. La lecture et la discussion des sous-thèmes à la plénière permettront de déboucher sur une synthèse du thème.

4) L'enseignement par les pairs

Cette technique est une forme de responsabilisation des élèves. Elle peut prendre des formes différentes, en fonction

- du nombre de personnes en question : un élève encadrant un groupe d'élèves ou les élèves étant en situation duelle ;
- de la relation entre les élèves : soit les élèves s'aident les uns les autres, soit un seul élève aide ses camarades. (→ encadré page suivante.)

5) L'expression des contenus

Il s'agit pour les élèves d'exprimer ce qu'ils ont compris ou de restituer le fruit de leur travail d'une manière claire et efficace.

■ La technique du scintillement :

Dans le grand groupe, la mise en commun peut être source de lassitude. La lecture successive des rapports de nombreux sous-groupes est souvent ennuyeuse et sans grand profit. D'où la nécessité d'une variation des modalités de mise en commun.

Dans la technique du scintillement, cette mise en commun se fait par une succession de messages brefs (1 à 3 mn) et denses sur les aspects les plus significatifs des travaux de chaque sous-groupe.

Des exemples d'enseignement par les pairs

■ Un élève encadre un groupe d'élèves :

Le monitorat : c'est une technique qui consiste à répartir les élèves de la classe en plusieurs groupes et à repérer dans chaque groupe un élève plus avancé et éveillé que les autres, qui, sur la base du volontariat, servira de moniteur au groupe.

Après un enseignement collectif, les élèves se retrouvent en groupes, chaque groupe sous la conduite d'un élève moniteur ; celui-ci fait répéter et, au besoin, explique ce qui a été vu ensemble dans le grand groupe. Le professeur circule, supervise le déroulement du travail, aide et régule si nécessaire.

Il faut prévoir la possibilité pour chaque membre d'un groupe de devenir moniteur en fonction des efforts fournis pour s'améliorer. Cela crée de l'émulation entre les élèves de la classe.

L'enseignement mutuel ou aide mutuelle : cet enseignement consiste à responsabiliser certains élèves, en leur confiant une part des tâches incombant normalement au professeur, et ce, afin qu'ils aident les élèves les plus faibles à comprendre leurs leçons et traiter les exercices.

Ainsi, dans une classe, on peut avoir, en fonction de leurs compétences avérées et de leurs motivations, des élèves responsables des leçons de grammaire, de mathématiques, d'anglais, etc.

Le rôle du professeur est de repérer les « élèves pionniers » dans différentes disciplines et de former des petits groupes de trois généralement (le pionnier, un élève moyen et un de faible niveau dans la discipline donnée), le but étant de faire bénéficier le plus faible des connaissances du pionnier.

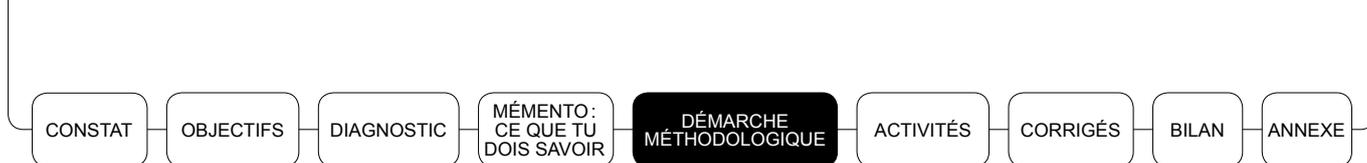
L'enseignement est dit mutuel dans la mesure où les élèves pionniers changent en fonction des disciplines et, par conséquent, s'aident les uns les autres.

■ Les élèves en situation duelle :

Le tutorat : cet enseignement se pratique avec un tuteur de niveau égal (relation plus ou moins symétrique) ou avancé (relation asymétrique) qui encadre un élève, ou plusieurs élèves pris individuellement, et qui rend compte à l'enseignant.

Il s'agit d'une interaction entre pairs qui engage deux élèves : expert-novice. L'aboutissement étant de faire en sorte que l'élève « expert » fasse progresser l'élève « novice ».

La dyade : c'est une cellule d'apprentissage où deux apprenants s'interrogent sur une matière préparée individuellement. Cette situation est plus égalitaire que les précédentes.



Elle permet l'apprentissage de la concision (des messages brefs de 1 à 3 mn) accompagné ou non de commentaires du groupe qui ne peuvent pas dépasser 5 mn. L'attention est plus soutenue et la synthèse est obtenue plus rapidement.

■ Le blason³ :

Cette technique consiste à faire remplir par des élèves en situation de travail individuel ou de sous-groupe les cases d'un tableau, appelé blason, en vue de dégager l'essentiel d'un thème donné.

Parmi les utilisations pédagogiques proposées, citons l'étude d'un personnage littéraire ou historique, l'analyse d'un thème d'histoire ou de géographie, l'analyse d'un problème, l'évaluation d'une activité.

Voici un exemple pour un sujet d'histoire en 3^e : « La Révolution russe de 1917 et ses prolongements ». Trois sous-thèmes sont proposés :

- Les causes de la Révolution russe de 1917 ;
- Les étapes de la Révolution russe de 1917 ;
- Les prolongements.

Les avantages de cette technique sont, entre autres, de favoriser l'effort de réflexion et la rédaction de réponses denses et précises, de faciliter la perception réciproque des individus dans un sous-groupe, d'aider à la cohésion du groupe.

■ Le jeu de rôle :

À la différence des techniques précédentes, le jeu de rôle ne vise pas la concision. Mais il a en commun avec elles de faciliter l'expression.

Le jeu de rôle est une technique d'animation dans laquelle plusieurs participants sont invités à s'impliquer dans l'interprétation des différents rôles de personnages se trouvant dans une situation précise, afin de permettre ensuite une analyse des représentations, sentiments et attitudes liés à cette situation. Les participants autres que les acteurs sont placés en position d'observateurs pendant la phase d'interprétation des rôles. Ils prennent part, avec les acteurs, à la phase d'analyse menée sous la direction du professeur (l'animateur).

Le jeu de rôle permet la résolution de problèmes divers impliquant surtout les aspects affectifs (attitudes, sentiments). Il peut être utilisé pour :

- évaluer (par exemple : comment réagissent les individus dans certaines situations) ;
- aider à la prise de décisions (en jouant les rôles, en faisant de nombreux choix, les participants ont la possibilité de voir se produire toute une variété de résultats) ;
- favoriser le changement d'attitude (en jouant ou en représentant une situation, on peut mettre en valeur de manière significative, de nouvelles perspectives importantes) ;

3 « Le blason est un symbole, représentant une famille noble » ; il est composé de plusieurs parties, <https://fr.wikididia.org/wiki/blason> (consulté le 30 juillet 2017).

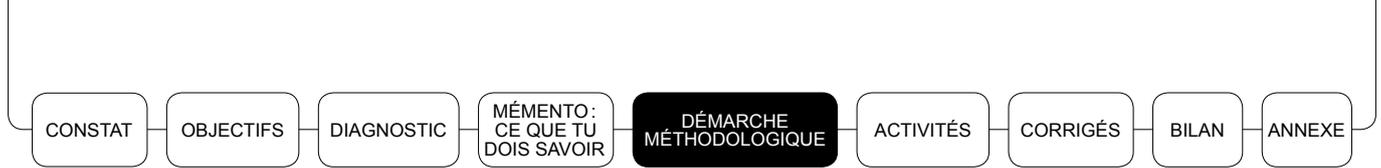
- améliorer la justesse de l'expression verbale et l'habileté interpersonnelle ;
- développer la conscience de soi (par son engagement direct dans certaines suites d'actions, l'individu est confronté à une prise de conscience plus grande de la façon dont les autres le voient. Les forces et les faiblesses de l'individu ou du groupe peuvent être repérées et examinées).

Un des caractères importants du jeu de rôle réside dans le fait qu'il confère aux participants le soin d'accélérer la situation d'apprentissage et de juger de sa meilleure utilisation.

3.3. L'adéquation des méthodes et des techniques

Le tableau ci-dessous résume quelques méthodes et techniques adaptées parmi les plus utilisées.

Méthodes d'enseignement/ apprentissage		Techniques adaptées	
		Technique(s) type(s)	Techniques associées
Méthodes traditionnelles, passives, transmissives	Expositive, dogmatique, passive, transmissive, traditionnelle	– Exposé	– Questionnement – Illustration – Invité...
	Méthode de redécouverte, interrogative, dialoguée	– Questionnement	– Exploitation de documents – Travail de groupes (TG) – Complément – Scintillement...
Méthodes modernes ou actives ou nouvelles	Méthode d'observation	– Observation libre – Observation dirigée	– TG – Schématisation – Sorties pédagogiques – Microscopie – Cultures et élevages – Exploitation de documents...
	Méthode expérimentale, découverte, résolution de problème, investigation	– Observation – Réflexion individuelle ou collective – Recherche de solutions ou de conclusions – Expérimentation – Analyse – Questionnement – TG	– Modélisation – Démonstration – Leçon-débat – Enquête – Brainstorming – Recherche collective d'idées – Discussion – Élaboration progressive – Exposé – Phillips 6/6 – Scintillement...
	Clarification des valeurs	– Jeu de rôle – Simulation, – Projet d'activités, – Blason, – Leçon-débat.	– Exposé – Invité – Questionnement – Discussion – Panel...



N. B. : Les techniques d'enseignement/apprentissage ne sont pas exclusives les unes des autres. Bien au contraire, le plus souvent, une pédagogie efficace est éclectique.

Par exemple, toutes les techniques d'enseignement/apprentissage peuvent être utilisées dans la méthode expérimentale, à un moment ou à un autre de la mise en œuvre, et ce, en fonction du contexte et de la discipline.

Aussi, bon nombre de techniques utilisées pour la gestion des grands groupes peuvent être adaptées aux différentes méthodes mentionnées ci-dessus. Ce sont entre autres : le blason, le scintillement, le TG, le monitorat et l'aide mutuelle, le Phillips 6/6, la recherche collective d'idées, l'élaboration progressive, la leçon-débat, le jeu de rôle, le projet d'activités⁴.

Pour terminer, tu auras toujours à l'esprit que les méthodes et les techniques pédagogiques que tu vas décider d'appliquer devront faciliter ton enseignement et favoriser les apprentissages des élèves. Il va arriver que tu n'aies pas le choix ; et c'est la raison pour laquelle tu dois travailler à développer ta compétence à appliquer des techniques d'enseignement/apprentissage variées.

4 Voir Inspection de SVT (1997).

► Activité 1

Étude de cas

Diane, une enseignante sans formation pédagogique initiale, est affectée dans un nouveau lycée départemental dans le Mouhoun. Elle a en charge les classes de 5^e et 4^e avec respectivement 94 et 84 élèves. Ses élèves font trop de bruit ; elle les envoie en surveillance mais cela ne change rien.

À partir de ce que tu viens d'apprendre dans cette séquence,

a) identifie le problème auquel Diane est confronté.

.....

.....

.....

.....

b) dis comment elle peut s'organiser pour bien gérer ce problème dans sa classe.

.....

.....

.....

.....

► Activité 2

Étude de cas

David, un nouvel enseignant sans formation pédagogique initiale, est affecté dans un CEG à quatre classes dont l'effectif moyen est de 90 élèves. Pour ne pas avoir trop de problèmes à gérer ces grands effectifs, il applique toujours des méthodes d'enseignement qui impliquent peu les apprenants. Ainsi, dès que David rentre en classe, on entend les mouches voler. Il est le seul à parler et il explique et dicte très vite les résumés. Réduits à écouter, à recopier et à mémoriser, les élèves manifestent toujours peu d'intérêt aux cours.

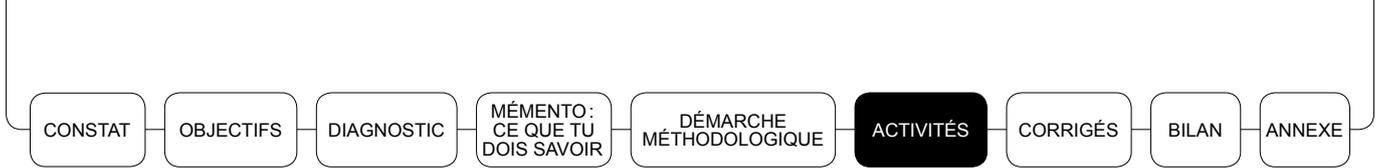
a) Identifie et explique les méthodes d'enseignement/apprentissage appliquées par David.

.....

.....

.....

.....



b) Propose et explique d'autres types de méthodes et techniques d'enseignement/ apprentissage de grands groupes pour renforcer la compétence pédagogique de David.

.....
.....
.....
.....

► **Activité 3**

Pour chacune de tes leçons, il te faut choisir une méthode pédagogique à mettre en œuvre.

a) Comment peux-tu définir le mot « méthode » dans le contexte de l'enseignement/ apprentissage ?

.....
.....

b) Après avoir exploité le contenu de la séquence 1, quelles méthodes connais-tu à présent ? Présente-les.

.....
.....
.....
.....

c) Pourquoi devras-tu choisir une méthode ?

.....
.....
.....
.....

d) Parmi les différents types de méthodes que le livret te propose, dis dans quel type de méthodes de préférence tu feras ton choix.

.....

e) Pourquoi ? Coche les propositions correspondant à tes réponses :

- 1. Ces méthodes sont moins fatigantes pour le professeur.
- 2. Ces méthodes favorisent les interactions entre élèves et entre élèves et enseignant.
- 3. Ces méthodes permettent de gagner du temps.
- 4. Ces méthodes favorisent les apprentissages des apprenants.

f) Qu'est ce qui te permet de retenir telle ou telle méthode ? Coche ta ou tes réponse(s).

- 1. L'objet d'apprentissage (connaissances uniquement, habiletés cognitives, attitudes).
- 2. Les caractéristiques de la classe (grands groupes, petits effectifs, niveau de la classe).
- 3. Les moyens disponibles (matériels, supports didactiques, etc.).
- 4. Ma compétence à mettre en œuvre la méthode que je choisis.

► Activité 4

Étude de cas

Rémi, un professeur sans formation pédagogique de base, est affecté dans un CEG dont la classe la moins chargée compte 90 élèves. Lors d'une remise de copies à ses élèves, à sa grande surprise, deux de ses élèves froissent leurs copies et les jettent à ses pieds. Beaucoup d'autres élèves se plaignent alors de la correction des copies (nombreux oublis de points, non-respect du barème dans de nombreux cas, des rajouts de points...). Tandis que, malgré les injonctions de Rémi, les deux élèves refusent de sortir de la classe, trois autres élèves s'en vont voir le proviseur qui revient en classe avec eux. La situation est inflammable.

Mets-toi à la place de Rémi.

a) Identifie le problème rencontré.

.....

b) Explique comment tu vas gérer cette situation d'indiscipline.

.....

► Activité 5

Étude de cas

Monsieur Gandaogo est un jeune professeur de français nouvellement recruté et affecté d'urgence dans le même CEG que toi, pour pallier le manque de professeur de français. Il n'a pas eu de formation pédagogique initiale. Cependant, eu égard au manque d'enseignants, il lui a été affecté une classe de 6^e, une classe de 5^e, une classe de 4^e et une classe de 3^e. Chacune des classes a un effectif minimal de 90 élèves.

Face à ces classes à effectifs pléthoriques, monsieur Gandaogo a décidé de former des groupes fixes de dix élèves au moins dans chaque classe dès le début de la rentrée scolaire.

De ce fait il organise deux types de devoirs : les devoirs individuels et les devoirs de groupes.

Pour corriger les devoirs individuels, il propose le corrigé avec le barème et chaque élève corrige la copie de son voisin. À la fin, il relève les notes qui lui sont dictées par chaque élève correcteur.

En ce qui concerne les devoirs de groupes, ce sont des travaux faits à la maison par les groupes organisés au début de l'année. Chaque groupe rédige ses devoirs et les remet au professeur qui les corrige.

- a) Quels conseils peux-tu donner à monsieur Gandaogo pour améliorer sa manière de former les groupes ?

.....

- b) Selon toi, la stratégie de correction des copies de monsieur Gandaogo est-elle bonne ? Coche la case correspondant à ta réponse.

Oui Non

Si tu estimes la stratégie de monsieur Gandaogo est bonne, explique pourquoi.

.....

Si tu estimes que la stratégie de monsieur Gandaogo n'est pas bonne, quels conseils lui donnerais-tu pour l'améliorer ?

.....

► Activité 6

Étude de cas

Un de tes collègues est affecté au CEG de Gnassogoni, un des établissements-pilotes de la nouvelle réforme. De ce fait, les classes sont toutes à effectifs pléthoriques (plus de 100). L'une des caractéristiques de cet établissement est l'indiscipline des élèves.

