

*Guide pour « planifier des situations
d'apprentissage »*

Marie Bocquillon
Antoine Derobertmasure
Marc Demeuse



fnr's
LA LIBERTÉ DE CHERCHER

i INSTITUT
D'ADMINISTRATION
SCOLAIRE

3^e édition

Dépôt légal D/2018/9708/3

Imprimé en Belgique

Working Papers de l'INAS – WP 03/2018

Version du 28 septembre 2018.

© Institut d'Administration Scolaire

Université de Mons – UMONS

20, Place du Parc B-7000 Mons

Avec le soutien du Fonds pour la Recherche en Sciences Humaines, un Fonds associé au Fonds National pour la Recherche Scientifique

Table des matières

1. Introduction	8
2. Pour préparer la leçon	8
3. Les différents moments de la leçon	10
4. Quelles activités en classe ?	13
5. La préparation de leçon.....	22
Préparation de leçon : feuille de garde	26
6. Conclusion.....	28
7. Glossaire	28
8. Références bibliographiques.....	35

1. Introduction

Ce guide destiné aux (futurs) enseignants et à leurs formateurs fournit des pistes pour planifier des situations d'enseignement-apprentissage. Une planification minutieuse mais non rigide (c'est-à-dire ouverte aux adaptations nécessaires durant la phase d'interaction avec les élèves) est un gage de l'efficacité de l'enseignement (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013 ; Stronge, 2007).

Les mots en gras suivis d'un astérisque (*) sont définis dans le glossaire à la fin de ce guide.

2. Pour préparer la leçon

La préparation d'une leçon est une activité qui nécessite une réflexion importante et structurée. Un certain nombre d'éléments et d'étapes permettent de s'assurer d'une conception cohérente et judicieuse.

Tout d'abord, une leçon s'adresse nécessairement à un public particulier : les élèves du niveau primaire ne sont pas les mêmes que ceux du secondaire et les étudiants du secondaire ne sont pas non plus les mêmes que ceux du supérieur. Il s'agit donc de s'adapter au niveau du public auquel on s'adresse. Aussi, un certain nombre de documents permettent aux (futurs) enseignants de concevoir une leçon :

- Au niveau « macro », il est important de connaître les missions assignées à l'enseignement en Communauté française de Belgique délivrées par le Décret Missions de 1997¹ ;
 - promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;
 - amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;
 - préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;

¹ Pour en savoir plus :

Beckers, J. (1998). Comprendre l'enseignement secondaire. Bruxelles : De Boeck Université.

Beckers, J. (2006). Enseignants en Communauté française de Belgique. Bruxelles : De Boeck Université.

Cours d'agrégation : Organisation de l'enseignement secondaire en Communauté française

- assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.
- les différents référentiels² :
 - les **socles de compétences***
 - les **compétences terminales***
 - les **profils de qualification***
 - les **profils de formation***
- le projet pédagogique et éducatif du pouvoir organisateur dont dépend l'établissement dans lequel le stage est réalisé
- le programme d'étude relatif au pouvoir organisateur

Conseil

Par rapport à certains de ces documents, il est indispensable, avant le début effectif du stage, que l'étudiant échange avec son maître de stage afin de connaître précisément l'état d'avancement des étudiants. Ainsi, le stagiaire pourra se situer dans le cadre à l'intérieur duquel il sera amené à intervenir. Pour certaines disciplines ou matières à caractère transdisciplinaire, il est également judicieux de s'entretenir avec des enseignants en charge d'autres cours.

Chaque préparation de leçon commence par l'identification du public ciblé par la leçon, les références précises au programme ainsi que la référence aux **compétences*** ciblées.

Ensuite, même si c'est le développement de compétences qui est prônée dans l'enseignement de la Communauté française de Belgique, il n'est pas inintéressant de réfléchir à la manière dont le contenu matière et les différentes compétences visées seront opérationnalisés. A cette fin, des **objectifs opérationnels*** sont rédigés.

Il importe d'opérer une distinction entre les notions de compétence et d'objectif opérationnel. L'une comme l'autre représente une « forme » de ce vers quoi l'enseignant veut faire tendre l'apprenant mais à des niveaux différents : l'objectif opérationnel renvoie directement à l'évaluation et donc à la notion de performance. Cette performance constitue une expression de la compétence, certes, mais pas complètement. La

² Pour en savoir plus : <http://www.enseignement.be/>

compétence, par nature, s'intéresse à la manière selon laquelle l'individu résout la tâche, s'adapte, gère et mobilise ses ressources. Dès lors, différemment de l'objectif opérationnel, son évaluation (dont les critères peuvent faire l'objet d'une réelle discussion avec l'évalué) se rapporte davantage à une optique formatrice à moyen et long terme (Demeuse et al., 2006).

Une fois ces objectifs formulés, et dans le souci de situer l'acte d'enseignement, il faut explicitement formuler les compétences et contenus de matière que l'on suppose connus de la part des élèves et dont la maîtrise est nécessaire pour débiter la nouvelle séquence d'enseignement ; c'est ce que l'on appelle formuler les **prérequis***.

Une fois ces premières étapes posées, l'enseignant peut commencer à élaborer la structure de sa leçon. L'acte d'apprentissage s'élabore, dans ses grandes lignes, en plusieurs étapes, en plusieurs stades qu'il est important de respecter lorsque l'on élabore une leçon. En effet, certaines études (Bressoux, 2000) s'intéressant à l'« effet-maître » attestent qu'un enseignement structuré en différentes phases favorise les acquisitions des élèves.

C'est pourquoi, au-delà d'une certaine liberté permise et encouragée dans la rédaction des leçons, le respect d'un ensemble d'étapes, de « moments », est absolument pertinent et nécessaire.

3. Les différents moments de la leçon

Nault (1997, cité par Martin, Garant, Gervais et Saint-Jarre, 2000), propose 3 temps pédagogiques : le premier constitue la phase de préparation caractérisée par la situation de mobilisation de l'étudiant afin de susciter un certain état d'attention et d'envie d'apprendre. Le deuxième temps constitue la réalisation des apprentissages à l'aide de différentes techniques et méthodes. Le dernier moment de l'apprentissage permet à l'apprenant de prendre conscience des apprentissages qu'il a réalisés. Bien entendu, ce modèle ne constitue pas la panacée et d'autres auteurs ont également proposé d'autres structurations des moments de l'apprentissage. La figure suivante représente un modèle (Chamberland et al., 2000) des différents moments de l'acte d'apprentissage.

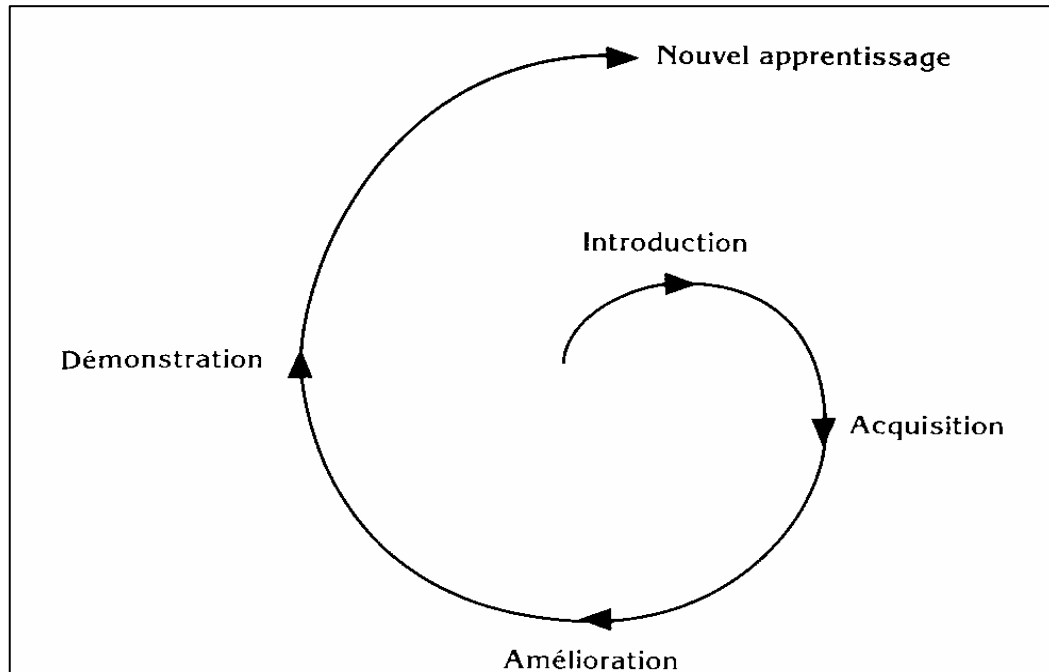


Figure 1 : moments dans l'acte d'apprentissage (d'après Chamberland et al., 2000)

Ainsi, idéalement, une nouvelle leçon (après la vérification des prérequis) doit commencer par une **phase d'introduction**. Plusieurs solutions s'offrent à l'enseignant : **situation-problème***, mise en situation, visite, document audio-visuel, brainstorming (littéralement : remue-méninge)... qui démontrent l'intérêt d'apprendre et donnent l'envie à l'apprenant « d'en savoir plus » en suscitant sa motivation. Ce moment introductif est essentiel car il est à la base de la dynamique de travail que l'enseignant souhaite instaurer en classe : pas d'apprentissage sans envie d'apprendre ! Cette phase sera couplée à une présentation explicite des objectifs afin que l'apprenant sache ce que l'on attend de lui et « *qu'il mette en place les mécanismes appropriés pour apprendre* » (Chamberland et al., 2000).

A la suite de cette phase introductive, commence la **phase d'acquisition**. Il s'agit de la phase d'apprentissage à proprement parler. Le rôle de l'enseignant durant cette phase est primordial. En effet, il met en place la **progression didactique*** qui structurera le parcours des apprenants dans leur apprentissage et les mènera du « non-acquis » vers « l'acquis ». Il procédera (principalement mais pas uniquement), durant cette phase, à la mise en place du modelage.

Une première évidence à prendre en compte lors de l'élaboration d'une leçon est le « type » d'apprentissage que l'on compte aborder. En effet, les expressions suivantes : tondre une pelouse, comprendre le phénomène de

photosynthèse et réparer un taille-haies, bien qu'ayant l'un ou l'autre élément en lien, relèvent cependant d'apprentissages de nature différente. Plusieurs auteurs ont tenté d'élaborer une classification des différents apprentissages :

- Bloom (1969) distingue trois grandes familles d'apprentissage : cognitif, affectif et psychomoteur. Ces trois domaines sont structurés en fonction de six niveaux de difficulté croissante ; c'est ce que l'on dénomme la taxonomie de Bloom (Martineau, 2006) : acquisition de connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse, résolution de problème.
- Dans la même logique, Gagné (1976) établit une structuration des différents apprentissages en 5 domaines (Rieunier, 2000) : les informations verbales, les habiletés intellectuelles, les habiletés motrices, les attitudes³ et les stratégies cognitives⁴.
- Plus tard, Tardif (1992) s'est essayé, à son tour, à la classification des apprentissages. Il propose une structure à 3 dimensions : les connaissances déclaratives (ou théoriques), les connaissances procédurales (ou le « savoir comment » et le « savoir-faire ») et les connaissances conditionnelles ou stratégiques⁵.
- Chamberland, Lavoie et Marquis (2000) ont également élaboré un modèle de classification des apprentissages. Ainsi, selon ces auteurs, les apprentissages peuvent être classés de la manière suivante : les connaissances déclaratives, les compétences intellectuelles, les compétences motrices, les compétences stratégiques et les attitudes et compétences sociales⁶.

L'intérêt de cette brève présentation des différents types d'apprentissage n'est pas tant de faire l'étalage de théories pédagogiques mais bien d'attirer l'attention sur la diversité des angles d'approche qui peuvent être adoptés pour considérer le contenu que l'on souhaite transmettre... car, à un certain

³ adopter une certaine attitude par rapport à quelque chose : choisir, démontrer, se contrôler.

⁴ qui permettent, à partir des processus cognitifs en place chez l'individu, « d'aller plus loin » en inventant une production, en imaginant la suite d'un texte, en résolvant un problème nouveau, ...

⁵ Ces connaissances interviennent en contexte, en situation. Ainsi, on parlera de connaissances conditionnelles lorsque face à un problème il faudra choisir une procédure, lorsqu'il faudra relier un ouvrage à un courant artistique, lorsque face à une panne mécanique il faudra poser le bon diagnostic...