Dès son arrivée au CEG, ton collègue décide de prendre conseil auprès d'un ancien professeur du CEG. Ce dernier lui dit : « Mon cher ami, voici ce que je te conseille : si tu veux avoir la paix dans ce CEG, il faut t'imposer, t'imposer par l'intimidation ou la sanction sans te préoccuper des réactions des autres ; ne cherche jamais à te faire aimer. C'est ce que je fais dans toutes les classes depuis deux ans que je suis dans cet établissement. Après le premier trimestre, je me retrouve régulièrement avec des effectifs de moins de cinquante élèves qui suivent mon cours. Viens suivre mon cours et tu entendras les mouches voler. Aucun bruit. J'ai la paix ».

a) Identifie le type de leadership du collègue dit « ancien ».

.....

b) Un tel leadership est-il recommandable ? Coche la case correspondant à ta réponse.

Oui Non

c) Quels conseils donnerais-tu à ton jeune collègue qui vient d'arriver au CEG de Gnassogoni en vue de mieux gérer la question de l'indiscipline ?

.....

► Activité 7

Étude de cas

Le jeune professeur Daouda compte parmi les classes qui lui sont affectées une classe de 145 élèves avec une seule petite allée dans les rangées de tables. Nombreux sont ses élèves qui n'obtiennent pas en classe les explications complémentaires qu'ils désirent ; pour cela, ils rejoignent Daouda chez lui car l'établissement n'a pas de salle des professeurs. Daouda finit par se lasser de ce travail supplémentaire et arrête de les recevoir. Les élèves s'en plaignent ainsi que leurs parents.

Que proposes-tu pour aider Daouda à résoudre ce problème ?

.....

.....

.....

.....

► **Activité 8**

Étude de cas

Ta classe de troisième a un effectif de 80 élèves. Tu décides de donner un devoir à faire par groupe de cinq élèves et à rendre au bout d'une semaine.

Quel genre de regroupement pourrais-tu organiser pour ce devoir ? Pourquoi ?

.....

.....

.....

.....

1. CORRIGÉS DU DIAGNOSTIC

► 1.

- a. Quand l'effectif des élèves, dans une classe, atteint 50.
- b. Quand une salle de classe n'arrive pas à contenir tous les élèves.
- c. Quand l'effectif des élèves, dans une classe, dépasse 70.
- d. Quand un groupe de 50 élèves occupe une salle prévue pour 30 élèves.

► 2. DÉFINITION : un grand groupe est un regroupement d'élèves d'une taille telle qu'elle empêche la mise en œuvre efficace des méthodes habituelles d'enseignement.

MOTS-CLÉS : foule, effectif nombreux, effectif pléthorique, surnombre, classe à grande taille, etc.

► 3.

- a. La pédagogie des grands groupes désigne un modèle pédagogique proposant une réponse scientifique au problème des effectifs pléthoriques dans les classes en Afrique.
- b. La pédagogie des grands groupes est un ensemble de principes et d'options stratégiques pour répondre à des contraintes structurelles liées à l'accès dans un système éducatif.
- c. La pédagogie des grands groupes est la mise en œuvre de techniques d'organisation du groupe, s'appuyant sur la réalité et la dynamique du groupe pour que sa taille devienne non plus un facteur négatif, mais une ressource valorisante.

► 4.

- a. Il doit aider chaque élève individuellement pour lui apprendre une certaine autonomie.
- b. Il doit organiser les élèves en groupes restreints au sein desquels ils s'entraident.
- c. Il doit responsabiliser quelques élèves qui sont chargés d'aider leurs camarades.
- d. Il doit appliquer des mesures de tolérance pour les élèves en difficulté.

N.B. : Le travail de groupes basé sur le principe de la démultiplication favorise des situations permettant d'exploiter l'entraide, la prise de responsabilité, l'autonomie, la tolérance, la prise d'initiatives, la créativité.

► 5. DÉFINITION : la gestion de la classe est la manière de mettre en œuvre une organisation de la classe, des enseignements et de la discipline.

MOTS-CLÉS : travail de groupe, discipline, techniques, activités, enseignement différencié, etc.

► 6.

	Vrai	Faux
a) L'interaction au sein des groupes de travail constitue une perte de temps.		✗
b) L'enseignement magistral dans une classe à effectif pléthorique permet de gagner du temps.		✗
c) L'interaction au sein des groupes favorise plusieurs types d'apprentissages.	✗	
d) L'enseignement magistral permet un meilleur apprentissage.	✗	
e) Le simple fait de travailler en groupe permet d'avoir de nouveaux savoirs cognitifs.		✗
f) « Grands groupes » et « efficacité pédagogique » sont incompatibles.		✗
g) Dans un grand groupe, l'enseignant peut organiser des activités individuelles où l'élève travaille seul.		✗

► 7. a. *Kévin bavarde avec son voisin pendant la leçon. Que faire ?*

- 1. L'expulser de la classe.
- 2. L'appeler par son nom et le fixer des yeux.
- 3. Faire un signe de la tête pour lui montrer ta désapprobation.
- 4. Lui dire de cesser de parler et de faire la tâche qui lui a été demandée.

JUSTIFICATION : La meilleure proposition est la 3. Commence par des signes non-verbaux et si les bavardages continuent, tu feras une remarque à voix haute.

b. *Rabi donne une réponse inappropriée. Que faire ?*

- 1. Hausser les épaules et enchaîner.
- 2. Te moquer, rigoler.
- 3. Reformuler la question pour qu'elle la comprenne mieux.
- 4. L'insulter devant ses camarades.
- 5. L'inviter à être attentive et à mieux faire.

JUSTIFICATION : L'enseignant ne doit pas se moquer des élèves. Il vaut mieux chercher les causes de l'erreur et aider l'élève.

c. *Mohamed refuse de réaliser une consigne de travail en groupe restreint. Que faire ?*

- 1. Lui donner la note de zéro pour la discipline concernée.
- 2. Vérifier les causes du refus.
- 3. L'amener à le faire par la force.
- 4. Lui demander gentiment de faire le travail demandé.

JUSTIFICATION : La seule bonne solution est de chercher les causes pour pouvoir réagir en conséquence.

d. *Philomène laisse tomber à plusieurs reprises sa règle métallique pendant la leçon. Que faire ?*

- 1. Confisquer sa règle.
- 2. La mettre dehors quelques minutes.
- 3. Lui demander de ranger sa règle.
- 4. Lui demander de ranger sa règle et de répondre à une question posée par l'un de ses camarades.

JUSTIFICATION : La règle étant un objet perturbateur, elle doit être rangée. En confisquant la règle, tu résous le problème immédiat mais tu ne responsabilises pas l'élève pour les prochaines fois.

EXPLOITATION POSSIBLE :

Exemples de règles que l'enseignant peut construire avec ses apprenants à partir de cet exercice :

- *Chacun a le droit d'être tranquille dans son corps : on ne se tape pas.*
- *Chacun a le droit d'être tranquille dans son cœur : on ne se moque pas de l'autre.*
- *Chacun a le droit d'être tranquille avec ses affaires : on ne prend pas les affaires d'un camarade sans son autorisation.*
- *Chacun a le droit d'être tranquille dans son travail : on respecte la concentration de chacun, et, si l'on ne comprend pas, on demande de l'aide.*
- *L'enseignant respecte les élèves de sa classe et est disponible pour eux tous.*
- *Les élèves respectent les règles de fonctionnement et de travail de la classe.*

AUTRE SUGGESTION :

Dès la rentrée, l'enseignant peut construire avec ses apprenants à partir de cet exercice, un contrat social et inviter les élèves à le respecter :

Une « sanction » doit être identifiée consensuellement et appliquée pour tout manquement à une règle, c'est-à-dire que l'enseignant signale que la règle a été transgressée et qu'il responsabilise les élèves en faute.

Cette « sanction » peut prendre des formes diverses (y compris la punition) selon les circonstances.

Souvent, elle n'empêche rien, mais elle est un signe, le signe de la limite entre l'acceptable et l'inacceptable pour la groupe classe.

Cependant, il est essentiel pour l'enseignant de réfléchir à l'importance, mais aussi à la limite, de la sanction dans la réussite d'un processus d'enseignement/apprentissage.

2. CORRIGÉS DES ACTIVITÉS

► Activité 1

- a) Le problème posé est celui de la gestion de la discipline.
- b) Diane peut commencer par exemple par passer un contrat d'entente avec ses élèves.
Pour maintenir la discipline dans sa classe, elle doit marquer sa présence en classe, faire l'effort de connaître les noms et prénoms des élèves, améliorer la distribution de la prise de parole de manière à travailler avec l'entièreté de la classe, veiller à ce que tous les élèves soient impliqués dans la tâche, être juste dans ses interventions.

► Activité 2

- a) David utilise des méthodes passives ou méthodes traditionnelles.
- b) Il s'agit entre autres de la méthode magistrale, la méthode dogmatique. Ces méthodes sont basées sur une pédagogie frontale centrée sur l'enseignant et le savoir. Dans cette situation d'enseignement, on constate que c'est le professeur qui est valorisé et l'élève est minoré. La différence des rôles est bien marquée ; le professeur détient le savoir et il est chargé de le transmettre directement à l'élève ; il transmet et l'élève reçoit.

► Activité 3

- a) Selon J. Leif, « la méthode est l'ensemble des principes, des moyens, des démarches, des règles de l'action éducative ou pédagogique, en vue d'atteindre les buts, les objectifs, les fins qu'elle se fixe » ; c'est aussi la manière ou la façon de procéder pour susciter chez l'apprenant un apprentissage déterminé.
- b) Les méthodes traditionnelles et les méthodes nouvelles (ou actives).
- c) Le choix d'une méthode est celle d'une voie par laquelle je dois passer pour atteindre mon but.
- d) Dans le cadre de la pédagogie des grands groupes, il vaut mieux choisir des méthodes actives.
- e) Les méthodes actives sont préférables pour les raisons suivantes :
 - 1. Ces méthodes sont moins fatigantes pour le professeur.
 - 2. Ces méthodes favorisent les interactions entre élèves et entre élèves et enseignant.
 - 3. Ces méthodes permettent de gagner du temps.
 - 4. Ces méthodes favorisent les apprentissages des apprenants.
- f) On choisit une méthode pour les quatre raisons proposées.

► Activité 4

- a) Ceci est une situation d'indiscipline caractérisée, due à la mauvaise correction d'un devoir.
- b) Il faut chercher à créer tout de suite dans la classe un climat favorable à des échanges sereins avec les élèves, puis proposer de refaire la correction du devoir.

Dans les échanges, il faudrait faire comprendre aux élèves que nul n'est infaillible et les amener à désapprouver le genre de comportement de leurs deux camarades.

Chez lui, le professeur devra chercher la cause réelle de l'indiscipline qui est survenue et tout faire pour s'amender.

► Activité 5

- a) La stratégie de former des groupes fixes durant l'année scolaire a des avantages, certes, mais elle a aussi ses inconvénients.

Au regard de la pratique du professeur Gandaogo qui consiste à donner des devoirs de groupes aux élèves, il serait avantageux de changer de temps à autre les groupes pour, d'une part, familiariser les élèves à ce type de changement et, d'autre part, éviter que dans les groupes fixes ce soit les mêmes élèves qui travaillent.

- b) La stratégie n'est pas bonne.

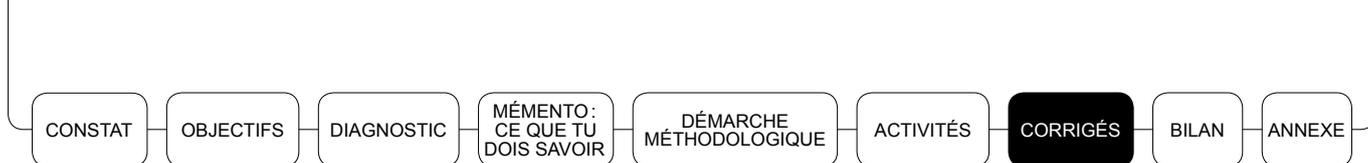
Une des caractéristiques d'une bonne évaluation est la fiabilité des résultats. Or, la stratégie de correction du professeur Gandaogo prédispose les élèves à la tricherie et au favoritisme en ce qui concerne les devoirs individuels.

Une autre fonction de l'évaluation est de renseigner le professeur sur les connaissances non maîtrisées et d'identifier les erreurs récurrentes en vue d'une remédiation pédagogique. Or, la stratégie de correction des devoirs individuels du professeur ne lui permet pas d'être renseigné sur ces faits en ce qui concerne les devoirs individuels.

Monsieur Gandaogo pourrait à la fin ramasser les copies individuelles pour procéder à des vérifications des notes par échantillonnage. Ceci lui permettrait d'identifier quelques erreurs majeures et de procéder à des remédiations pédagogiques.

► Activité 6

- a) Le type de leadership est *le leadership autoritaire*.
- b) En situation pédagogique, ce type de leadership est à proscrire. Il constitue un frein à la motivation des élèves et à leurs apprentissages. Elle relève des méthodes pédagogiques traditionnelles, voire dogmatiques.
- c) En tant que jeune professeur, tu devras réaliser que la méthode autoritaire est contraire aux principes des méthodes actives recommandées par les programmes officiels. Je te conseille de mettre à profit la dynamique des groupes et de t'entendre



avec tes élèves sur la manière dont vous allez travailler en te basant sur le règlement intérieur de ton établissement. Entente que chacun des deux parties s'engagera à respecter.

► **Activité 7**

Il faut convenir avec les élèves et leurs parents que recevoir des explications complémentaires de la part du professeur est un droit pour les élèves mais que :

- Daouda n'est pas responsable de l'effectif pléthorique dans sa classe ;
- Les modalités de ces explications complémentaires doivent être définies par le professeur ;
- Daouda doit organiser sa classe de manière à pouvoir vérifier que chaque élève participe aux activités : par exemple, faire un regroupement des élèves par paire de tables, avec l'indication que chaque élève pourra être interrogé et que la note reçue comptera pour tout le groupe ;
- Daouda pourrait donner des devoirs de groupes à traiter par groupes de 8 à 10 élèves, avec la même indication que ci-dessus.

► **Activité 8**

Pour un tel travail, nous préconisons le regroupement par proximité (ou géographique) ou le regroupement par affinité.

Le regroupement par proximité permet un travail de courte durée. Il tient compte des domiciles des élèves et évite les problèmes de distance. Le regroupement par affinité permet de discuter sereinement du sujet du devoir.

SUR LA DISCIPLINE DANS UNE SITUATION DE GRAND GROUPE

- 1. Quelles difficultés rencontres-tu dans le domaine de la discipline ?

.....

.....

.....

.....

- 2. Ce que tu as appris peut-il être utile pour la résolution de ces difficultés ?

.....

.....

.....

.....

- 3. Ce que tu as appris dans cette séquence t'incite-t-il à reconsidérer tes relations avec les élèves ?

.....

.....

.....

.....

- 4. Quels changements comptes-tu opérer ?

.....

.....

.....

.....

SUR L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DANS UNE SITUATION DE GRAND GROUPE

- 5. Ce que tu as appris dans le livret t'incite-t-il à reconsidérer tes méthodes d'enseignement ?

.....

.....

.....

.....

► 6. Quelle(s) pratique(s) penses-tu devoir reconsidérer ?

.....
.....
.....
.....

► 7. Quelle nouvelle pratique comptes-tu adopter ?

.....
.....
.....
.....

► 8. De ce que tu as appris de ce livret, penses-tu être outillé pour gérer efficacement un grand groupe ?

.....
.....
.....
.....

Quelques méthodes d'enseignement/ apprentissage

1. LA MÉTHODE D'OBSERVATION

1.1. Fondements et caractéristiques

1) Fondements

Considérée comme une technique, une phase de la méthode expérimentale, l'observation en tant que telle peut constituer une méthode pédagogique en SVT, comme on le voit couramment, mais aussi dans d'autres disciplines (par exemple : grammaire, géographie, etc.). En effet, il y a des problèmes auxquels une exploration attentive d'un élément ou d'un phénomène permet de répondre directement. Ces problèmes sont appelés à solution directe et ne nécessitent pas la mise en œuvre d'un raisonnement hypothético-déductif.

2) Caractéristiques

L'observation est une opération intellectuelle active qui se caractérise par trois étapes :

- la *perception d'ensemble qui structure d'emblée l'objet*. Cette étape permet de connaître le rôle joué par les représentations des apprenants dans leur appréhension des éléments scientifiques ;
- l'*étape de l'analyse* qui consiste à explorer l'objet partie par partie ;
- la *synthèse des explorations* conduisant à une nouvelle vue globale explicative de l'objet.

1.2. Exigences liées à la mise en œuvre

L'enseignant doit :

- mobiliser et mettre à la disposition des élèves tout le matériel nécessaire à l'observation : objet à observer, matériel d'observation (loupes, microscopes, trousse à dissection, etc.) ;
- avoir des compétences en animation de classe : donner des consignes claires, traiter les productions des élèves et les valider.

Les élèves doivent :

- pouvoir choisir les instruments adéquats pour les observations ;
- savoir utiliser les instruments d'observation ;
- pouvoir rendre compte des observations.