⁶ les attitudes et les compétences sociales se rapprochent des « attitudes » du modèle de Gagné. L'adjonction de l'adjectif social renvoie au respect des règles établies et des normes socialement admises.

type de contenu correspondent certaines démarches, certains exercices, certaines applications ! Un autre intérêt de la modélisation des apprentissages par le biais des taxonomies est de s'assurer que « *les différentes catégories de capacités visées ont été exercées et maîtrisées par les apprenants* » (Demeuse et al., 2006, p.118).

Le **troisième moment sera celui de l'amélioration** qui correspond à la structuration des savoirs et des compétences par l'apprenant afin de les intérioriser et pouvoir les réutiliser dans d'autres contextes, d'en effectuer le transfert dans d'autres situations. Cette phase est également primordiale car elle permettra à l'apprenant de se doter d'une maîtrise de la matière. A ces fins, plusieurs méthodes sont offertes à l'enseignant : il peut, au choix, proposer la réalisation d'exercices, l'élaboration de synthèses, la réalisation de figures (de schémas ou d'organigrammes), la résolution de problèmes, etc.

Durant ces deux phases, l'enseignant utilisera la pratique guidée afin de mettre en place, in fine, la pratique autonome. Lorsqu'il le juge opportun, l'enseignant peut recourir, durant ces phases, à une nouvelle phase de modelage⁷.

Le dernier « temps » de l'acte d'apprentissage correspond à la **démonstration**... de la maîtrise, par les apprenants, des objectifs que l'enseignant s'était fixé d'atteindre. C'est ce que l'on dénomme généralement comme **l'évaluation (formative ou certificative)***.

Il n'est évidemment pas nécessaire, voire possible, de réaliser les 4 étapes lors d'une leçon de 40-50 minutes. Pour réaliser les 4 étapes, une séquence de plusieurs leçons est en général nécessaire.

4. Quelles activités en classe ?

Pour mener à bien ces différentes phases, de nombreuses modalités s'offrent à l'enseignant. Afin d'opérer le choix le plus judicieux quant à la formule pédagogique à utiliser, l'enseignant doit s'interroger sur plusieurs points :

- la classe : qui sont les apprenants ? quel est leur niveau respectif (pour être cohérent avec « les apprenants ») ? quelles sont leurs compétences ? quels sont leurs besoins et intérêts ?

⁷ Les étapes de « modelage », « pratique guidée » et « pratique autonome » sont issues du modèle de l'enseignement explicite (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013).

- l'enseignant : quelles connaissances ai-je de quelles formules pédagogiques et quelle (auto-formation) dois-je entreprendre ? quelles affinités ai-je avec quelles méthodes et quel est le risque de me cantonner avec à une certaine « zone de confort pédagogique » ?
- le contenu matière : quel contenu à aborder ? quelles compétences sont visées ? quels objectifs à atteindre ?
- le moment de l'apprentissage : à quelle phase se trouve la classe ? quelles sont les ressources offertes ? est-il possible d'effectuer une sortie, de faire venir un intervenant en classe, d'accéder à une bibliothèque, d'accéder à l'internet ? Quel le budget qui peut être alloué à un projet ?
- les collègues : est-il possible de travailler en transdisciplinarité ? l'un de mes collègues peut-il m'aider dans la mise en place de l'une ou l'autre activité ?
- le type d'apprentissage envisagé ?

C'est à la lumière des réponses apportées aux questions précédentes, que le choix de la méthode la plus appropriée sera effectué.

Chamberland, Lavoie et Marquis (2000) ont répertorié un ensemble de vingt formules pédagogiques pouvant répondre aux besoins des enseignants. Quelques-unes de ces formules ont été résumées et vous sont présentées à la suite :

- **l'exposé** : il s'agit d'une présentation orale du professeur ne suscitant pas ou peu d'interactions au sein de la classe/du groupe. Dans ce cas de figure, c'est le professeur qui est maître des échanges et il le sera d'autant plus que le nombre d'auditeurs sera important. Les avantages de cette technique sont certainement la possibilité de communiquer beaucoup d'informations à beaucoup d'individus en peu de temps et de positionner l'enseignant dans une situation relativement sécurisante.

A l'inverse, en recourant à cette méthode, toutes possibilités d'échanges entre les étudiants ou avec le professeur sont très réduites ce qui institue rapidement une lassitude de la part des auditeurs. De plus, l'enseignant n'a aucun moyen de « sonder » son auditoire et de juger de la compréhension des étudiants. Finalement, ajoutons que ce type de démarche convient très peu à l'abord de contenus cognitifs d'ordre supérieur.

- **la démonstration** est un enchaînement d'actions, d'opérations, de démarches exécutées devant le ou les apprenants. A nouveau,

l'enseignant est le réel « chef d'orchestre » de l'activité qu'il démontre et peut, en fonction de ses compétences techniques, de ses besoins et du contenu envisagé, recourir à l'utilisation d'un ou plusieurs médias. La différence majeure entre l'exposition et la démonstration est le caractère visuel de la démonstration qui cherche à « montrer » quelque chose. En ce sens, l'enseignant sera particulièrement attentif à la qualité visuelle de la démonstration effectuée. Plusieurs avantages sont à mettre à l'actif de cette méthode : si elle se déroule bien, la démonstration permet de présenter à l'étudiant un produit « fini » exécuté dans les règles de l'art ; en effectuant lui-même les démarches attendues, l'enseignant évite les accidents et réduit les coûts de l'action tout en suscitant la motivation des apprenants (par l'interaction, par exemple que le professeur suscitera notamment par le biais de questions).

A contrario, la démonstration ne constitue qu'une étape dans la démarche d'apprentissage car elle doit obligatoirement s'adjoindre d'étapes durant lesquelles l'étudiant développe une certaine pratique. De plus, pour être efficace, celle-ci sera obligatoirement accompagnée d'explications détaillées et adaptées au public.

- **l'enseignement programmé** est généralement constitué d'un document comprenant un ensemble de questions et fournissant les réponses à ces questions. Inspirée des conceptions béhavioristes, cette méthode prévoit la distribution de feedbacks renforçant l'apprenant tout au long de son apprentissage. Peu contrôlée par l'apprenant (c'est le logiciel informatique ou l'enseignant qui a élaboré l'ensemble du cheminement à suivre), cette méthode basée sur l'évaluation formative permet un travail autonome, personnalisé, à un rythme individuel pouvant intervenir dans le cadre d'apprentissages précis (données objectives) ou dans le cadre de remédiation.