1.3. Techniques adaptées

Voir Démarche méthodologique, 3.3.

1.4. Avantages et inconvénients de la méthode

1) Les avantages :

- Les élèves sont actifs ;
- Ils peuvent prendre des initiatives ;
- Ils apprennent à s'exprimer et à traduire fidèlement leurs observations ;
- Ils aiguisent leurs capacités d'observation, d'analyse et de synthèse.

2) Les inconvénients :

- C'est une méthode couteuse en temps ;
- L'observation, lorsqu'elle est libre, peut ne pas permettre de cerner l'essentiel de l'objet observé ;
- Elle peut être mal menée si l'objet est mal choisi.

2. MÉTHODE EXPÉRIMENTALE (OU MÉTHODE DE DÉCOUVERTE OU MÉTHODE DE RÉOLUTION DE PROBLÈMES)

2.1. Caractéristiques

1) Caractéristiques générales :

La méthode expérimentale est une démarche scientifique fondée sur le tâtonnement expérimental.

Aux yeux de certains chercheurs, cette démarche tâtonnante est très hasardeuse et ne répond pas aux normes de rigueur et de déterminisme scientifiques. De fait, la démarche n'a d'abord gardé que les étapes qui ont donné lieu à des succès. C'est ainsi qu'est né le sigle mnémotechnique OHERIC.

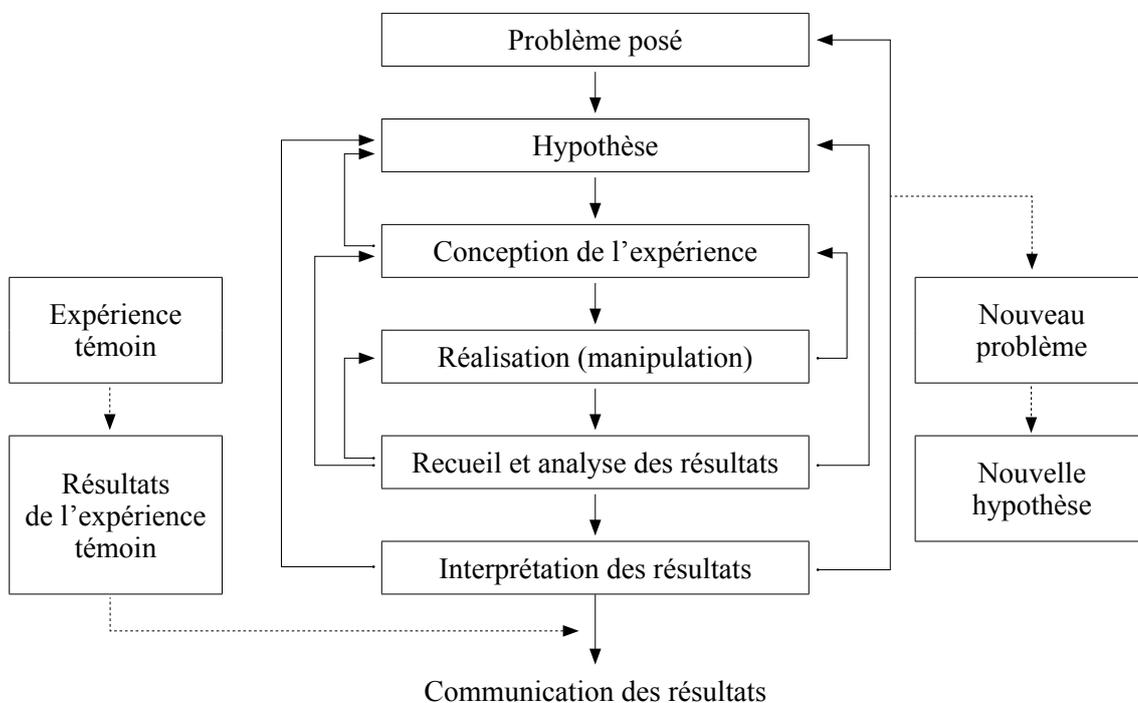
- O : observation naturelle
- H : hypothèse(s) – déduction et précision des hypothèses
- E : expérimentation (mise au point d'expériences fondées sur ces hypothèses et ces prévisions)
- R : résultats (recueil des résultats des expériences réalisées)
- I : Interprétation(s) - analyse et confrontation des résultats obtenus avec les hypothèses formulées ; confirmation ou rejet d'hypothèse(s)
- C : conclusion

Il faut cependant noter que de nombreuses critiques ont été émises sur la démarche OHERIC. Les plus importantes sont les suivantes :

- son caractère inductif serait naïf ;
- selon cette démarche, la science commencerait par l'observation : cette conception s'inspire d'un courant de pensée, le positivisme classique, selon lequel les informations tirées d'une observation (les données observables) seraient indépendantes de toute théorie, et où l'on pourrait réduire les données théoriques aux données observables ; autrement dit, on se limiterait à observer un phénomène avant de se poser des questions (théorisation), alors que l'inverse est vrai également ;
- l'observation constituerait une base sûre ; or, nous savons que nos sens nous trompent ;
- la démarche serait formaliste et linéaire, très loin de la réalité de la démarche expérimentale.

2) Le cheminement de la méthode :

La démarche expérimentale renvoie en réalité à un cheminement sans *a priori* d'étapes déterminées, plus conforme au travail de recherche qui ne fonctionne pas de manière linéaire, mais présente des remises en cause et des retours en arrière. On peut la résumer par le schéma ci-dessous :



Comment mettre en œuvre la démarche expérimentale ?

- Le point de départ peut être **une observation directe ou indirecte**, *in vivo* ou *in vitro*, d'un phénomène, d'un fait scientifique. Il peut également être un fait rapporté, un constat ou un aspect problématique lu...
- De cette observation, naît une interrogation qu'on formule explicitement sous forme de **problème à résoudre** : il doit être facilement compréhensible et univoque.
- La résolution du problème amène à se poser un certain nombre de questions sur le « comment » et le « pourquoi » du problème. Cela renvoie à **la formulation d'hypothèses**, qui sont en fait des explications préliminaires à vérifier. Ces hypothèses sont d'abord analysées pour écarter les moins efficaces. Mêmes si plusieurs hypothèses sont retenues, on les teste une par une : chaque hypothèse ne va renfermer qu'une seule variable ou facteur explicatif du phénomène qu'on fera varier lors de l'expérimentation.
- La vérification nécessite une expérimentation. Pour cela, il y a lieu de mettre au point **un protocole expérimental** pour tester l'hypothèse.
- Après la conception du protocole, on passe à **l'expérimentation**, c'est-à-dire à la mise en œuvre du protocole expérimental. Cette étape peut amener l'expérimentateur à modifier le protocole expérimental.

Remarque : on réalise à côté une expérience témoin dans les mêmes conditions que l'expérience test, à la seule différence que la variable considérée dans l'expérience test n'existe pas à ce niveau. Il est très important et même capital, puisqu'il permet de savoir si c'est réellement la variable considérée qui est à l'origine du phénomène constaté ou observé.

- Il faut alors recueillir **les résultats** produits par l'expérimentation et les décomposer en éléments simples, c'est-à-dire facilement exploitables et l'on confronte les résultats obtenus à l'hypothèse qu'ils vérifient. On peut être alors amené à formuler de nouvelles hypothèses si celle qui a été testée n'est pas vérifiée.
- **On interprète les résultats**, on les explique, on les rapporte au problème posé et on compare ces résultats aux résultats obtenus par l'expérience témoin pour savoir s'ils permettent effectivement de résoudre le problème posé au départ. On peut alors se rendre compte que le problème était mal posé. Dans ce cas, on pose un autre problème et on recommence.
- On tire enfin **une conclusion**. Si l'interprétation des résultats montre que le problème est résolu, l'expérience est concluante, on la répète à plusieurs reprises dans les mêmes conditions pour s'assurer que cela donne toujours les mêmes résultats. La conclusion, dans ce cas, revient à formuler une vérité scientifique, une théorie ou une loi scientifique en tenant compte des conditions de réalisation de l'expérience.

Au regard des caractéristiques de la mise en œuvre, de l'impossibilité de réaliser telle manipulation ou telle étape, des variantes de la méthode peuvent être utilisées. On en compte cinq (05), conçues en niveaux de réalisation de la démarche expérimentale par les élèves.

Variantes

■ 1^{er} niveau :

Dans les cas où le problème posé est très complexe, difficile à observer, l'expérimentation impossible pour une raison ou pour une autre, on peut alors fournir aux élèves des documents où le problème est déjà posé de manière explicite, le(s) hypothèse(s) formulée(s), les expériences réalisées et les résultats recueillis. Aucune manipulation n'est réalisée en classe. *La tâche des élèves se limite à interpréter ces résultats et à tirer une conclusion au regard des données fournies.*

■ 2^e niveau :

La démarche a été mise en œuvre par le professeur, qui formule les hypothèses, conçoit le protocole expérimental, réalise les manipulations et recueille les résultats qu'il soumet à interprétation aux élèves. *Dans ce cas, les élèves suivent la conception du protocole expérimental, les manipulations et le recueil des données. Ils interprètent les résultats et tirent une conclusion.*

■ 3^e niveau :

Le problème étant posé et les hypothèses formulées, le professeur conçoit lui-même le protocole expérimental. *Les élèves sont chargés de mettre en œuvre ce protocole expérimental (expérimentation), de recueillir les résultats, de les interpréter et de tirer une conclusion.*

■ 4^e niveau :

Les élèves conçoivent le protocole expérimental avec le professeur, le mettent en œuvre, recueillent les résultats, les interprètent et tirent une conclusion. Cela après que le problème ait été clairement posé et les hypothèses formulées.

■ 5^e niveau :

Le protocole expérimental est entièrement conçu par les élèves eux-mêmes. Ils le mettent en œuvre, le corrigent si nécessaire, recueillent les résultats des manipulations qu'ils interprètent et tirent une conclusion.

2.2. Exigences liées à la mise en œuvre

L'enseignant doit montrer :

- une bonne maîtrise de la démarche expérimentale, de ses variantes et de ses implications ;
- des compétences en organisation de la classe, en organisation du travail et en gestion du temps, en particulier :

- qu'il adapte les démarches aux conditions du milieu (laboratoire, matériel...);
 - qu'il n'impose rien (ni méthodologie, ni matériel...);
 - qu'il fasse des suggestions pour avoir ou pour confectionner du matériel;
 - qu'il veille au respect des normes, surtout aux normes de sécurité;
- des compétences de guidance :
 - qu'il oriente;
 - qu'il aide pour débloquer les situations;
 - qu'il ne se contente pas de donner les connaissances;
 - Des qualités humaines : patience, tolérance, etc.

Les élèves doivent :

- être responsables, patients, méthodiques, rigoureux et très organisés dans leur démarche et dans le travail;
- accepter le travail en équipe;
- se poser des questions et chercher à y répondre;
- critiquer objectivement leurs travaux pour déceler les insuffisances à chaque étape;
- savoir prendre des initiatives;
- s'investir dans la recherche documentaire, la collecte de données et d'informations;
- accepter de travailler longtemps, même en dehors des heures de cours.

2.3. Techniques de la méthode

La méthode expérimentale met en œuvre de nombreuses techniques :

- L'observation (d'un phénomène scientifique, d'un résultat, etc.);
- L'exposé (d'un phénomène scientifique, d'un résultat, d'un constat, etc.);
- Le questionnement (sur la nature du problème posé ou la manière de le résoudre, etc.);
- L'expérimentation (pour tester les hypothèses);
- L'enquête (par exemple, un reportage avec prise de son et d'images, pour complément d'information ou autre);
- La modélisation (modèle de protocole expérimental, modèle explicatif de phénomène, etc.);
- La recherche documentaire;
- L'exploitation de documents (pour un complément d'information, ou pour remplacer une expérimentation non réalisable);
- Le travail de groupe (pour la mise en œuvre de la méthode expérimentale);
- Le brainstorming (en groupe ou en classe entière pour poser le problème posé, formuler les hypothèses, pour la conception du protocole expérimental, etc.);
- La recherche collective d'idées, en lieu et place du brainstorming;

- La microscopie (pour une observation plus détaillée) ;
- L'analyse (pour comprendre et cerner le problème posé, tester la valeur intrinsèque des hypothèses, confronter les résultats obtenus aux hypothèses, etc.) ;
- La démonstration (réalisée par le professeur ou un élève pour partager une manière de faire, pour faire acquérir un haut degré de précision, etc.) ;
- L'enseignement par problème (pour traiter d'un problème précis suivant une démarche bien donnée pour aboutir à des pistes de solutions) ;
- La sortie écologique ou géologique (pour recueillir des informations, faire une observation *in situ*, de faire des prélèvements, etc.) ;
- Les cultures ou élevage (pour des biopsies, des suivis *in vivo*, pour disposer de matériel vivant d'expérimentation).

2.4. Avantages et inconvénients

1) Avantages

Cette méthode :

- motive les élèves, éveille leur intérêt ;
- favorise le travail en équipe, initie à la collaboration et au partage d'informations ;
- forge l'esprit scientifique : l'observation, le questionnement, l'expérimentation... ;
- permet de varier les types d'activités lors de l'apprentissage ;
- permet d'observer les élèves en situation réelle de travail ;
- permet de corriger les imperfections et de renforcer les acquis ;
- permet d'avoir un plus grand niveau d'acquisition des connaissances ;
- informe l'élève sur la construction des savoirs ;
- permet l'acquisition de savoir-faire et de savoirs être pratiques ;
- est la méthode par excellence pour recueillir et traiter les représentations des élèves.

2) Inconvénients

Cette méthode :

- est très coûteuse en temps ;
- exige tout le matériel nécessaire (même un labo en fonction des cas) ;
- demande un investissement personnel important ;
- s'adapte difficilement au libellé actuel de nos programmes (approche par objectifs) ;
- rencontre des limites dans sa mise en œuvre en raison des grands effectifs.

3. MÉTHODE DE CLARIFICATION DES VALEURS

C'est une méthode utilisée lorsque les objectifs sont du domaine affectif. Elle vise le développement personnel, qui travaille en principe les structures affectives de la personnalité.

3.1. Définition et caractéristiques

1) Définition :

Elle consiste en une clarification et argumentation sans partialité sur les valeurs en présence, dans le but de permettre des changements d'attitudes et de comportement.

La clarification des valeurs est édifée autour de la notion de valeur qui cristallise l'activité morale, c'est-à-dire qui constitue un principe orientant notre vie et inspirant nos engagements, nos décisions et nos gestes quotidiens.

Cette méthode nous amène à clarifier les ressorts cachés de comportements, à débusquer les valeurs implicites qu'ils recèlent à les accepter lucidement ou à les remplacer par de plus estimables.

2) Caractéristiques :

C'est une méthode basée sur l'élève, une méthode active qui appartient au grand groupe de résolution de problèmes.

3.2. Exigence de la mise en œuvre

L'enseignant doit maîtriser :

- le thème ;
- les trois démarches qui structurent la méthode de clarification de valeur :
 - *Choisir* : un choix de valeur affirmé dans l'ordre du jugement rationnel, mettant en œuvre des capacités intellectuelles de réflexion et d'argumentation ;
 - *S'attacher* : un attachement émotif qui relève de l'authenticité d'une adhésion personnelle mettant en œuvre les capacités affectives ;
 - *Agir* : la capacité de passer en situation réelle à des actions conformes aux valeurs invoquées.

L'élève doit maîtriser les opérations nécessaires pour intégrer complètement une valeur :

- *Choisir librement* ;
- *Choisir parmi les alternatives* ;
- *Choisir après avoir considéré soigneusement les conséquences de chaque alternative* ;
- *Affectionner, être attaché* : *positiver, respecter, aimer* ;
- *Affirmer en public, oser en parler* ;

- *Agir en fonction des choix : les valeurs affectent les actions ;*
- *Répéter.*

3.3. Les techniques liées à la méthode

- La technique de discussion débat ;
- La technique de l'invité ;
- La technique de l'enquête ;
- La technique de l'étude de cas ;
- La technique du jeu de rôle ;
- La technique du panel avec des spécialistes représentant plusieurs opinions ;
- La technique d'observation ;
- La technique de l'expérimentation ;
- La technique de travail de groupe peut également être utilisée, en complément aux autres.

3.4. Avantages et inconvénients

1) Avantages :

Cette démarche permet aux apprenants de/d' :

- examiner des valeurs ;
- analyser judicieusement leur vie ;
- comprendre qu'ils ont souvent le choix entre plusieurs décisions ;
- examiner chaque opinion et choisir en tenant compte de tous les facteurs ;
- déstructurer les mauvaises représentations ;
- participer davantage ;
- réorganiser et restructurer certaines valeurs.

2) Inconvénients :

Cette démarche a aussi des inconvénients :

- Elle laisse la liberté à chacun de choisir sa valeur ;
- Il est difficile d'atteindre ses objectifs ;
- L'évaluation sera plutôt celle de l'enseignant que celle des élèves, en ce sens qu'il est difficile de savoir si l'enseignant a réussi à faire accepter par ses élèves une valeur jugée bonne.

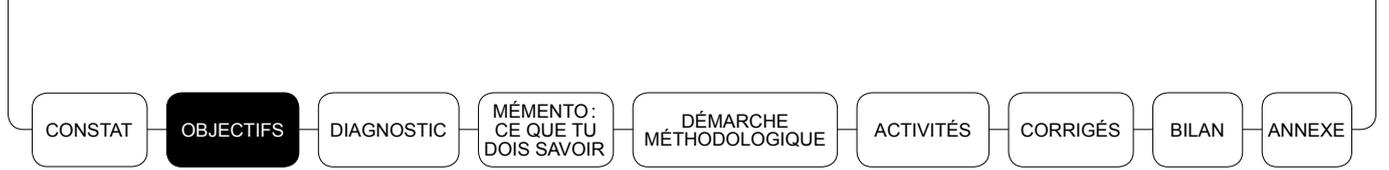
Séquence 2

L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

Les constats de terrains révèlent des faiblesses dans l'évaluation des apprentissages. Ce sont, entre autres, des difficultés à se conformer au nombre de travaux exigé par trimestre ou par semestre, à produire des évaluations de qualité adaptées au niveau de la classe et répondant aux exigences de la discipline et à respecter les délais de remises des copies, en raison du nombre élevé de copies à corriger.

Ces difficultés se traduisent chez les apprenants par des réactions de défiance et, souvent, par la contestation des mauvaises notes obtenues. Ces protestations, loin d'être des manifestations d'indiscipline, sont souvent fondées. En effet, l'examen des cahiers de textes et des évaluations d'enseignants sans formation initiale montre que les questions posées, la plupart du temps, ne sont adaptées ni au niveau de la classe, ni aux enseignements dispensés. Les items, mal formulés, n'ont pas toujours de lien avec les objectifs d'apprentissage. De plus, méconnaissant les fonctions et les types d'évaluation, les enseignants l'utilisent parfois dans le but de sanctionner les élèves. Ils évaluent alors de manière impromptue pour punir des apprenants accusés à tort ou à raison de paresse ou d'indiscipline.

Autant de difficultés qui sont des conséquences de l'absence de guide en évaluation des apprentissages en général et dans les grands groupes en particulier à l'attention des enseignants sans formation pédagogique. Difficultés que le présent livret voudrait contribuer à résorber.



1) Objectif général

Après avoir exploité le livret, l'enseignant du post-primaire sera outillé pour conduire une évaluation efficace des apprentissages de ses élèves.

2) Objectifs spécifiques

Après avoir exploité le livret, l'enseignant sera capable de/d' :

- distinguer les différents types d'évaluation et leurs fonctions ;
- formuler des objectifs pédagogiques ;
- élaborer des instruments d'évaluation variés et pertinents.

Avant d’aller plus loin dans l’étude de ce livret, prends le temps de faire les exercices de cette rubrique. Tu consulteras ensuite les réponses dans la rubrique « Corrigés ».

Ces exercices visent à te permettre de mesurer tes connaissances sur le thème traité dans cette séquence. Plus tu commets d’erreurs, plus tu devras exploiter judicieusement le livret pour en tirer le maximum de profit non seulement pour ta carrière, mais également pour tes apprenants.

DISTINGUER LES DIFFÉRENTS TYPES D’ÉVALUATION ET LEURS FONCTIONS

- 1. Explique les expressions suivantes et donnes-en les avantages et les inconvénients.

Un questionnaire à choix multiple (QCM) :

.....

.....

.....

Une question à réponse ouverte courte (QROC) :

.....

.....

.....

Une question à réponse élaborée longue (QREL) :

.....

.....

.....

- 2. Écris en face de chaque définition de quel type d’évaluation il s’agit : évaluation diagnostique, évaluation formative ou évaluation sommative.

a) Permet de repérer pour chaque élève le degré de maîtrise des compétences et de rechercher les raisons de l’échec pour modifier l’action pédagogique.	
b) Permet, à l’occasion d’activités de transfert ou de réinvestissement, de faire le bilan de l’atteinte de l’objectif visé.	
c) Permet de vérifier les prérequis nécessaires à un apprentissage donné.	
d) Aboutit à la délivrance d’un diplôme.	
e) Évalue un objectif spécifique.	

f) A une fonction de formation.	
g) Est liée à un objectif intermédiaire.	
h) A une fonction de certification.	

► 3. Dis si les affirmations sont vraies ou fausses. Coche la bonne case.

	Vrai	Faux
a) L'évaluation se fait sur table à la fin d'un chapitre.		
b) Avant de commencer une leçon, on peut faire une évaluation pour s'assurer du niveau des élèves.		
c) Les examens scolaires sont des évaluations.		
d) L'évaluation aide l'enseignant à bien organiser son intervention pédagogique.		
e) De mauvaises notes sont le reflet du faible niveau des élèves.		
f) De bonnes notes à un devoir attestent de la qualité du travail de l'enseignant.		
g) La note varie en fonction des circonstances de correction.		
h) La formulation d'objectifs pédagogiques clairs contribue à une évaluation de qualité.		
i) On peut formuler les objectifs pédagogiques avec des substantifs.		

FORMULER DES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES

► 4. Distingue les objectifs généraux (OG) des objectifs spécifiques (OS) et coche la case correspondant à la bonne réponse.

■ Si tu enseignes le français :

Objectifs	OG	OS
Favoriser la maîtrise de l'expression écrite.		
Identifier les pronoms personnels.		
Former un lecteur autonome.		
Connaitre les règles grammaticales du français.		
Distinguer l'adjectif attribut de l'adjectif épithète.		
Recomposer une lettre en désordre		
Rédiger un récit complet de 200 mots environ.		

Objectifs	OG	OS
Donner aux élèves le goût de la lecture.		
Repérer les caractéristiques du comique.		
Susciter chez l'élève le désir d'écrire une poésie.		

■ Si tu enseignes les mathématiques :

Objectifs	OG	OS
Avoir une très bonne pratique des quatre opérations sur les naturels et les décimaux positifs (D).		
Additionner deux décimaux positifs.		
Connaitre les formules donnant les volumes des solides usuels de l'espace.		
Calculer le volume d'un cylindre connaissant le rayon de sa surface de base et sa hauteur.		
Connaitre les propriétés de la symétrie centrale.		
Démontrer à l'aide des propriétés de la symétrie centrale que trois points sont alignés.		
Connaitre les définitions et propriétés d'une projection.		
Construire l'image d'un point par une translation de vecteur donné.		
Déterminer l'ensemble de définition d'une fraction rationnelle.		
Connaitre le théorème de Pythagore.		



1. LES DIFFÉRENTS TYPES D'ÉVALUATION

1.1. Qu'est-ce qu'évaluer ?

Au sens étymologique du terme, *évaluer* vient de l'ancien français *esvaluer*, qui signifie « extraire la valeur de », « faire ressortir la valeur de », lui-même issu du latin *valere*, avoir de la valeur.

Au sens général, *évaluer*, c'est déterminer la valeur, le prix ou l'importance de quelque chose. Dans le domaine de l'éducation, Séguin *et al.* (2001, p. 9) ont proposé la définition suivante : « L'évaluation des apprentissages est un jugement (ou un ensemble de jugements) porté sur les apprentissages et qui les met en relief. Ce jugement est fondé sur des informations rigoureusement recueillies sous forme de mesure ou d'indicateurs dont les quantités sont interprétées au regard de critères ou de normes, en vue de prendre des décisions en termes de sanction ou d'actions à entreprendre. On admet que le jugement soit subjectif, mais il doit être conscient et argumenté, éclairé par des résultats, à défaut de quoi il ne sera qu'une simple opinion et risquera, si l'on y prend appui, d'entraîner des décisions inévitables et non fondées ».

Jean-Marie De Ketele (1985, p. 10) souligne que l'évaluation revient à « examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de prendre une décision ».

1.2. Les types (ou méthodes ou formes) d'évaluation

L'évaluation est indissociable de l'enseignement/apprentissage. Elle se situe aux différents moments : au début, tout au long et à la fin de la formation. Selon les informations que l'on veut obtenir et en fonction de la décision à prendre, on distingue, selon Toussaint (1996), trois grands types d'évaluation : l'évaluation diagnostique (ou prédictive ou d'orientation), l'évaluation formative (ou de régulation) et l'évaluation sommative (certificative ou institutionnelle).

1) L'évaluation diagnostique (ou prédictive ou d'orientation) :

Elle se fait avant l'apprentissage ou en début d'apprentissage et permet de faire le point sur les prérequis, c'est-à-dire sur les savoirs et savoir-faire que les apprenants doivent maîtriser pour pouvoir commencer à étudier une nouvelle notion ou acquérir de nouvelles compétences.

Elle détermine donc le niveau de l'élève ou de la classe avant toute intervention pédagogique. Elle guide l'enseignant dans le choix des objectifs d'apprentissage appropriés à l'état des connaissances de ses élèves.

On parle alors de contrôle des prérequis, de test de niveau, de test de recrutement pour une formation, etc.

2) L'évaluation formative (ou de régulation) :

Elle intervient en cours de formation et permet de faire le point sur l'enseignement/apprentissage. Selon Scallon (1988, p. 155), « l'évaluation formative peut se définir ainsi qu'il suit : un processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage, avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression, pour (s'il y a lieu) des améliorations ou correctifs appropriés ».

La fonction d'une évaluation formative est de repérer les réussites et les difficultés des apprenants en situation d'apprentissage, dans le but de procéder à une remédiation par des activités d'appoint ou en adaptant les objectifs et la méthodologie aux caractéristiques des apprenants.

L'évaluation formative, au cœur même du processus d'enseignement/apprentissage, permet une rétroaction (feed-back) entre enseignant et apprenant :

- à l'enseignant, elle donne une rétroaction sur la qualité, la portée de son enseignement ;
- à l'élève, elle donne une rétroaction sur ses progrès, ses difficultés, ses erreurs et ses réussites ou acquis.

« Sur le plan pédagogique, [...] nous retiendrons que la rétroaction : i) vient en réponse à un travail de l'apprenant ; ii) propose une correction commentée ; iii) exprime un jugement de valeurs qui se doit être raisonné et argumenté ; iv) a pour objectif de permettre à l'apprenant d'approfondir sa connaissance et de lui indiquer comment y parvenir » (RODET, 2000, pp. 48-49).

L'évaluation formative peut se faire au travers d'exercices d'application, d'épreuves individuelles, d'interrogations orales et écrites, d'épreuves d'autoévaluation, d'auto-correction, d'entretiens, etc.

Deux exemples d'évaluation formative

- La correction d'un exercice qui relance l'apprentissage quand elle apporte des informations supplémentaires.
- L'entretien au cours duquel l'enseignant suit le processus même d'apprentissage et le fait expliciter, valider ou invalider par l'élève lui-même.

En somme, l'évaluation formative assure à la fois une fonction de :

- renforcement par la valorisation de la réponse de l'élève ;
- correction puisque l'élève est informé des erreurs qu'il a commises et de la méthodologie appropriée et, de fait, doit pouvoir réussir par lui-même ;
- régulation de l'acte pédagogique, grâce à l'ajustement permanent pour l'enseignant entre les objectifs poursuivis et les stratégies utilisées pour les atteindre.

L'évaluation formative est alors permanente (tout au long de l'apprentissage), éducative (activité d'apprentissage), dynamique (feed-back à l'apprenant, rattrapage si possible ou si nécessaire), relative à des objectifs spécifiques, démocratique (vise l'apprentissage du plus grand nombre), exigeante (programmation fine des cours, attention permanente et disponibilité de la part de l'enseignant) et coercitive (effort constant de l'élève, intérêt constant du maître pour tous les élèves, surtout ceux qui ne suivent pas).

3) L'évaluation sommative (certificative ou institutionnelle)

On parle d'évaluation sommative quand l'évaluation permet de procéder au bilan des acquisitions au terme d'un apprentissage. Elle porte généralement sur des objectifs généraux, des compétences globales et terminales.

Elle permet, par exemple, de certifier qu'un élève a le niveau requis, ainsi que les connaissances, les capacités et les compétences nécessaires pour passer en classe supérieure ou pour jouer un rôle précis dans la vie professionnelle. Elle a donc une valeur sociale.

On parle d'évaluation sommative à propos des compositions de passage, des examens scolaires, des épreuves de probation, de la confrontation à un problème significatif de la compétence visée.

Un exemple dans la vie sociale

Le candidat au permis de conduire doit maîtriser une série d'objectifs spécifiques indispensables ; il doit aussi et surtout démontrer sa maîtrise dans une situation complexe (conduite en ville) où il faut à la fois mettre le clignotant, regarder dans le rétroviseur, embrayer, accélérer, etc. : c'est une situation d'intégration de ces objectifs.

La décision à prendre, à l'issue de l'examen, est le succès ou l'échec au permis de conduire.

1.3. Mesure et évaluation

La mesure en évaluation consiste à recueillir des informations, à les organiser et à les interpréter pour les rendre significatives. Dans le domaine scolaire, on définit généralement deux (02) types de mesure en évaluation : la mesure (ou évaluation) normative et la mesure (ou évaluation) critériée.

1) La mesure/évaluation normative :

Elle sert à comparer, pour une même épreuve, la performance d'un individu à celle des autres individus d'un même groupe ; par exemple, la performance d'un élève par rapport au groupe classe. On classe alors les individus par ordre de mérite. Elle est utilisée dans les concours (recrutement des meilleurs). L'évaluation normative pourrait se schématiser de la façon suivante :

Mesure de la performance	Cadre de référence	Moyenne de la classe	Jugement sur la performance de l'élève
45/100	Groupe classe	33/100	La performance de l'élève (45) est au-dessus de la moyenne de la classe (33).

2) La mesure/évaluation critériée :

Elle consiste à établir le niveau d'apprentissage d'un élève par rapport aux objectifs poursuivis plutôt que par rapport à un groupe, comme c'est le cas au niveau de l'évaluation normative. Elle situe alors l'élève par rapport à une référence (ou cadre de référence) ou par rapport à ses propres résultats. Les performances de l'élève sont jugées en fonction de critères de réussite fixés à l'avance (seuil de performance), et ce, en conformité avec les objectifs définis. La fonction essentielle de l'évaluation critériée est d'identifier l'élève qui a besoin d'un enseignement correctif et les lacunes à combler.

Cette méthode suppose deux (02) opérations essentielles :

- La formulation préalable d'objectifs spécifiques et opérationnels précis ;
- La préparation d'épreuves assorties de critères qui permettent de vérifier le niveau de réalisation de chaque objectif.

L'évaluation critériée pourrait se schématiser de la façon suivante :

Mesure de la performance	Cadre de référence	Critère de réussite	Jugement sur la performance de l'élève
15/20	L'ensemble des objectifs spécifiques	Seuil 17/20	La performance de l'élève est en dessous du seuil de réussite.

1.4. Les exigences de l'évaluation

L'évaluation, pour répondre à ses objectifs, doit présenter trois qualités essentielles, à savoir la validité, la fiabilité (ou fidélité) et l'objectivité.

- *La validité :*

C'est le degré de précision avec lequel l'instrument mesure son objet. Elle permet de ressortir la différence entre deux copies de valeur voisine. Par exemple, l'instrument doit pouvoir prendre en compte les différences ou les nuances entre deux réponses à une question qui ne sont pas identiques.

- *La fiabilité (ou fidélité) :*

Elle est déterminée par la constance, ou encore la fidélité, avec laquelle l'instrument fournit ses mesures. Elle assure que l'instrument fournit toujours le même résultat, quelles que soient les circonstances.



– *L’objectivité* :

Elle correspond au degré de concordance entre les jugements portés par les examinateurs indépendants et compétents sur ce qui constitue une bonne réponse pour chacun des éléments d’un instrument de mesure.

1.5. Les aléas de l’évaluation

Pour assurer l’objectivité de l’évaluation, il importe que l’évaluateur ait pleinement conscience de l’existence d’un certain nombre de menaces qui pèsent sur son travail, de sorte à pouvoir les éviter ou, à défaut, d’en minimiser les effets.

Les spécialistes de l’évaluation (appelés docimologues) ont montré, depuis les années 50, que la notation varie en fonction des évaluateurs et des conditions d’évaluation (Noizet et Caverni, 1978 ; Merle, 1998). Ces facteurs sont à la fois internes et externes.

(→ voir encadré page suivante)

La définition préalable de critères et d’un barème de notation permet de réduire l’influence de ces aléas sur l’évaluation.

Mais évaluer suppose qu’on s’est fixé des objectifs d’enseignement/apprentissage dont on veut vérifier l’atteinte.

2. LES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES

Les objectifs sont normalement dérivés des finalités de l’éducation, des buts et des objectifs généraux de formation définis dans la loi d’orientation de l’Éducation. Ils se décomposent en objectifs intermédiaires de différents niveaux.