Cependant, ce type d'outil, rarement disponible « tout fait », demande un travail conséquent de la part de l'enseignant et se limite à l'apprentissage de connaissances déclaratives. Etant donné que ce travail invite l'étudiant à travailler seul à des tâches relativement semblables, l'enseignant doit veiller à ce que la monotonie ne s'installe pas dans sa classe.

- **le jeu** place les apprenants dans un cadre artificiel à l'intérieur duquel ils agissent en fonction de certaines règles et de certains buts. Les

activités permises sont nombreuses et placent généralement l'apprenant au centre de la situation (que ce soit de manière individuelle ou en groupe). L'un des avantages de cette méthode est l'aspect motivationnel engendré dans la classe ainsi que le développement de l'intérêt général pour le contenu matière considéré. L'apprenant se sent impliqué dans son apprentissage et met en place des stratégies pour gagner (et donc, apprendre !). De plus, le jeu en groupes permet aux étudiants de confronter leurs points de vue, de se répartir les tâches, de travailler à la mise en commun, de favoriser le sentiment d'appartenance au groupe et de mettre à l'honneur des étudiants parfois « moins brillants » dans des activités plus traditionnelles.

Cependant, cette activité n'est pas sans difficultés : tout d'abord, il est difficile (et chronophage) pour l'enseignant de trouver ou d'élaborer un jeu en regard des objectifs visés ; ensuite, certains apprenants n'arrivent pas à dépasser le stade ludique de l'activité proposée et le transfert vers d'autres situations pose problème ; finalement, d'un point de vue cognitif, les objectifs visés par ce genre d'activité sont généralement de niveau inférieur. Précisons également que ce type d'activité requiert de la part de l'enseignant certaines compétences relatives à la gestion de classe : travail plus « bruyant », excitation due au jeu, « mauvais perdant »... Une forme intéressante du jeu est celle intitulée « tournoi » durant lequel, la première phase du jeu, est de laisser les apprenants préparer le sujet qui sera l'objet de la compétition.

- **le jeu de rôle** est une technique de travail qui met en scène différents personnages en situations hypothétiques et qui vise à faire émerger, par les observateurs, les motivations qui justifient les comportements. L'apprenant est complètement au centre de son apprentissage et dispose d'une grande autonomie d'action. Deux rôles majeurs sont attribués aux étudiants : acteur et observateur ; les premiers mettent en scène l'action, les seconds l'analysent (une formule hybride est constituée du théâtre-forum où l'observateur a le droit d'intervenir et d'aller rejouer la scène en prenant la place de l'un des acteurs). Les avantages liés à cette activité sont nombreux : l'étudiant « vit » la situation qui prend une réelle signification à ses yeux, la capacité d'empathie se développe, permet d'aborder des sujets difficiles, génère une dynamique et une cohésion dans le

groupe, dévoile la créativité (et le talent pour certains), développe les capacités d'argumentation et de réflexion.

Cependant, cette activité exige beaucoup de l'enseignant : un temps de préparation et de réalisation considérable, une gestion judicieuse de la classe (permettre l'autonomie, sans s'écarter des objectifs ; laisser chacun s'exprimer, en évitant les dérives ; favoriser l'activité de chacun, en évitant que les fortes personnalités s'imposent...), une capacité de réaction et de médiation très développée.

Le jeu de rôle se distingue de la simulation par le rapport à la réalité qu'entretiennent l'une et l'autre formule pédagogique. Dans la première, l'accent est fortement porté sur la notion de rôle et de justification du comportement ; dans la seconde, la consigne principale est de se conformer à la réalité, de la manière la plus stricte qu'il soit.

- **l'étude de cas** présente un problème aux étudiants, réunis en groupe. Le but est soit de poser un diagnostic, soit de trouver des solutions ou dégager des lois, etc. Le contrôle de la tâche est partagé entre les étudiants (qui réfléchissent au problème posé) et l'enseignant (qui propose le cas). La particularité de cette activité est de confronter l'apprenant à une situation réelle ou du moins la plus vraisemblable possible, ce qui confère un sens à l'activité proposée. La situation peut être présentée de manière écrite ou par le biais d'un enregistrement audio-visuel.

Les avantages liés à cette méthode sont les suivants : les étudiants, motivés par l'aspect concret de la situation proposée, développent leurs capacités de résolution de problèmes et, par la confrontation aux idées de leurs pairs, se dotent d'une plus grande ouverture d'esprit, se décentrent de leur point de vue et respectent davantage les idées « différentes ». De plus, en confrontant l'apprenant à une situation réelle à partir de laquelle il devra commencer à réfléchir, les préjugés et « idées toutes faites » sont déconstruits.

Par ailleurs, il importe, lors du recours à ce genre d'activités de : veiller à ce que le cas proposé soit en adéquation avec les objectifs visés ; gérer l'incertitude de la démarche de l'apprenant, en partie due à la complexité de la situation proposée ; doser judicieusement la spécificité et la généralisation possible des éléments mis à jour ; ne pas se laisser « engloutir » par le nombre d'heures nécessaires au bon déroulement de ce genre d'activités.

- **le travail en équipe** consiste à faire réaliser, par groupe, une tâche déterminée. Cette formule confère une très grande liberté à l'apprenant, l'enseignant devenant un réel soutien à l'apprentissage, une personne ressource. La tâche proposée peut être la même pour tous les groupes (l'intérêt résidant alors dans la comparaison des productions, ressemblances, points forts, points faibles...) ou différente pour chaque groupe (chaque production constituant alors une « pièce » de la production finale de la classe). L'intérêt de cette démarche est de permettre aux étudiants de travailler entre eux et d'échanger (ce qui aide parfois les plus timides), d'instaurer une dynamique de classe positive, de rompre avec l'organisation traditionnelle du travail en classe, de responsabiliser les étudiants et de développer le travail en autonomie.

A l'inverse, certains inconvénients sont également à relever : certains étudiants « n'accrochent » pas à ce genre d'exercice (difficulté de communication, manque de motivation, préférence pour le travail individuel). Pour l'enseignant, certaines difficultés émergent : l'organisation moins rigide de la classe peut conférer un sentiment d'insécurité, la gestion de l'espace est différente et l'évaluation doit être repensée.