Pour l’enseignant, la définition claire des objectifs permet, dans le déroulé du cours, de déceler les lacunes et de corriger la trajectoire ; c’est ce que l’on appelle réajuster le cours. Elle conduit à une planification beaucoup plus facile de l’enseignement et à une meilleure évaluation des élèves.

2.1. Définition des différents objectifs

1) La notion d’objectif

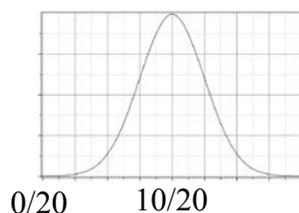
Un objectif est un énoncé d’intention décrivant le résultat attendu à la suite d’une action. Comme l’affirme Legendre (2005), l’objectif en pédagogie désigne avec précision le résultat déterminé que le sujet doit atteindre pendant ou à la fin d’une situation pédagogique ou d’un programme d’études.

La définition d’un objectif est la base de toute action éducative efficace.

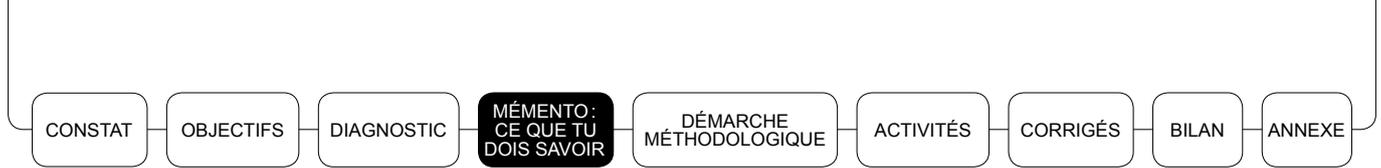
LES PRINCIPALES MENACES PESANT SUR L'OBJECTIVITÉ DE L'ÉVALUATION

- **L'effet de la sévérité ou au contraire de la générosité** : selon son état psychologique, l'enseignant peut se montrer particulièrement généreux ou, au contraire, très sévère. C'est cet effet qui explique que, pour une même copie en français au Bac en France, deux professeurs expérimentés ont porté les notes de 04/20 pour l'un et 17/20 pour l'autre !
- **L'effet de stéréotypie** : sous cet effet, un professeur maintient sur un élève un jugement immuable (par exemple, les notes constantes de 09 ou de 18/20), malgré l'amélioration ou au contraire la baisse de ses performances.
- **L'effet de contamination** : le professeur, en corrigeant une copie, se laisse influencer par l'avis d'un ou de plusieurs collègues sur l'élève auteur de la copie.
- **L'effet de halo** : influencé par des caractéristiques de présentation de l'apprenant telles que l'écriture, le physique ou la psychologie (à l'écrit mais aussi et surtout à l'oral), un professeur porte un jugement peu objectif sur le travail de l'élève.
- **L'effet de tendance centrale** : par crainte de surévaluer ou de sous-évaluer un élève, le professeur groupe ses notes vers le centre de l'échelle en se conformant à la courbe de Gauss (ou courbe en cloche) ;

MODÈLE DE COURBE DE GAUSS



- **L'effet de l'ordre des copies ou de contraste** : un enseignant peut se laisser influencer par le résultat du candidat précédent. Ainsi, une copie moyenne peut être jugée très bonne ou très mauvaise selon que les notes précédemment attribuées sont très bonnes ou très mauvaises.
- **L'effet de relativisation** : on évalue un travail en fonction du groupe plutôt qu'en fonction de sa valeur intrinsèque. Par exemple, de cent copies jugées bonnes par cinq correcteurs, on extrait quinze copies que l'on confie à cinq autres correcteurs. On observe une nouvelle répartition gaussienne des notes.
- **L'effet de favoritisme** : l'enseignant est, de manière subjective, mis dans un état d'esprit particulier face à la copie de certains apprenants : selon les sentiments éprouvés à l'égard des auteurs des copies (sympathie ou au contraire antipathie), il fera preuve de favoritisme ou, au contraire, de sévérité.
- **L'effet de tendance ou manichéisme de la première impression** : une première impression suscitée par la lecture d'une copie dispose le correcteur à donner une bonne ou une mauvaise note.
- **L'effet de fatigue, d'ennui** : corriger des piles de copies n'est pas toujours une tâche passionnante ; quand les copies sont nombreuses, les capacités diminuent et les notes s'en ressentent d'une manière ou d'une autre.



2) Les différentes sortes d'objectifs

Il existe essentiellement trois sortes d'objectifs en éducation :

– *L'objectif général (OG) :*

C'est « un objectif exprimant une intention éducationnelle abstraite et présentant un large ensemble de caractéristiques anticipées ou de changements durables devant survenir chez un groupe [ou un individu] au terme d'une séquence d'apprentissage prolongée » (Legendre, 2005, p. 950). L'objectif général sert de point de départ à la définition d'objectifs spécifiques.

– *L'objectif spécifique (OS) :*

Il est issu de la démultiplication d'un objectif général. C'est une activité visible, une réaction observable et évaluable que l'enseignant souhaite voir se manifester chez l'apprenant. Il s'agit donc de la description d'un ensemble de comportements (performances) qu'un enseignant désire voir l'apprenant capable de réaliser.

– *L'objectif opérationnel (OO) :*

Si, en plus des trois caractéristiques de l'objectif spécifique, deux critères supplémentaires précisent les conditions de réalisation du comportement attendu et le seuil de performance, on dit que l'objectif est opérationnel.

2.2. La notion de congruence

Il s'agit de l'articulation, du lien étroit entre deux éléments. Il existe deux formes de congruence intéressantes pour l'enseignant :

- la relation étroite entre l'OS et l'OG ;
- celle entre l'OS, l'OO et la tâche d'évaluation. Sur ce dernier point, ce lien porte sur chaque partie essentielle de l'objectif : le verbe, le contenu, le contexte et le seuil de réussite.

De même que les objectifs guident l'action pédagogique, de même ils servent de référence et fournissent des critères d'évaluation (éléments quantitatifs et qualitatifs précis qui vont permettre de juger si l'objectif est atteint). Pour une évaluation efficace, il faut des objectifs bien formulés.

1. LA FORMULATION DES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES

Quand il formule des objectifs, l'enseignant doit veiller à respecter certaines caractéristiques, variables en fonction de la nature de l'objectif en question.

1.1. Comment formuler un objectif général ?

Il convient de/d' :

- choisir un verbe qui décrit une intention générale d'enseignement à destination de l'apprenant (*comprendre...*, *produire...*, *acquérir...*);
- ajouter un complément explicitant ce qui doit être enseigné (*un texte poétique, une dissertation, des connaissances de base en chimie organique*).

Exemples

- Comprendre un objectif pédagogique.
- Concevoir des objectifs pédagogiques.

N.B. : Le verbe de l'OG est abstrait et général et se prête toujours à plusieurs interprétations ; son atteinte suppose l'existence de plusieurs OS. Les tableaux taxonomiques t'aideront à choisir le verbe approprié (voir annexe).

1.2. Comment formuler un objectif spécifique ?

La formulation doit obéir à trois critères essentiels :

- L'objectif doit être formulé avec un verbe d'action ;
- Il doit décrire le comportement attendu de l'élève ;
- Il doit être le produit d'une activité pédagogique.

Exemple

À la fin de la lecture du livret, l'enseignant sera capable de définir un objectif spécifique congruent avec l'OG.

N.B. : Le verbe employé dans un objectif opérationnel doit être précis et univoque.

1.3. Comment formuler un objectif opérationnel ?

Pour qu'un objectif devienne opérationnel, il faut compléter un OS. Pour cela, en plus des trois critères de l'OS, deux critères supplémentaires doivent être mentionnés à savoir :

- Les conditions de réalisation du comportement attendu (ressources mises à sa disposition, contraintes imposées : utiliser un dictionnaire, utiliser la table de multiplication, etc.).

Exemple

À la fin de la lecture du livret, l'enseignant sera capable de définir un OS congruent avec l'OG *en se servant du tableau taxonomique de Bloom*.

- Le seuil de performance : un pourcentage de bonnes réponses, un temps minimum, un nombre minimum, une appréciation qualitative.

Exemple

À la fin de la lecture du livret, l'enseignant sera capable de définir *en 5 mn* un OS congruent avec l'OG *en se servant du tableau taxonomique de Bloom*.

1.4. Rechercher la congruence

Pour obtenir des objectifs congruents, il te faut tenir compte de deux aspects : le domaine taxonomique (congruence de domaine) et le niveau taxonomique (congruence de niveau) de l'OG et des OS. Tu dois donc avoir constamment à l'esprit que l'énonciation de tout OS (verbe à sens univoque) dépend du verbe de l'OG (verbe à sens équivoque) qui lui sert de référence. (→ voir encadré page suivante)

Pour obtenir la congruence entre les objectifs et la tâche qui va servir à l'évaluation, tu veilleras aux points suivants :

- Le comportement demandé par le verbe de la tâche (verbe consigne) est le même que celui exprimé par le verbe de l'OS et donc de l'OO (les verbes employés peuvent n'être pas les mêmes mais le comportement attendu est identique) ;
- Le contenu des objectifs et celui de la tâche sont les mêmes ;
- Les contextes et seuils de réussite précisés dans l'OO sont les mêmes.

(→ voir encadré page 86)

Exemples de congruence entre OG et OS

■ Premier exemple :

- Soit l'OG : Comprendre un objectif pédagogique.
C'est un objectif du domaine cognitif et du niveau de la compréhension (2^e niveau de la taxonomie de Bloom).
- Comment définir des OS congruents ? Ils doivent être également du domaine cognitif et du deuxième niveau. On peut admettre des OS de niveau inférieur (niveau 1), mais pas d'OS de niveau supérieur à 2.

Par exemple :

- Définir un objectif général ;
- Définir un objectif spécifique ;
- Décrire un objectif général ;
- Expliquer un objectif spécifique.

■ Second exemple :

- Soit l'OG : Concevoir des objectifs pédagogiques.
Cet OG est du domaine cognitif et du niveau de la synthèse, c'est-à-dire l'avant-dernier niveau (5^e niveau) de la taxonomie de Bloom.
- Les OS doivent être du même domaine cognitif et du niveau de la synthèse :

Par exemple :

- Formuler un objectif général ;
- Formuler un objectif spécifique.

2. LA FORMULATION DES QUESTIONS D'ÉVALUATION

Les questions d'évaluation appartiennent à deux grandes catégories, les questions ouvertes et les questions fermées.

2.1. Les questions ouvertes

Les questions ouvertes sont celles pour lesquelles l'apprenant est invité à rédiger librement sa réponse, sans avoir de réponses préétablies à sa disposition. On distingue les questions à réponses ouvertes courtes (QROC), limitées à un mot ou une phrase, sans grand développement, et les questions à réponses élaborées longues (QREL), dont l'exemple le plus probant est la dissertation.

Pour bien formuler les questions ouvertes, tu dois :

Exemple de congruence entre OG et OS, entre OS et tâche d'évaluation

Objectif général	Objectifs spécifiques	Objectifs opérationnels	Tâches d'évaluation
Comprendre un texte	OS 1 : Expliquer quelques mots.	OO 1 : Expliquer sans l'aide de document, chacun des mots ... en une phrase et sans erreur.	TÂCHE 1 : Explique le mot ... en une phrase.
	OS 2 : Identifier les personnages.	OO 2 : Entourer dans le texte mis à disposition le nom des personnages, sans omission et sans erreur.	TÂCHE 2 : Nomme deux personnages.
	OS 3 : Définir le rôle de chaque personnage.	OO 3 : Définir, en se référant au texte mis à disposition, le rôle de ces deux personnages, sans erreur.	TÂCHE 3 : Dis quel est le rôle du personnage principal.
	OS 4 : Repérer les idées du texte.	OO 4 : Souligner à la règle les passages indiquant les idées principales, sans omission et sans erreur.	TÂCHE 4 : Donne l'idée principale du texte.

- les commencer par un adverbe (*pourquoi, combien, comment, quand*) ou un adjectif/pronom interrogatif (*quel, quoi, qui*); d'où le fameux QQQOCP (Quoi, Qui, Quand, Où, Combien ou Comment, Pourquoi);
- t'assurer que tes questions ne comportent aucun mot difficile empêchant leur compréhension par l'apprenant.

Exemple

- Exemple de question ouverte :
Pourquoi devons-nous garder notre cadre de vie propre ?
- Exemple de réponse courte :
Pour des questions de santé.

N.B. : Quand la tâche d'évaluation est complexe, on doit reposer souvent une ou des questions ouvertes non formulées sous forme de questions mais qu'il faut néanmoins identifier pour mener la tâche.

Tâche complexe et questions ouvertes sous-jacentes : un exemple en français

■ Tâche d'évaluation :

Vous avez reçu une lettre dans laquelle votre correspondant vous dresse le portrait d'un de ses parents, grands-parents ou d'un de ses camarades pour vous le faire mieux découvrir. Répondez à sa lettre et faites-lui à votre tour le portrait d'un membre de votre famille ou d'un camarade de classe.

Vous suivrez les consignes suivantes :

- faire le portrait physique et moral ;
- utiliser au moins 5 comparaisons ;
- respecter les caractéristiques de la lettre privée ;
- utiliser les personnes (1^{re}, 2^e et 3^e) et les temps appropriés ;
- utiliser correctement la langue ;
- longueur comprise entre 25 et 30 lignes ;
- bien présenter le texte rédigé.

■ Questions ouvertes sous-jacentes :

- Comment les trouver ?
 - Tu aides les élèves à repérer d'abord le passage exprimant la tâche proprement dite. Ici, il s'agit de faire « le portrait d'un membre de votre famille ou d'un camarade de classe », de « faire le portrait physique et moral ».
 - Tu peux pour cela distinguer ce qui, dans la consigne, relève de la tâche proprement dite et ce qui relève des conditions de réalisation et de réussite. Dans ce cas, « faire le portrait physique et moral » précise le contenu à traiter ; ce n'est pas de même nature que ce qui suit, qui relève de la forme du texte à écrire.

- Comment les formuler ?

Pour aider les élèves à traiter la tâche d'évaluation, il faut leur apprendre à énumérer, à partir du QQQOCP, les questions ouvertes qui peuvent convenir : par exemple :

- Qui vais-je décrire ?
- Comment ce personnage est-il physiquement ?
- Quelle est sa taille ? La couleur de ses cheveux ? Etc.
- Quel est son caractère ?
- Comment se comporte-t-il avec ses petits-enfants ou avec ses camarades ?
- Etc.

2.2. Les questions fermées

Une question fermée est une question pour laquelle une seule réponse est possible. Elle est complètement fermée quand la personne se voit proposer des réponses préétablies : elle est semi-ouverte quand la personne doit trouver elle-même la réponse.

Exemples

- **Un exemple de questions fermées :** le questionnaire Vrai/Faux pour vérifier la compréhension d'un texte :

Indique la bonne réponse en cochant Vrai ou Faux (5 pts).	Vrai	Faux
Le narrateur et sa femme ont la même perception de la famille.		
Le narrateur envoie régulièrement de l'argent à sa famille.		
Hélène, la femme du narrateur, l'encourage à aider sa famille.		
La tradition veut que l'ainé de la famille gère les problèmes.		
Hélène reproche à son mari d'être esclave de la tradition.		

- **Des exemples de questions semi-ouvertes :**

- Test de closure : l'élève doit reconstituer le texte initial où, après tous les cinq (05) mots, un mot a été supprimé et remplacé par des points de suspension.
- L'élève est invité à compléter un mot et à donner la règle orthographique correspondante. Ex. : co...plice.

Pour formuler des questions fermées :

- Tu commenceras par exprimer clairement l'idée essentielle, ce que l'on appelle l'amorce. Cette idée essentielle peut être intégrée dans la phrase contenant la consigne. Par exemple : « Laquelle des propositions suivantes est correcte ? ».
- Tu décideras du nombre de réponses (solutions) possibles. Augmenter le nombre de propositions permet de réduire le rôle du hasard. En outre, tu limiteras aussi le risque d'abstention en accordant des points aux bonnes réponses ; en effet, compter un score négatif pour les réponses erronées incite l'apprenant qui ne connaît pas la réponse à ne pas réfléchir et à s'abstenir de répondre.
- Tu placeras la clé, ou bonne réponse, de préférence vers le milieu de la liste des propositions et tu veilleras à ne pas mettre la proposition correcte au même endroit dans deux questions consécutives.
- Tu construiras des distracteurs (ou leurres, à savoir des réponses qui ne sont pas justes) pertinents, c'est-à-dire assez vraisemblables pour que l'apprenant ne puisse pas les écarter d'emblée.
- De plus, sache que les affirmations générales (*toujours, jamais, tous, aucun, etc.*) sont généralement fausses. Les affirmations nuancées ont tendance à être vraies (*dans*

certaines cas, le plus souvent, parfois, etc.). C'est pourquoi tu éviteras d'employer ces expressions générales dans les choix de réponses que tu proposeras.

- Tu placeras la consigne à la fin. Elle sera sans équivoque et aura un lien avec les objectifs spécifiques d'apprentissage : « Coche la bonne réponse », « Recopie le numéro correspondant à la bonne réponse », etc.

Pour gagner en clarté

– Tu éviteras les formulations négatives :

Ces formulations peuvent induire en erreur l'apprenant et l'amener à produire une mauvaise réponse, non par ignorance, mais juste par inattention.

Par exemple, plutôt que dire « Laquelle des lois suivantes n'est plus en vigueur aujourd'hui ? », tu diras « Les lois suivantes sont encore en vigueur aujourd'hui, sauf une. Laquelle ? ».

A fortiori, tu n'emploieras pas de double négation ; tu éviteras, par exemple : « Laquelle des propositions suivantes n'est pas incorrecte ? ».

– Dans les cas où tu estimes qu'une formulation négative est inévitable :

À défaut,

- tu mettras la forme négative en évidence : « Laquelle des lois suivantes n'est PLUS en vigueur aujourd'hui ? » ;
- ou alors tu utiliseras deux propositions : « Parmi les lois suivantes, une n'est plus en vigueur. Laquelle ? ».

Une forme complexe de questions fermées : les questions à appariement

C'est une forme complexe parce que le nombre de réponses possibles est accru, ce qui réduit la part laissée au hasard.

■ Pour réussir ce type de question :

- Tu proposeras deux listes distinctes A et B. Les éléments de la liste A seront numérotés à l'aide de chiffres 1, 2, 3, etc. et ceux de la liste B à l'aide de lettres a, b, c, etc.
- La présentation classique des questions par appariement est verticale : l'apprenant relie par un trait les propositions qu'il désire associer. Mais il est possible de présenter les listes de manière linéaire, c'est-à-dire horizontalement (liste A et liste B). L'apprenant, pour chaque proposition de la liste A, trouvera son répondant dans la liste B.
- Tu prendras la précaution de séparer les couples afin de permettre un travail de réflexion.
- Le nombre de propositions d'une des listes dépassera celui de l'autre de une à trois.

■ Un exemple de question à appariement (français)

Pour chaque mot tiré de la liste A, trouve son antonyme dans la liste B (5 pts).

Misère
Dispute
Respect
Aide
Négligence

Accord
Abondance
Modernité
Repos
Empêchement
Application
Insolence

3. LA CONCEPTION DES OUTILS/INSTRUMENTS D'ÉVALUATION

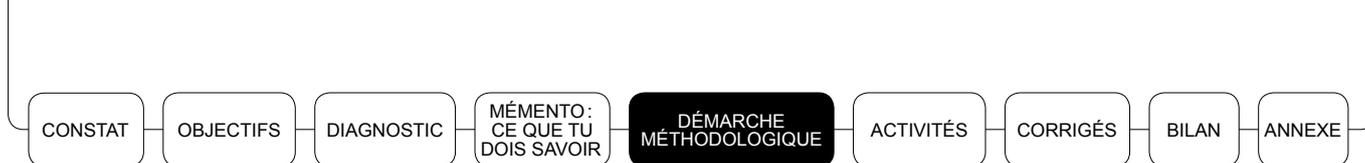
3.1. L'attention aux consignes

Quel que soit l'outil d'évaluation à concevoir, tests standardisés, examens (à correction objective et à correction subjective) et observation, et quelle que soit la forme de la question formulée, la consigne doit être claire et précise parce qu'elle est déterminante pour la réussite de la tâche.

Il s'agit pour l'enseignant, à travers elle, de donner aux élèves les indications qui leur permettront d'effectuer le travail demandé dans les meilleures conditions. Il précisera, notamment,

- l'objectif de la tâche ;
- la nature du travail qui lui est demandé ;
- les moyens et ressources à utiliser ;
- l'organisation (en particulier le temps imparti) ;
- les critères sur lesquels le travail sera jugé (l'analyse de la consigne avec les élèves permet de déboucher sur la liste des critères pertinents).

Il est important de lire la consigne avec les élèves et de clarifier les critères d'évaluation dès le départ. Comme le dit Jean-Michel Zakhartchouk (1999), « devoirs, examens, questionnaires, tests : tout cela, en matière scolaire, est d'abord affaire de consigne. Si on comprend mal ce qui est demandé, on a très peu de chances d'«avoir bon» comme disent les élèves ». Donc donner aux élèves une consigne et des énoncés parfaitement clairs, sans



la moindre ambiguïté, strictement adaptés aux objectifs poursuivis et aux compétences recherchées est le gage de réponses conformes aux attentes.

En conclusion, une question d'évaluation et les consignes qui l'accompagnent doivent constituer un énoncé complet (aussi bref que possible).

3.2. Des exemples d'outils d'évaluation fondés sur l'observation

L'observation constitue le mode d'évaluation le plus utilisé dans les domaines psychomoteur (savoir-faire) ou socioaffectif (savoir-être).

1) Les types d'observation :

Il existe plusieurs types d'observations mais seules l'observation structurée et l'observation non structurée, qui sont les plus utilisées dans le domaine de l'enseignement, seront abordées ici.

- Pour une observation structurée, tu détermines à l'avance les aspects que tu veux observer. Tu ne prêteras attention qu'à ces aspects.
- Pour une observation non structurée, tu prêtes attention aux différents aspects d'une situation donnée sans qu'aucune caractéristique n'ait été déterminée formellement à l'avance comme but d'observation. Grâce à ton expérience et à ton intuition, tu te réfères aux objectifs pour déceler des comportements significatifs. Ton attention est orientée selon les besoins du moment. Ce qui signifie que, de façon informelle, certaines caractéristiques sont valorisées de prime abord.

2) Les outils d'évaluation en situation d'observation :

Les outils que tu peux utiliser en observation sont soit la liste de vérification, soit l'échelle d'appréciation.

■ La liste de vérification ou liste de contrôle :

Tu utilises une liste de caractéristiques, de comportements, d'actions, de méthodes, de qualités qui doivent être réalisés par un élève et que tu vérifies au cours de l'observation. Tu dois indiquer leur présence ou leur absence. Tu les coches sur une feuille préparée à cet effet.

Il te faut, pour la construire :

- lister les comportements ou les caractéristiques à évaluer ;
- ordonner les comportements ou caractéristiques ;
- rédiger les directives après avoir précisé l'objectif spécifique et les éléments d'identification.

Exemples de liste de vérification

■ Premier exemple :

Un élève doit mesurer l'intensité d'un courant continu dans un circuit. Le professeur observe et coche la grille.

Rubriques	Oui	Non
Le montage respecte la polarité du générateur.		
La polarité de l'ampèremètre est respectée.		
Le calibre est bien choisi.		

■ Deuxième exemple :

Un élève doit composer l'introduction d'un commentaire de texte historique. Le professeur observe et coche la grille.

Rubriques	Oui	Non
Présentation de la nature du document/texte.		
Présentation de l'auteur.		
Contexte historique.		
Définition de la problématique/idée générale du texte.		
Annonce du plan du commentaire.		

■ L'échelle d'appréciation :

Tu apprécies sur un continuum donné, la qualité, la quantité ou le niveau de réalisation d'un comportement ou d'une caractéristique. Il ne s'agit pas de constater la présence ou l'absence, mais de juger de la qualité de cette présence ou de cette absence. Tu peux faire l'appréciation en utilisant une échelle numérique, graphique ou descriptive.

– L'échelle numérique :

Tu attribues une valeur numérique aux comportements ou aux caractéristiques observés. Elle est généralement comprise entre 1 et 5. Ensuite, tu additionnes les valeurs affectées à chacune des rubriques et tu obtiens la note sur 20.

EXEMPLE : appréciation d'un exposé

Rubriques	Échelle					
	0	1	2	3	4	5
Exactitude scientifique						
Rigueur mathématique						
Prérequis						
Motivation						

– L'échelle graphique :

Tu utilises une ligne horizontale continue sur laquelle tu places à n'importe quel endroit l'appréciation de la performance, du comportement ou de la caractéristique observée.

**Exemple d'échelle graphique :
évaluer la simulation d'un appel téléphonique**

L'élève dispose d'un appareil téléphonique. Il recevra un appel et devra en donner un. Pour chaque item, l'observateur (l'enseignant) coche par catégorie de réponses l'item qui lui semble adapté.

– Quel est le débit de sa voix ?

Lent —————▶ Rapide

– Quel est le volume de sa voix ?

Faible —————▶ Fort et posé

– A-t-il employé des formules de politesse ?

Un peu —————▶ Beaucoup

– Etc.

– L'échelle descriptive :

Tu utilises également une ligne horizontale sur laquelle tu places des descriptions plus élaborées de la performance, du comportement ou de la caractéristique observée et tu coches à l'endroit correspondant à l'observation. Cette échelle permet de porter un jugement plus fin et objectif.

Exemple d'échelle descriptive : maîtriser l'algorithme d'Euclide

L'algorithme d'Euclide n'est pas connu.	L'algorithme d'Euclide est connu mais pas maîtrisé.	L'algorithme d'Euclide est connu et maîtrisé.

3) Quelques conseils pour l'observation :

Pour réussir une observation tu dois :

- Définir clairement ce que tu désires observer ;
- Te concentrer sur un ou quelques comportements ;
- Observer des comportements spécifiques, précis, dénombrables ;
- Bien discerner les faits des inférences ou des conclusions ;
- Observer si possible sans être perçu ;
- Recueillir beaucoup de données ;
- Changer d'observateur, si possible ;
- Comparer les objets d'observation entre eux et juger l'un par rapport à l'autre ;
- Choisir autant que possible des objets d'observation associés dans le temps et dans l'espace.

4. LA PRATIQUE DES DIFFÉRENTS TYPES D'ÉVALUATION

4.1. Comment faire une évaluation diagnostique ?

1) Avant l'administration :

Tu devras préparer les questions en fonction des objectifs censés être atteints à la suite des interventions pédagogiques antérieures : celles de l'année écoulée ou celles des leçons conduites récemment. Les questions peuvent être ouvertes ou fermées. Dans tous les cas, la conception de cette évaluation doit tenir compte de la correction, qui obligatoirement doit être rapide.

2) Pendant l'administration :

Un devoir sur table est possible, à condition d'être corrigé immédiatement, pendant les heures qui suivent. On peut aussi poser des questions orales, dont les réponses te

permettront de te rendre compte des acquis et des insuffisances ; celles-ci seront notées pour être intégrées dans les leçons à venir.

3) Après l'administration

Tu as un programme à exécuter. Pour asseoir les nouvelles connaissances, tu dispenseras une ou deux leçons de remédiation en relation avec les insuffisances relevées.

4.2. Comment faire une évaluation formative ?

1) Avant l'administration :

Puisqu'elle se fait pendant l'enseignement / apprentissage, tu veilleras à prévoir et à formuler des questions claires et univoques sur ta fiche de préparation. Les items doivent être variés et permettre l'interaction enseignant / élève(s) et élèves / élèves mais aussi la réflexion individuelle. Les exercices de contrôle d'acquisition des leçons doivent être présentés du plus simple au plus complexe selon le tableau taxonomique. Tu commenceras avec les exercices de reconnaissance, de repérage avant de terminer par ceux qui exigent des analyses ou des productions personnelles.

2) Pendant l'administration :

Tu t'efforceras de faire participer tous les élèves, du moins le maximum. Tu songeras aussi à reformuler les questions qui ne semblent pas bien comprises. Enfin, vérifier le nombre de ceux qui trouvent ou pas les bonnes réponses permet de te rendre compte de la portée de ton intervention pédagogique.

3) Après l'administration :

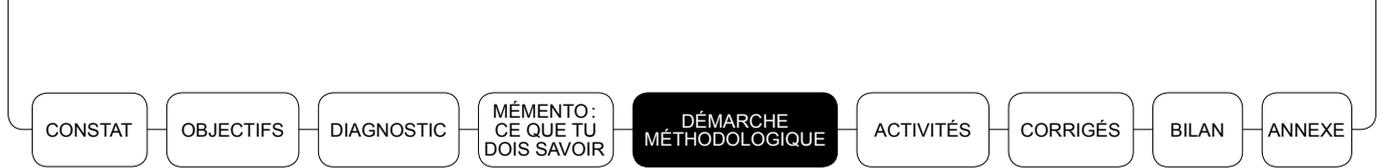
En fonction de l'atteinte des objectifs, il te faudra procéder à des remédiations ou à des consolidations ou, simplement, passer à un autre objectif.

4.3. Comment faire une évaluation sommative ?

1) Avant l'administration :

Il est impératif d'informer les élèves des dates, moments et circonstances diverses de l'évaluation. Après cela, les étapes à suivre sont les suivantes :

- Identifier avec précision les savoirs et savoir-faire dont tu souhaites vérifier les acquisitions : *par exemple. formuler des arguments et les illustrer, définir le rôle du rein dans l'organisme...* ;
- Éclaircir les objectifs à atteindre ou les compétences à évaluer ;
- Mettre au point des techniques destinées à provoquer chez l'apprenant des comportements observables et mesurables (questionnement, feedback par exemple) ;
- Définir une méthode et un outil d'observation de ces comportements (corrigé-type, grille d'évaluation avec des critères de notation bien définis).



C'est après ce processus que tu peux passer à l'élaboration proprement dite de l'outil choisi en fonction des types de questions que tu souhaites utiliser. Celui-ci doit être en cohérence avec les objectifs pédagogiques et avec l'enseignement/apprentissage. En d'autres termes, on évalue uniquement ce qu'on a enseigné.

2) Pendant l'administration :

L'évaluation sommative doit se faire dans des conditions adéquates : lieu paisible, propice à la concentration, temps imparti en relation avec le volume de travail demandé, problèmes matériels anticipés (feuilles, lumière, tables-bancs, etc.).

3) Après l'administration :

Les copies ramassées sont corrigées en les annotant efficacement à l'aide de la grille élaborée. À l'issue de la correction, il te reste à poursuivre l'enseignement avec un nouvel objectif s'il y a réussite, mais il te faudra remédier et réguler en cas d'échec, puis procéder à une nouvelle évaluation.

► Activité 1

Étude de cas

Wend Yam, un jeune enseignant sans formation pédagogique initiale, est affecté dans un CEG départemental. Le premier jour de la rentrée des classes, Wend Yam se présente devant ses élèves de la classe de 5^e. Après la prise de contact et les conseils d'ordre pratique, Wend Yam décide de faire une évaluation.

En prenant appui sur ce que tu as appris dans cette séquence, précise :

a) quel type d'évaluation il va pratiquer.

.....

b) quel est l'intérêt de ce type d'évaluation dans le processus d'enseignement/apprentissage.

.....

.....

.....

► Activité 2

Étude de cas

À la fin d'un cours, monsieur Bernard juge la leçon assez réussie car il a noté une très forte participation des élèves. Cependant, monsieur Bernard se dit que sa satisfaction serait totale s'il pouvait s'assurer que les élèves ont effectivement réalisé les apprentissages prévus.

Dis ce que monsieur Bernard doit faire pour être totalement satisfait.

.....

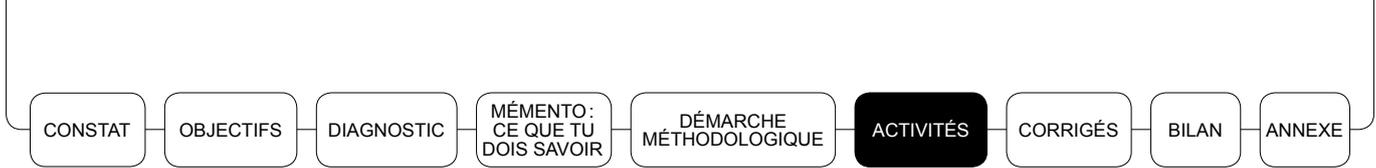
.....

.....

► Activité 3

Étude de cas

Manassé est un nouvel enseignant. Il est issu d'un recrutement spécial et n'a pas de formation pédagogique initiale. Il est affecté dans le même collège d'enseignement que toi et vous enseignez la même discipline. Alors, il t'invite dans l'une de ses classes pour observer sa leçon et l'aider à s'améliorer. À l'observation, tu constates qu'il ne fait pas d'évaluation après les activités.



a) Dis-lui le type d'évaluation qu'il aurait dû nécessairement faire après avoir mené les activités.

.....

b) Explique-lui deux avantages de ce type d'évaluation.

.....

c) Explique-lui comment formuler une question d'examen à partir d'un objectif spécifique.

.....

► **Activité 4**

Tu viens d'achever la séquence sur l'évaluation des apprentissages. Tu sais qu'un item est une question portant sur un objectif spécifique. Tu sais également qu'un item de QCM possède trois éléments caractéristiques : la consigne, l'amorce et les solutions (qui contiennent des distracteurs ou leurres).