- **le projet** consiste à intégrer et appliquer diverses connaissances, habiletés, compétences, aptitudes dans la réalisation d'un projet concret. Cette formule octroie une grande marge de manœuvre à l'apprenant, orienté vers la concrétisation du projet. Issu de la pédagogie Freinet, cette activité peut revêtir un ensemble très large de formes : visite d'une ville, correspondance avec une école d'un autre pays, réalisation d'une maquette, écriture d'un journal, etc. l'intérêt étant l'intégration des matières dites « scolaires ». Les avantages de cette méthode sont nombreux : par l'application de diverses connaissances dans un cadre et un but précis, l'activité proposée est signifiante pour les apprenants, lesquels sont appelés à développer leurs capacités de travail en autonomie et en groupe et de gestion du temps. Généralement, la motivation suscitée par le projet pousse l'apprenant à travailler du mieux qu'il le peut afin d'obtenir le meilleur résultat possible. De plus, les activités proposées peuvent favoriser une ouverture de l'école sur le monde extérieur.

Cette méthode comporte également quelques inconvénients : le temps de préparation et de concrétisation est relativement long et s'insère difficilement dans le cursus de l'enseignement secondaire

caractérisé par un grand nombre de cours répartis par tranches d'heures. De plus, plusieurs tensions peuvent naître par rapport à l'activité proposée : désaccord sur le projet, désaccord sur les dispositifs à mettre en place, désaccord sur la répartition du travail, désaccord quant à l'évaluation. De plus, ajoutons que certains auteurs reprochent à cette méthode de maintenir les élèves en difficultés dans une relation pragmatique au savoir, empêchant celui-ci de revêtir pour l'élève le statut d'objet de réflexion.

- **les ressources du milieu** comme son nom l'indique visent à utiliser les ressources du milieu pour permettre l'apprentissage. Cette formule de travail, généralement par groupe et recourant à divers médias, offre beaucoup de liberté à l'apprenant qui peut décider d'un ensemble d'éléments. Les ressources pouvant servir à l'apprentissage sont nombreuses et peuvent tout simplement se définir comme « autre chose que l'enseignant » : une personne invitée dans la classe, l'actualité, un document audio-visuel, une forêt, un animal, une rue...En recourant à de telles activités, l'enseignant favorise la connaissance de l'apprenant et son insertion dans son milieu, tout en permettant le travail de **compétences complexes*** et sociales.

Cependant, les ressources du milieu sont parfois « difficilement » accessibles (autorisation de la direction de l'école, accord avec « l'extérieur », coût, déplacement) et nécessitent un investissement temporel conséquent. De plus, la situation géographique de l'école influe fortement sur les possibilités offertes à l'enseignant de baser l'apprentissage sur les ressources du milieu.

- **la recherche guidée** entraîne l'étudiant au travers de différentes démarches en passant par l'observation, l'émission d'hypothèses, l'analyse, l'interprétation, la vérification et la généralisation. L'étudiant est au centre de son apprentissage : en effet, même si l'enseignant est le responsable des sujets de recherche, c'est l'apprenant qui recherchera, utilisera et mémorisera les informations. L'intérêt de cette méthode de travail réside autant dans les résultats apportés à l'issue de la recherche que dans la méthode mise en place pour atteindre ces résultats. En effet, un sujet de recherche s'inscrit forcément dans une discipline dont les axes et les méthodes de recherche diffèrent : ainsi, une recherche en histoire ne se déroule pas comme une recherche en biologie, ni comme une recherche en mathématique. Une telle manière de concevoir l'apprentissage permet de motiver l'étudiant qui devient le seul

acteur de son apprentissage. Celui-ci, doit au-delà du travail demandé, acquérir une réelle méthode de travail par le développement de compétences de haut niveau telles que : la recherche de l'information, l'interprétation, l'auto-évaluation, l'autocritique, la synthèse et la généralisation.

A l'inverse, certaines difficultés sont inhérentes à ce type d'activités : le professeur doit investir beaucoup de temps durant la préparation, la réalisation et l'évaluation des recherches menées. De plus, la difficulté et la complexité de la tâche peuvent « démotiver » certains étudiants.

- **l'interview**, issue du domaine journalistique, s'adapte facilement à l'enseignement dans une optique d'acquisition des connaissances. La première étape de cette activité consiste, pour l'enseignant, en regard du contenu matière qu'il souhaite aborder, à trouver une « personne-ressource » compétente dans le domaine, acceptant d'offrir une partie de son temps à quelques étudiants, et dont les réponses pourront être traitées en classe (cette recherche d'une personne de contact peut également être laissée à l'apprenant). Ensuite, les étudiants préparent un ensemble de questions dûment réfléchies qu'ils poseront à la personne ressource. Au cours de cette démarche, l'enseignant n'intervient qu'en statut de tuteur, de « support » à l'apprentissage. Les intérêts de cette méthode sont multiples : l'apprenant est confronté à une tâche concrète et complexe qui nécessite une recherche préalable d'informations. Elle consiste également en une activité écrite, orale et sociale intéressante permettant de récolter des informations précises et actuelles délivrées par un spécialiste du domaine.

Tout comme les autres activités proposées, celle-ci recèle quelques difficultés : la réalisation du guide d'entretien/questions d'interview doit s'effectuer selon certaines règles : questions objectives rédigées de manière concise et précise et organisées selon une certaine logique... Sans le respect de ces quelques règles, l'interview peut se révéler complètement inutile et provoquer un sentiment de frustration de la part de l'étudiant. Il est donc primordial que l'enseignant s'assure de la qualité des questions formulées par les élèves. Ensuite, durant la phase de communication de l'information par les élèves à leurs pairs, il est important que l'enseignant veille au respect de l'objectivité des informations divulguées afin de ne pas tronquer la réalité. Finalement, cette méthode reste soumise à la

coopération, la disponibilité et la « bonne volonté » parfois « fluctuantes » des personnes ressources.

La particularité de la démarche de ces auteurs, au-delà de réunir un ensemble intéressant de proposition d'activités de classe, est de catégoriser les formules proposées en regard d'une typologie en trois axes :

- le degré de contrôle de l'apprentissage (axe magistrocentrée-pédocentrée) : l'activité proposée est-elle sous le contrôle de l'enseignant (magistrocentrée) ou l'étudiant est-il au centre de son apprentissage et doté d'une pleine autonomie (pédocentrée) ?
- l'organisation du groupe (axe individualisée-sociocentree) : l'individu travaille-t-il seul à la tâche (individualisée) ou le groupe est-il le moteur de l'apprentissage (sociocentree) ?
- la médiatisation (axe non médiatisée-médiatisée) : l'enseignant recourt-il à un ou plusieurs médias, un ou plusieurs intermédiaires durant l'activité proposée ?

A titre d'exemple, voici deux formules pédagogiques analysées en regard de ces trois axes :

l'exposé	Magistrocentrée	●	_____	pédocentree
	Individualisée	_____	_____	● sociocentree
	Non médiatisée	●	_____	médiatisée
la recherche guidée	Magistrocentrée	_____	_____	● pédocentree
	Individualisée	●	_____	sociocentree
	Non médiatisée	_____	●	médiatisée

Si l'on interprète correctement les données communiquées par l'analyse des formules pédagogiques, on conclura que l'exposé et la recherche guidée se distinguent fortement l'un de l'autre. En effet, l'exposé est magistrocentré, alors que la recherche guidée met davantage l'accent sur l'action de l'élève et son investissement dans son apprentissage. De plus, alors que l'exposé s'adresse « au groupe-classe », la recherche guidée se veut plus individualisée et propre à chaque apprenant. Finalement, ces deux formules pédagogiques se démarquent par leur utilisation différente de la médiatisation.

5. La préparation de leçon

Tout d'abord, elle constitue un **outil de communication** entre l'étudiant et son maître de stage, entre l'étudiant et le superviseur de stage et entre le superviseur de stage et le maître de stage. **Par ce document, l'étudiant explicite très précisément le déroulement et le contenu-matière de la séquence de cours qu'il entend donner.** Cette préparation, communiquée au maître de stage et au superviseur de stage avant sa mise en pratique permet au maître de stage de juger de la pertinence pédagogique de la proposition de l'étudiant, et au besoin, de demander des modifications. Dans le dispositif que nous mettons en place pour les futurs agrégés, le futur enseignant doit remettre chacune de ses préparations **10 jours (calendrier) avant sa mise en œuvre.** Par la suite, durant la séance de cours à proprement parler, le maître de stage veille à ce que l'étudiant respecte la démarche acceptée, ou s'adapte à bon escient. Lors de la visite du superviseur de stage, l'ensemble des préparations de leçon offre une vision globale du travail de l'étudiant stagiaire. **Aussi, plus ces préparations seront réalisées avec soin, méthode et pertinence pédagogiques, plus elles pourront faire l'objet d'une évaluation satisfaisante de la part du superviseur.** Finalement, lors de la discussion entre le maître de stage et le superviseur, les préparations de leçon sont analysées conjointement et constituent un des objets de la discussion.

De plus, ce document est le **réel fil directeur de la leçon** auquel le stagiaire se réfère durant sa prestation. Puisque ce document a reçu l'aval du maître de stage, le stagiaire est assuré de progresser de manière cohérente et structurée. Cette certitude confère une sécurité au stagiaire qui peut alors consacrer son énergie et son attention à la gestion du groupe classe. Attention : même si ce document aide l'étudiant à atteindre une certaine efficacité, c'est-à-dire, à atteindre les objectifs fixés, il peut cependant arriver qu'un apprenant produise un résultat inattendu, pose une question à laquelle l'enseignant ne s'attendait pas, narre un récit en lien avec la problématique envisagée, dévoile un certain nombre de connaissances qu'il maîtrise sur le sujet. Ces « surprises » ne sont pas toujours évidentes à gérer pour un enseignant débutant: d'une part, celle-ci peuvent-être instructives et susciter un intérêt au sein de la classe, il serait alors fâcheux de s'en passer ; d'autre part, ces interventions peuvent être totalement hors sujet, voire même « parasites » pour le déroulement de la séquence d'apprentissage. **Aussi, une certaine souplesse est attendue de la part**

du stagiaire afin qu'il puisse jongler entre sa préparation de leçon et les interventions pertinentes des étudiants.

Aussi, puisque ce document consiste en un élément important de l'acte d'enseignement, il est nécessaire de le rédiger correctement en faisant figurer l'ensemble des éléments décrits précédemment.

La feuille de garde comprend des informations (cette feuille est présentée à la suite)

- **d'ordre général :**
 - **identification du stagiaire,**
 - **date ;**
 - **local ;**
 - **maître de stage ;**
 - **le matériel utilisé ;**
- **spécifiques à la leçon :**
 - **identification du public ciblé ;**
 - **nombre d'élèves ;**
 - **sujet de la leçon ;**
 - **références précises au programme et références aux compétences ciblées ;**
 - **objectifs opérationnels ;**
 - **prérequis ;**
 - **anticipation des difficultés et pistes de solutions⁸ ;**
 - **la bibliographie.**

Ensuite, l'étudiant présente en 3 rubriques les informations suivantes : les différentes étapes, la ou les méthodes utilisées et la matière présentée.

⁸ Les difficultés à anticiper et les pistes de solution à envisager doivent être précises et liées au contenu précis de la leçon. Il s'agit d'anticiper les difficultés précises que les élèves sont susceptibles de rencontrer face à tel ou tel point de matière et d'envisager les pistes de solutions précises associées, et non d'anticiper des difficultés générales susceptibles de se produire lors de chaque leçon, indépendamment du contenu (ex. : problème avec la projection d'une vidéo).

Etapes	Méthodes	Matière
<i>Introduction</i>	<i>Méthode utilisée durant la phase d'introduction + questions posées</i>	<i>Matière relative à l'introduction (document, titre de la vidéo utilisée, éléments notés au tableau, réponses attendues de la part des élèves...)</i>
-----	-----	-----

Les étapes correspondent aux différents moments de la leçon exposés précédemment (introduction-acquisition-amélioration-démonstration). Il est en général opportun d'indiquer également des sous-étapes plus précises à l'intérieur des quatre grandes étapes. Cette distinction de ces différents moments ne signifie pas qu'il existe un strict phasage, de l'introduction vers la démonstration, entre ces différentes phases. Au besoin, l'enseignant peut alterner des moments d'acquisition, d'amélioration et de démonstration, tout en y associant adéquatement la pratique du modelage, la pratique guidée et la pratique autonome. La colonne de gauche situera le moment de l'apprentissage. Ceux-ci doivent être décrits du point de vue de la méthode utilisée et du contenu abordé durant chacune des phases. En regard, la colonne « Méthodes » sera réservée à la description précise de « tout ce qui se déroulera en classe » durant cette phase : types d'activités proposées, actions de l'enseignant, modalités de travail, temps de travail, questions posées par l'enseignant, nouvelle question posée en cas de mauvaise réponse, pistes de travail données aux étudiants en cas de difficulté ... Finalement, la troisième colonne sera réservée aux contenus de matière constitués par le « document-élèves » corrigé, les réponses attendues, les réactions attendues de la part des étudiants, les mauvaises réponses possibles...