■ **Si tu enseignes les mathématiques :**

L'exercice d'évaluation suivant a été conçu par un de tes collègues dans sa fiche de préparation :

Objectifs

- OG : Connaître le PGCD de deux nombres.
- OS1 : Reconnaître les diviseurs communs de deux nombres.
- OS2 : Calculer le PGCD de deux nombres.

Items d'évaluation

- OS1 : Item 1
Parmi les nombres suivants, quels sont ceux qui sont des diviseurs communs à 24 et 32 ?
 $1; 2; 0; 4; 8; 9; 12; 16.$
Entoure la bonne réponse.
- OS2 : Item 2
Parmi les nombres suivants, quel est celui qui est le PGCD de 24 et 36 ?
 $21; 25; 13; 15; 40; 33; 45; 19; 12.$
Entoure la bonne réponse.

- a) Identifie, pour chaque item, la consigne, l’amorce, les solutions et les leurres (ou distracteurs), en complétant le tableau suivant.

	Consigne	Amorce	Solutions	Distracteurs
ITEM 1				
ITEM 2				

- b) À partir de ce que tu sais de leur rôle, précise pour chaque item si les distracteurs donnés sont plausibles ou pas. Justifie tes réponses.

Distracteurs de l’item 1 :

.....

.....

.....

Distracteurs de l’item 2 :

.....

.....

.....

- c) À partir de ce que tu as appris sur la notion de congruence, dis si les items formulés sont congruents avec les OS. Justifie tes réponses.

OS1 et item 1 :

.....

.....

.....

OS2 et item 2 :

.....

.....

.....

- d) Dis si les OS sont congruents avec l’OG. Justifie ta réponse.

.....

.....

.....

.....

e) Reformule l'exercice pour corriger les défaillances constatées.

.....

.....

.....

.....

■ **Si tu enseignes le français :**

L'exercice d'évaluation suivant a été conçu par un de tes collègues dans sa fiche de préparation :

Classe de 5^e

Objectifs

- Objectif fédérateur 2 : Produire un récit comportant une description.
- Objectif général : Maîtriser la langue nécessaire à la production d'un récit intégrant une description.

Activité : grammaire

Leçon : emploi du passé simple et de l'imparfait

- Objectifs spécifiques :

À la fin de la séance, l'apprenant sera capable de/d' :

- déterminer le temps du récit (passé simple) ;
- déterminer le temps de la description (l'imparfait) ;
- employer à bon escient le passé simple et l'imparfait dans ses productions.

Item 1

Quel est le passé simple du verbe *pouvoir* à la 3^e personne du singulier ? Coche la bonne réponse.

- a) Il pouva
- b) Il pût
- c) Il put
- d) Il pouvit

Item 2

Dans quelle phrase le verbe est-il à l'imparfait ? Coche la bonne réponse

- a) Autrefois, nous avons passé les vacances chez les grands-parents.
- b) Autrefois, nous passions les vacances chez les grands-parents.
- c) Autrefois, nous étions passés les vacances chez les grands-parents.
- d) Autrefois, nous passassions les vacances chez les grands-parents.

- a) Identifie, pour chaque item, la consigne, l’amorce, les solutions et les leurres (ou distracteurs), en complétant le tableau suivant.

	Consigne	Amorce	Solutions	Distracteurs
ITEM 1				
ITEM 2				

- b) À partir de ce que tu sais de leur rôle, précise pour chaque item si les distracteurs donnés sont plausibles ou pas. Justifie tes réponses.

Distracteurs de l’item 1 :

.....

.....

.....

Distracteurs de l’item 2 :

.....

.....

.....

- c) À partir de ce que tu as appris sur la notion de congruence, dis si les items formulés sont congruents avec les OS. Justifie tes réponses.

OS1 et item 1 :

.....

.....

.....

OS2 et item 2 :

.....

.....

.....

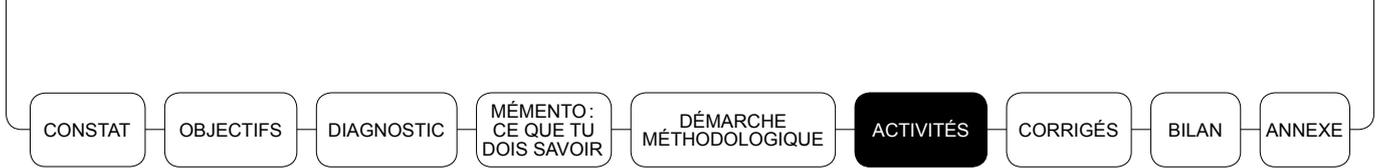
- d) Dis si les OS sont congruents avec l’OG. Justifie ta réponse.

.....

.....

.....

.....



e) Reformule l'exercice pour corriger les défaillances constatées.

.....
.....
.....
.....

■ **Si tu enseignes l'histoire et la géographie :**

Tu envisages de préparer une séance sur *les éléments du temps*.

Inspire-toi de ce que tu as étudié dans cette séquence sur l'évaluation pour construire, à partir d'un objectif général de ton choix portant sur cette leçon, deux objectifs spécifiques qui respectent les trois (03) principales règles de construction, puis élabore pour chacun d'eux un item d'évaluation.

a) Objectif général :

.....
.....
.....

b) Objectifs spécifiques :

OS1 :

.....

OS2 :

.....

c) Items d'évaluation :

Item 1 :

.....

.....

Item 2 :

.....

.....

.....

■ **Si tu enseignes les SVT**

Maadou et toi êtes tous deux professeurs de maths/SVT dans deux localités voisines. Comme vous êtes tous deux sans formation pédagogique, vous vous échangez les évaluations. Lors d'une tournée de l'équipe d'encadrement, Maadou est programmé pour une visite de classe. Voici un extrait de la fiche de préparation qu'il a construite seul pour ce jour-là :

	Titre de la leçon : Les organes reproducteurs des plantes à fleurs Classe : 6 ^e Durée : 55 mn
1	Objectifs pédagogiques Objectif général (OG) : Être capable de savoir la leçon. Objectifs opérationnels (OO) : OO1 : Définir « androcée » sans erreur et sans se tromper, en 1 mn. OO2 : Définir « gynécée » sans omission, en 1 mn. OO3 : Distinguer les différentes parties d'une étamine et d'un gynécée sans erreur, ni omission. OO4 : Réaliser le schéma d'une étamine et d'un pistil.
2	Évaluation de la leçon Item 1 : Définir « androcée ». Item 2 : Définir « gynécée ». Item 3 : Distinguer les deux parties d'une étamine et les trois parties d'un gynécée.

Aide Maadou à réussir sa préparation.

a) Selon toi, l'objectif général est-il bien formulé? Justifie ta réponse

.....

b) Si tu estimes qu'il n'est pas bien formulé, réécris-le en tenant compte du titre de la leçon et du deuxième niveau de la taxonomie de Bloom :

.....

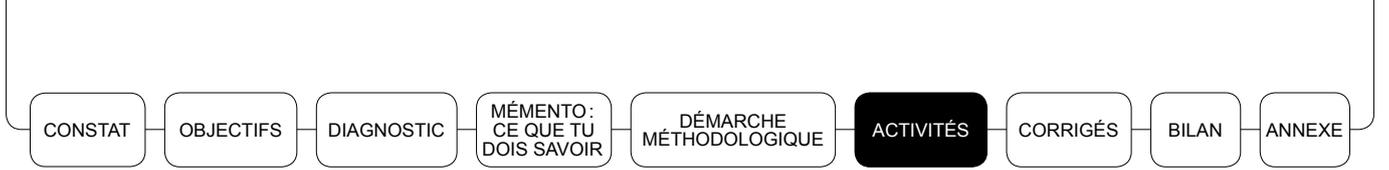
c) En te référant à ce que tu as étudié au sujet des objectifs opérationnels, qu'est-ce qui manque aux quatre (04) objectifs opérationnels formulés ?

OO1 :

.....

OO2 :

.....



OO3 :

OO4 :

d) Le critère de temps des objectifs opérationnels est-il pertinent? Justifie ta réponse.

.....

e) Réécris l'OO3.

.....

f) Y a-t-il une congruence de domaine entre l'OG et les OO? Justifie ta réponse.

.....

g) L'évaluation prévue par Maadou est-elle congruente avec les OO formulés? Justifie ta réponse.

.....

h) Les items d'évaluation sont-ils bien formulés? Justifie ta réponse.

.....

1. CORRIGÉS DU DIAGNOSTIC

- 1. – Un questionnaire à choix multiple (QCM) : c'est un questionnaire dans lequel plusieurs réponses sont proposées pour chaque question. Une ou plusieurs de ces réponses sont correctes et les autres sont des distracteurs.

L'avantage est que la correction est rapide et objective ; les inconvénients principaux sont que la conception est un peu difficile, que l'apprenant peut répondre correctement par hasard et qu'on évalue des savoirs isolés.

- Une question à réponse ouverte courte (QROC) : c'est une question précise qui demande une réponse courte (un mot ou en une phrase brève sans grand développement).

L'avantage est que l'apprenant doit formuler lui-même la réponse et qu'on élimine la part de hasard présente dans le QCM. L'inconvénient principal est que la correction est moins rapide que pour un QCM.

- Une question à réponse élaborée longue (QREL) : c'est une question large qui demande une réponse construite. Cette réponse est plus longue que dans les QROC.

L'avantage est que la réponse permet de mieux cerner l'appropriation des connaissances et des compétences par l'apprenant. Les inconvénients sont que la correction est longue et qu'elle peut laisser place à la subjectivité.

► 2. a) Permet de repérer pour chaque élève le degré de maîtrise des compétences et de rechercher les raisons de l'échec pour modifier l'action pédagogique.	Évaluation formative
b) Permet, à l'occasion d'activités de transfert ou de réinvestissement, de faire le bilan de l'atteinte de l'objectif visé.	Évaluation formative
c) Permet de vérifier les prérequis nécessaires à un apprentissage donné.	Évaluation diagnostique
d) Aboutit à la délivrance d'un diplôme.	Évaluation sommative
e) Évalue un objectif spécifique.	Évaluation formative
f) A une fonction de formation.	Évaluation formative
g) Est liée à un objectif intermédiaire.	Évaluation formative
h) A une fonction de certification.	Évaluation sommative

► 3.

	Vrai	Faux
a) L'évaluation se fait sur table à la fin d'un chapitre.		X
b) Avant de commencer une leçon, on peut faire une évaluation pour s'assurer du niveau des élèves.	X	
c) Les examens scolaires sont des évaluations.	X	
d) L'évaluation aide l'enseignant à bien organiser son intervention pédagogique.	X	
e) De mauvaises notes sont le reflet du faible niveau des élèves.		X
f) De bonnes notes à un devoir attestent de la qualité du travail de l'enseignant.		X
g) La note varie en fonction des circonstances de correction.	X	
h) La formulation d'objectifs pédagogiques clairs contribue à une évaluation de qualité.	X	
i) On peut formuler les objectifs pédagogiques avec des substantifs.		X

► 4. ■ Si tu enseignes le français :

Objectifs	OG	OS
Favoriser la maîtrise de l'expression écrite.	X	
Identifier les pronoms personnels.		X
Former un lecteur autonome.	X	
Connaitre les règles grammaticales du français.	X	
Distinguer l'adjectif attribut de l'adjectif épithète.		X
Recomposer une lettre en désordre		X
Rédiger un récit complet de 200 mots environ.		X
Donner aux élèves le gout de la lecture.	X	
Repérer les caractéristiques du comique.		X
Susciter chez l'élève le désir d'écrire une poésie.	X	

■ Si tu enseignes les mathématiques :

Objectifs	OG	OS
Avoir une très bonne pratique des quatre opérations sur les naturels et les décimaux positifs (D).	X	
Additionner deux décimaux positifs.		X

Objectifs	OG	OS
Connaitre les formules donnant les volumes des solides usuels de l'espace.		X
Calculer le volume d'un cylindre connaissant le rayon de sa surface de base et sa hauteur.		X
Connaitre les propriétés de la symétrie centrale.	X	
Démontrer à l'aide des propriétés de la symétrie centrale que trois points sont alignés.		X
Connaitre les définitions et propriétés d'une projection.		X
Construire l'image d'un point par une translation de vecteur donné.		X
Déterminer l'ensemble de définition d'une fraction rationnelle.		X
Connaitre le théorème de Pythagore.	X	

2. CORRIGÉS DES ACTIVITÉS

► Activité 1

- Wend Yam va pratiquer une évaluation diagnostique ou prédictive.
- L'évaluation diagnostique détermine le niveau de l'élève ou de la classe avant toute intervention pédagogique. Elle guide l'enseignant dans le choix des objectifs d'apprentissage appropriés à l'état de connaissance des élèves.

► Activité 2

Pour être totalement satisfait, M. Bernard doit faire une évaluation formative. Il sera effectivement rassuré, si à l'issue de cette évaluation, tous les élèves ont trouvé les bonnes réponses.

► Activité 3

- Manassé devait nécessairement faire une évaluation formative.
- Deux avantages de ce type d'évaluation :
 - Elle est continue ; elle s'effectue tout au long de l'apprentissage et permet de mesurer l'atteinte des objectifs d'apprentissage au fur et à mesure. Elle permet un renforcement par la valorisation de la réponse de l'élève qui réussit et, pour celui qui est en difficulté, une remédiation fondée sur la compréhension de ses erreurs ;

– Elle permet aussi la régulation de l’acte pédagogique : l’enseignant conscientieux peut ainsi ajuster en permanence les objectifs poursuivis et les stratégies utilisées pour les atteindre.

c) Si tu veux formuler une question d’examen pour mesurer l’atteinte d’un objectif spécifique, tu choisis comme verbe de la consigne le verbe d’action déjà utilisé dans l’objectif, ou un synonyme. Exemples de verbes : *identifier, expliquer, décrire, écrire, cocher, souligner*, etc.

► **Activité 4**

■ **Si tu enseignes les mathématiques :**

a)

	Consigne	Amorce	Solutions	Distracteurs
ITEM 1	Entoure la bonne réponse.	Parmi les nombres suivants, quels sont ceux qui sont des diviseurs communs à 24 et 32 ?	1 ; 2 ; 4 ; 8.	0 ; 9 ; 12 ; 16.
ITEM 2	Entoure la bonne réponse.	Parmi les nombres suivants, quel est celui qui est le PGCD de 24 et 36 ?	12.	21 ; 25 ; 13 ; 15 ; 40 ; 33 ; 45 ; 19.

b) Le rôle du distracteur est de vérifier que l’élève a la maîtrise parfaite de la notion et qu’aucune confusion n’existe à son niveau. Le choix des distracteurs (ou leurres) est un exercice de vigilance. Tu devras y veiller.

– Distracteurs de l’item 1 :

Les leurres 0 et 9 ne sont pas plausibles car ils ne divisent aucun des deux nombres.

– Distracteurs de l’item 2 :

- Les leurres 40 et 45 sont tous deux plus grands que les deux nombres ; ils ne sont donc pas plausibles.
- Les leurres 21, 25, 15, 19 et 33 ne divisent aucun des deux nombres ; ils ne sont donc pas plausibles.
- Le leurre 13 ne divise pas 24 ; il n’est donc pas plausible.

c) La question de la congruence est une question centrale en évaluation car c’est par elle que tu t’assures de la cohérence d’une part entre les OG et les OS et d’autre part entre les OS et les tâches d’évaluation. Cela te permet de ne pas évaluer autre chose que les objectifs visés.

	Congruence	Justification
ITEM 1	Oui	L'OS dit de reconnaître les diviseurs communs. En entourant les bonnes réponses, l'élève montre s'il peut reconnaître ou pas les diviseurs communs à deux nombres.
ITEM 2	Non	L'OS dit de calculer le PGCD. L'item demande d'entourer la bonne réponse. Mais cela ne prouve pas que l'élève sait calculer le PGCD.

d) Les OS ne sont pas tous les deux congruents avec l'OG.

	Congruence	Justification
OS 1	Oui	L'OS dit de reconnaître. Il est bien congruent avec l'OG qui est de connaître le PGCD.
OS 2	Non	L'OS dit de calculer le PGCD. Il va au-delà de la simple connaissance de l'OG.

e) Voici un exemple de reformulation :

OBJECTIFS :

OG : Connaître le PGCD de deux nombres.

OS1 : Reconnaître les diviseurs communs de deux nombres.

OS2 : Reconnaître le PGCD de deux nombres.

ITEMS D'ÉVALUATION :

OS1 : ITEM 1

Entoure les bonnes réponses.

Parmi les nombres suivants, quels sont ceux qui sont des diviseurs communs à 24 et 32 ?

1 ; 2 ; 4 ; 8 ; 12 ; 16 ; 24 ; 32.

OS2 : ITEM 2

Entoure la bonne réponse.

Parmi les nombres suivants, quel est celui qui est le PGCD de 24 et 36 ?

1 ; 2 ; 3 ; 4 ; 6 ; 12.

■ Si tu enseignes le français :

a)

	Consigne	Amorce	Solutions	Distracteurs
Item 1	Coche la bonne réponse.	Le passé simple du verbe <i>pouvoir</i> à la 3 ^e personne du singulier c'est...	c) Il put	a) Il pouva b) Il pût d) Il pouvait
Item 2	Coche la bonne réponse.	Dans quelle phrase le verbe est-il à l'imparfait ?	b) Autrefois, nous passions les vacances chez les grands-parents.	a) Autrefois, nous avions passé les vacances chez les grands-parents. c) Autrefois, nous étions passés les vacances chez les grands-parents. d) Autrefois, nous passassions les vacances chez les grands-parents.

b) Les distracteurs sont plausibles. En classe de 5^e, le passé simple des verbes irréguliers n'est pas maîtrisé et les désinences verbales proposées se rencontrent notamment pour les verbes des 1^{er} et 2^e groupes.

De même, il y a souvent confusion entre le plus-que-parfait et l'imparfait.

c) Les items formulés ne sont pas en congruence avec les OS. Les items évaluent la connaissance des formes verbales (passé simple, imparfait), ce qui signifie qu'on est en conjugaison, alors que les OS visent l'acquisition des temps à employer pour le récit et la description donc choisir entre le passé simple et l'imparfait.

d) Les OS sont tous les deux congruents avec l'OG.

e) Voici un exemple de reformulation :

■ ITEM 1

Soit le passage suivant :

*La porte **donnait** sur une courette pavée. Cinq ou six poules y **étaient** enfermées. Elles **tournaient** en rond dans cet espace réduit et **cherchaient** à s'échapper. À un angle de la cour, de l'eau **coulait** d'un robinet dans un bassin rouge.*

Les verbes sont à l'imparfait parce qu'il s'agit :

- d'un récit ;
- d'une description.

Souligne la bonne réponse.

■ ITEM 2

Quel est le temps qui convient dans chaque phrase ? Souligne les bonnes réponses.

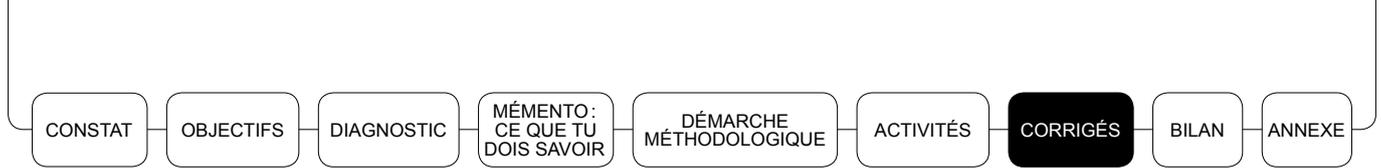
1. Cela (**faire**) quelques temps...
 - fit
 - faisait
2. ... que j'(**attendre**).
 - attendis
 - attendais
3. Brusquement une chaise (**remuer**)...
 - remua
 - remuait
4. ... et M^{me} Léonce (**entrer**).
 - entra
 - entraît

■ Si tu enseignes l'histoire et la géographie :

- a) Objectif général : Connaitre les éléments du temps.
- b) L'OS doit être formulé par un verbe d'action, décrire le comportement attendu de l'élève, être le produit d'une activité pédagogique.
À la fin de la séquence,
OS1 : l'élève doit être capable de définir le temps ;
OS2 : l'élève doit être capable de citer les éléments du temps.
- c) Item de l'OS 1 : Donner la définition du temps. / Définir le temps.
Item de l'OS 2 : Citer les éléments du temps. / Quels sont les éléments du temps ?

■ Si tu enseignes les SVT

- a) L'objectif général n'est pas bien formulé. La reformulation pourrait être : Comprendre l'organisation des organes reproducteurs des plantes à fleurs.
- b) Dans les quatre (04) objectifs opérationnels, il manque la condition de réalisation de la tâche.
- c) Le critère de temps n'est pas pertinent.
- d) La conjonction de coordination est signe que l'on mélange deux objectifs, ce que l'on ne doit pas faire quand on formule un objectif opérationnel. L'OO cognitif 3 devient alors :



- Distinguer sans l'aide de documents les différentes parties d'une étamine, sans erreur ni omission.
 - Distinguer de mémoire les différentes parties gynécée, sans erreur ni omission.
- e) Les verbes des objectifs opérationnels doivent être à l'infinitif.
- f) Il n'y a pas de congruence entre l'OG et les OO.
- g) L'évaluation de Maadou n'est pas congruente avec les OO formulés. On constate, pour l'OO cognitif 3 (Distinguer les différentes parties d'une étamine et d'un gynécée...), deux erreurs à l'item d'évaluation (Distinguer les deux parties d'une étamine et les trois parties d'un gynécée).
- h) Les items d'évaluation ne sont pas bien formulés car les verbes sont à l'infinitif.

► 1. Parmi les thèmes abordés dans ce livret, lesquels ont répondu à tes attentes ?

.....

.....

.....

.....

.....

► 2. Quels autres thèmes aurais-tu souhaité voir traités dans le livret ?

.....

.....

.....

.....

.....

► 3. Te sens-tu apte à formuler des objectifs pédagogiques ?

.....

.....

.....

.....

.....

► 4. Es-tu capable de construire une évaluation congruente avec les apprentissages ?

.....

.....

.....

.....

.....

► 5. Si des difficultés persistent, que suggères-tu pour les surmonter ?

.....

.....

.....

.....

.....

Tableaux taxonomiques¹

■ Verbes et contenus appropriés au domaine cognitif (BLOOM)

Catégories	Verbes pour objectifs généraux	Verbes pour objectifs spécifiques	Contenus
1.00 Connaissance	Connaitre, savoir, répéter, se rappeler, reconnaître.	Nommer, énumérer, identifier, réciter, classer, classifier.	Faits, lieux, informations, objets, évènements, caractéristiques, vocabulaire.
2.00 Compréhension	Comprendre, saisir le sens, transposer, extrapoler, interpréter, interpoler.	Dire autrement, expliquer, décrire, donner, illustrer, représenter.	Mot, phrase, idée, définition, signification, exemples nouveaux, relations, aspects, conséquences.
3.00 Application	Appliquer, se servir, utiliser.	Choisir une action, résoudre, trouver une solution.	Nouvelle situation, problème, difficultés, situations.
4.00 Analyse	Analyser, saisir l'organisation, trouver les structures.	Expliquer, décrire, déduire, donner la cause, montrer le principe, donner le rôle, déceler, induire, distinguer, inférer.	Causes, effets, principe, liens, évènements, conduites, appareil, parties, organes, erreur, sophisme, faits et hypothèses, arguments.
5.00 Synthèse	Synthétiser, composer, créer, inventer.	Planifier, rédiger, produire, dessiner, agencer, modifier, formuler, combiner.	Œuvre, rédaction, narration, description, couleurs, formes, histoire, théorie, structures, modèles, découvertes.
6.00 Évaluation	Évaluer, juger, comparer.	Décrire, montrer, justifier, motiver, expliquer, valider, décrire, argumenter, distinguer.	Avantages, inconvénients, décisions, similitudes, difficultés, accord, désaccord, forces, faiblesses.

¹ Direction des Inspections de l'Enseignement secondaire, 1994, pp. 11-94.

■ **Verbes et contenus appropriés au domaine socioaffectif (Krathwohl)**

Catégories et sous-catégories	Verbes	Compléments d'objet direct
<p>1.00 Réception 1.10 Conscience 1.20 Volonté de recevoir 1.30 Attention dirigée ou préférentielle</p>	<p>Différencier, séparer, isoler, partager. Accumuler, accepter, choisir, combiner. Choisir, donner des réponses, écouter, maîtriser.</p>	<p>Vues, sons, évènements, intentions, arrangements. Modèles, exemples, formes, tailles, mètres, cadence. Autres possibilités, réponses, rythmes, nuances.</p>
<p>2.00 Réponse 2.10 Assentiment 2.20 Volonté de répondre 2.30 Satisfaction à répondre</p>	<p>Se conformer, suivre, commander, approuver. Offrir spontanément, discuter, pratiquer, jouer. Applaudir, acclamer, passer ses loisirs à, augmenter.</p>	<p>Directions, instructions, lois, lignes de conduite, démonstrations. Instruments, jeux, œuvres dramatiques, charades, parodies. Discours, pièces, présentations, ouvrages littéraires.</p>
<p>3.00 Valorisation 3.10 Acceptation d'une valeur 3.20 Préférence d'une valeur 3.30 Engagement</p>	<p>Améliorer sa compétence, augmenter ses qualités en, renoncer, spécifier. Patronner, subventionner, aider, encourager. Nier, protester, débattre, argumenter.</p>	<p>Adhésion à un groupe, production artistique, amitié personnelle, action collective. Artistes, projets, points de vue, arguments. Déceptions, inconséquences, abdications, irrationalités.</p>
<p>4.00 Organisation 4.10 Conceptualisation d'une valeur 4.20 Organisation d'un système de valeurs</p>	<p>Discuter, théoriser sur, abstraire, comparer. Harmoniser, organiser, définir, formuler.</p>	<p>Paramètres, codes, standards, buts. Systèmes, approches, critères, limites.</p>
<p>5.00 Caractérisation par une valeur ou par un système de valeurs 5.10 Disposition généralisée 5.20 Caractérisation</p>	<p>Réviser, changer, compléter, réclamer. Être bien évalué pour, être considéré comme ou pour, éviter, diriger, résoudre, résister.</p>	<p>Plans, comportements, méthodes, efforts. Humanisme, morale, intégrité, extravagance, excès, conflits, énormités.</p>

■ **Verbes et contenus appropriés au domaine psychomoteur**

Catégories	Verbes pour objectifs généraux	Verbes pour objectifs spécifiques	Contenus
1.00 Les mouvements réflexes	(pas enseignés, mais nécessaires)		
2.00 Les mouvements fondamentaux	Se mouvoir, se déplacer, percevoir, contrôler.	Marcher, courir, sauter, glisser, rouler, grimper, pousser, tirer, tenir, manipuler, agripper.	Obstacles, formes, corps, bras, espace, distance, membres, jambes.
3.00 Les capacités perceptives	Entraîner.	Discriminer, distinguer, identifier, interpréter, coordonner, enchaîner, capter.	Sons, bruits, mouvements, vitesses, stimuli.
4.00 Les capacités physiques	Entraîner.	Courir, nager, effectuer, participer, fournir un effort, tenir bon.	Activités de fond ou autres activités, combats, joutes, affrontements, distances.
5.00 Les habiletés motrices d'adaptation	S'adapter, exécuter avec adresse, se mouvoir.	(même chose qu'en 2.00, mais en y ajoutant l'adresse).	Sports, danse, beaux-arts.
6.00 La communication gestuelle par les mouvements	Exprimer, représenter, communiquer	Gesticuler, bouger, organiser, se mouvoir, agir, réagir	Gestes, expressions faciales, mouvements, danses, idées, sentiments, peine.

■ **Taxonomie d'objectifs cognitifs (Régis GRAS)**

Catégories	Objectifs		Activités Attendues
A Connaissance des outils de préhension de l'objet et du fait mathématique	A1	Connaissance de la terminologie et du fait spécifique.	Connaitre, assembler...
	A2	Capacité à agir sur une forme physique du concept ou à évoquer.	Bricoler, explorer, observer...
	A3	Capacité à lire des tableaux, des cartes ou des graphiques.	Déchiffrer, décrire...
	A4	Effectuation d'algorithmes simples.	Calculer, opérer...

Catégories	Objectifs		Activités Attendues
<p>B Analyse de faits et transposition</p>	B1	Substitution d'une démarche représentative à une manipulation - Anticipation graphique.	Prolonger, induire...
	B2	Reconnaissance et usage d'une relation implicite simple où intervient l'objet mathématique connu.	Analyser, comparer...
	B3	Traduction d'un problème d'un mode dans un autre avec interprétation.	Schématiser, traduire, transposer...
<p>C Compréhension des relations et des structures</p>	C1	Compréhension du concept, des relations entre objets mathématiques, des structures.	Reconnaître, construire...
	C2	Compréhension d'un raisonnement mathématique. Justification d'un argument.	Justifier...
	C3	Choix et ordonnancement d'arguments.	Déduire...
	C4	Application dans des situations familières.	Analyser, abstraire, appliquer, interpoler...
<p>D Synthèse et créativité</p>	D1	Effectuation et découverte d'algorithmes composites et de nouvelles relations.	Structurer...
	D2	Construction de démonstrations et d'exemples personnels.	Illustrer, démontrer, valider, créer, inventer...
	D3	Découverte de généralisations.	Généraliser, induire, prévoir, extrapoler, reconstituer...
	D4	Reconnaissance du modèle et application dans des situations non routinières.	Modéliser, identifier, différencier, classifier, résumer...
<p>E Critique et évaluation</p>	E1	Distinction du nécessaire et du suffisant.	Formuler des hypothèses, déduire...
	E2	Critique de données et de méthodes ou de modèles résolvants.	Contrôler, optimiser, prévoir, critiquer, questionner, vérifier...
	E3	Critique d'argumentation et construction de contre-exemples.	Critiquer, contredire...

BIBLIOGRAPHIE

- ARCHAMBAULT, J. et CHOUINARD, R. (1996), *Vers une gestion éducative de la classe*, Montréal/Paris, Gaëtan Morin éditeur.
- BLOOM, B. S. (1969), *Taxonomie des objectifs d'apprentissage : le domaine cognitif*, Montréal, Éducation nouvelle
- CONFEMEN (1991), *Répertoire méthodologique sur les techniques d'organisation et d'enseignement dans les classes à effectifs pléthoriques*, Dakar.
- (2016), Programme d'analyse des systèmes éducatifs (PASEC), www.pasec.confemen.org.
- DAH, L. O., (2002), « Que peut-on faire aujourd'hui dans les classes à gros effectifs ? », in *Revue pédagogique Attaalim*, n° 29, Institut pédagogique national (Algérie), www.mr.refer.org/ipn/at_el.htm.
- DE KETELE, J.-M. (1985), *Docimologie : introduction aux concepts et aux pratiques*, Louvain-la-Neuve, Cabay, 2^e éd.
- DIRECTION DES INSPECTIONS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (1994), *L'évaluation des apprentissages*, Séminaire de formation-recyclage des professeurs de Sciences naturelles du Burkina Faso, Cahier du participant, pp. 11-94.
- EL AMRI, T. (2007), Formation des formateurs des professeurs du primaire, du collège et du secondaire en Algérie.
- INSPECTION DE SVT (1997), *Méthodes et techniques pédagogiques en Sciences naturelles*, Ouagadougou, Cahier du participant, pp. 16-68.
- LEGENDRE, R. (2005), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin éd., 3^e éd.
- MERLE, P. (1998), *Sociologie de l'évaluation scolaire*, Paris, PUF.
- MINISTÈRE DE L'APPRENTISSAGE DE LA SASKATCHEWAN (1993), *Approches Pédagogiques, Infrastructure pour la pratique de l'enseignement*, https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/tronc/approches_ped/index.html.
- NOIZET, G. et CAVERNI, J.-P. (1978), *Psychologie de l'évaluation scolaire*, Paris, PUF.
- OUEDRAOGO, A. E, KABORE, S. P. et KOALA, A. (1997), *Méthodes et techniques pédagogiques en Sciences naturelles*, Séminaire de formation-recyclage des professeurs de Sciences naturelles du Burkina Faso, Inspection de Sciences naturelles, Cahier du participant, pp. 17-19.
- RAYNAL, F. et RIEUNIER, A. (1997), *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés - Apprentissages, formation, psychologie cognitive*, Paris, ESF.
- RODET, J. (2000), « La rétroaction, support d'apprentissage ? », in *Revue du Conseil québécois de la formation à distance*, 4(2), pp. 45-74.
- SCALLON, G. (1988), *L'évaluation formative des apprentissages*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- SÉGUIN, S. P. et al. (2001), « Pour une évaluation des apprentissages scientifiquement fondée », oddas.ca/medias/avis-experts-en-evap-fasc11pts-12juin-web.pdf.

TOUSSAINT, J. (1996), *Didactique appliquée de la physique-chimie. Éléments de formation pour l'enseignement*, Paris, Nathan pédagogie.

ZAKHARTCHOUK, J.-M. (1999), *Comprendre les énoncés et les consignes*, Amiens/Paris, CRDP/Cahiers pédagogiques.

SITOGRAFIE

Article Discipline en classe : https://fr.wikipedia.org/wiki/discipline_en_classe.

Le web pédagogique, « Méthodes et techniques pour l'enseignements des sciences physiques », <http://lewebpedagogique.com/compgreg/2008/12/27/methodes-et-techniques-pour-lenseignement-des-sciences-physiques>.

Pédagogie Freinet : www.icem-pedagogie-freinet.org/la-pedagogie-freinet.