La présentation de ce document doit être particulièrement soignée, tant du point de vue de l'orthographe, que de la clarté et de la précision. Une attention importante est accordée à la qualité des

documents distribués aux étudiants (et à leurs corrigés !) ; ceux-ci doivent être : **lisibles, pertinents, référencés, actuels, adaptés au niveau des étudiants et au sujet de la leçon.**

Les quelques pages constituées par ce guide ne garantissent pas nécessairement une prestation « réussie ». En effet, de multiples facettes et facteurs interviennent dans l'acte d'enseignement et la préparation écrite de la leçon ne constitue qu'une des étapes de la pratique de l'enseignement. Le (futur) enseignant doit, durant la phase interactive, veiller à atteindre son objectif : l'apprentissage des élèves... et ce n'est que par ajustement à la réalité de la classe que celui-ci y arrivera avec brio.

Préparation de leçon : feuille de garde

Nom de l'étudiant :

Date :

Ecole : Local :

Maître de stage :

Matériel utilisé :

Public ciblé :

Nombre d'élèves :

Sujet de la leçon :

.....

Compétences visées et références au programme :

.....

Prérequis :

.....

.....

Objectifs opérationnels :

.....

A remplir avant la leçon :

Quelles sont les trois difficultés identifiées ?

.....

.....

.....

Quelles sont les solutions envisagées si ces difficultés se manifestent ?

.....

.....

.....

.....

Bibliographie :

.....

.....

Préparation de leçon : méthodologie

Etapas	Méthodes	Matière
<i>Introduction</i>	<i>Méthode utilisée durant la phase d'introduction + questions posées</i>	<i>Matière relative à l'introduction (document, titre de la vidéo utilisée, éléments notés au tableau, réponses attendues...)</i>
-----	-----	-----
-----	-----	-----
-----	-----	-----

Attention, ne pas oublier les documents élèves et leurs corrigés !

6. Conclusion

Ce guide a présenté des pistes pour planifier des situations d'apprentissage de manière précise et non rigide (Gauthier & al., 2017 ; Stronge, 2007). D'autres guides proposent des pistes pour gérer les situations d'apprentissage (Bocquillon, Derobertmeasure & Demeuse, 2018a, 2018b) et porter un regard sur celles-ci (Bocquillon, Derobertmeasure & Demeuse, 2018c) au regard des résultats de recherches sur l'enseignement efficace (Bocquillon, Derobertmeasure & Demeuse, 2018d).

7. Glossaire

Socles de compétences : « référentiel présentant de manière structurée les compétences de base à exercer jusqu'au terme des huit premières années de l'enseignement obligatoire et celles qui sont à maîtriser à la fin de chacune des étapes de celles-ci parce qu'elles sont considérées comme nécessaires à l'insertion sociale et à la poursuite des études » (Décret Missions, 1997)

http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/21557_023.pdf

Compétences terminales : « référentiel présentant de manière structurée les compétences dont la maîtrise à un niveau déterminé est attendue à la fin de l'enseignement secondaire » (Décret Missions, 1997)

http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/21557_023.pdf

Profil de formation: référentiel présentant « de manière structurée les compétences à acquérir en vue de l'obtention d'un certificat de qualification » (enseignement.be :

<http://www.enseignement.be/index.php?page=25255>)

Profils de qualification : référentiel décrivant « les activités et les compétences exercées par des travailleurs accomplis tels qu'ils se trouvent dans l'entreprise » (enseignement.be :

<http://www.enseignement.be/index.php?page=25255>)

Compétence : « Dans le meilleur des cas, les jeunes sont savants, lorsqu'ils sortent de l'école. Ils ne sont pas nécessairement compétents. » (Perrenoud, 1999). Cette entrée en matière, peut-être brusque, signifie que nos écoles forment au savoir, mais pas nécessairement à son application au-delà du cadre théorique scolaire. Définir la compétence

de manière simple et unanime n'est pas évident ! En effet, ce terme a été au centre « *de débats conceptuels qui ont engendré pléthore de définitions* » (Dauvisis, 2006) car « *une compétence n'est pas la simple aptitude à réaliser un geste difficile mais défini d'avance* » (Perrenoud, 2001).

Dans le cadre de la Communauté française, une définition de la compétence a été avancée, il s'agit de l'« *aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches* » (article 5 du Décret Missions, 1997). Cependant, un parcours de la littérature scientifique peut permettre d'étoffer cette première définition :

- « *la compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations- problèmes* » (Dauvisis, 2006) ;
- « *une compétence se manifeste dans l'action comme une mise en œuvre de ressources cognitives diverses (savoirs, savoir-faire, schèmes de pensée, information, normes, valeurs, attitudes) pour prendre une décision, résoudre un problème, conduire une action dans une situation complexe. Cette situation n'est pas nécessairement exceptionnelle ou extrêmement difficile. Simplement elle appelle à un jugement (...)* » (Perrenoud, 2001) ;
- « *l'approche par compétences cherche à développer la possibilité par les apprenants de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations* » (De Ketele et Gérard, 2005) ;
- « *c'est une capacité stratégique, indispensable dans les situations complexes* » (Perrenoud, 1999) ;
- « *l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, savoir-faire, attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches* » (Beckers, 2004) ;
- « *habileté acquise, grâce à l'assimilation de connaissances pertinentes et à l'expérience, et qui consiste à circonscrire et à résoudre des problèmes spécifiques* » (Legendre, 1993).

Quelques caractéristiques de la notion de compétence peuvent être mises en évidence :

- il s'agit d'une potentialité donc pas nécessairement observable : il convient donc à l'évaluateur de réfléchir au mieux à la manière de rendre cette compétence observable dans un contexte ;
- cette notion fait appel à une large mobilisation : savoirs, savoir-faire, savoir-être de l'apprenant, mais aussi des ressources externes qui s'offrent à lui ;
- la notion de compétence n'est pas une addition simple de différents éléments, « *le tout est autre chose que l'ensemble des parties* » (Dauvisis, 2006) ;
- renvoie à la notion de « famille de situations problèmes » : « *tâches complexes, projets qui posent un défi et n'ont pas de solution toute faite, suppose une analyse et une classification de ces situations pour en repérer les ressemblances et les limites et la mise en scène de plusieurs d'entre elles pour pouvoir inférer réellement la compétence et l'attester dans l'évaluation* » (Beckers, 2004) ;
- la maîtrise de la compétence « *montre précisément la capacité à mobiliser les connaissances pour en faire un usage actif déterminé* » (Ministère de l'éducation nationale, France, 2005).

Compétence complexe : la compétence complexe attend de l'élève qu'il puisse « *parmi les procédures qu'il connaît, choisir et combiner celles qui conviennent à une tâche ou à une situation non connue et complexe* » (Rey, 2004).

Objectif opérationnel : pour servir de référence à une action pédagogique, un objectif doit être formulé de manière claire ; c'est ce que l'on appelle l'opérationnalisation des objectifs. De ce fait, la notion d'objectif opérationnel fait référence à la manière dont l'objectif sera formulé : « *un objectif opérationnel doit préciser le résultat attendu de l'action éducative dans des termes tels qu'on puisse évaluer sans ambiguïté dans quelle mesure il a été atteint* » (D'Hainaut, 1977) ; dans le même ordre d'idée : « *un objectif opérationnel décrit, en termes de comportements observables, ce qui est attendu du sujet suite à une situation pédagogique. Les caractéristiques essentielles sont : une seule interprétation possible, pouvoir être mesuré directement* » (Legendre, 1993).

Aussi, la rédaction de ces objectifs opérationnels s'élaborera à la suite de l'introduction « l'élève sera capable de... » Le verbe qui sera choisi pour définir l'action attendue ne sera pas choisi au hasard : en effet, il est conseillé de recourir à des verbes d'action grâce auxquels aucune ambiguïté ne sera possible au niveau du caractère « observable et mesurable » du comportement attendu. Ainsi, on privilégiera le recours aux verbes suivants : identifier, reconnaître, distinguer, prévoir, préparer, compléter, déduire, choisir, classer, discriminer, organiser, énoncer, représenter, décrire, schématiser, écrire, comparer, énumérer, tracer, définir... Au contraire, l'utilisation de certains verbes tels que savoir, connaître, sentir, comprendre, saisir la signification, aimer, décider... est proscrite.

Prérequis ou préalable : ce terme est principalement issu de la pédagogie de maîtrise (*mastery learning*) développée par Bloom. Le terme prérequis désigne ce que l'élève est censé maîtriser afin de profiter au maximum du cours auquel il va assister. Il ne doit pas se confondre avec le terme précacquis qui désigne des éléments dont la maîtrise a déjà été avérée. Selon Legendre (1993, p.1008), le prérequis, ou le préalable, est « *la condition qui doit être remplie avant de commencer ou poursuivre ses études ; le contenu scolaire que le sujet doit nécessairement avoir acquis avant d'aborder un nouvel apprentissage avec toutes les chances de réussite* ». Finalement, une autre définition : « *Le prérequis peut se définir comme une maîtrise ou connaissance de base qui sert de support à tout apprentissage nouveau* » (<http://tecfa.unige.ch/staf/staf-i/sangin/staf11/periode2/glossaire2.doc>.)

Dans une perspective de réussite scolaire, la formulation des prérequis est donc essentielle puisqu'elle pose les attentes de l'enseignant en début de chaque nouvel apprentissage. Ainsi, sur cette base, l'enseignant peut recourir à l'évaluation diagnostique afin de juger de l'adéquation de la classe à la nouvelle matière envisagée et, au besoin, organiser une séance de remise à niveau. Un tel fonctionnement permet un meilleur « départ » pour l'ensemble de la classe ou, le cas échéant, d'éviter la persistance de difficultés scolaires au sein de la classe par la mise en place de remédiations individualisées.

Situation-problème :

Comment élaborer une situation-problème ?

Il faut tout d'abord se poser les deux questions fondamentales suivantes : que savent mes élèves ? que voudrais-je leur faire apprendre ? Ensuite, pour construire une situation-problème judicieuse qui atteint ses objectifs, il importe que l'enseignant s'intéresse aux paradoxes, aux apparentes contradictions, aux étonnements, aux divergences... pouvant être reliés au contenu qu'il entend aborder avec ses étudiants. Ainsi, il ne faut pas hésiter à rechercher des questions ou des problèmes scientifiques présents dans la littérature et pouvant, après quelques modifications, correspondre à une situation-problème. Il est important d'investiguer et d'identifier les représentations, le « déjà-là » des apprenants, afin que la situation-problème proposée puisse les intégrer.

A titre d'exemple, lorsque l'enseignant du cours de psychologie aborde le behaviorisme, il est possible que les étudiants aient entendu parler de Pavlov et de son chien ou bien qu'il ait visionné les « *Sous-doués passent le bac* » parodiant les théories de l'apprentissage de Skinner ; un professeur d'histoire abordant l'histoire des Celtes, ne pourra faire l'impasse sur la bande dessinée *Astérix, Alix ou Papyrus* s'il aborde respectivement la Grèce et l'Égypte antiques. Un professeur de géographie abordant la cartographie se heurtera à la représentation classique du globe terrestre selon laquelle l'Europe occupe le centre du document. Un professeur de sciences économiques lorsqu'il abordera un contenu de matière relatif à la bourse sera attentif aux représentations « théâtrales » de situations boursières dans certaines productions cinématographiques américaines, etc.

Finalement, l'enseignant prendra en considération tous les cheminements et réponses possibles que l'étudiant pourra fournir afin d'éviter les « mauvaises » surprises et de ne pas s'écarter de l'objectif d'apprentissage.

Progression didactique : la progression didactique peut se définir comme la manière selon laquelle l'enseignant veut faire progresser ses apprenants à travers la matière. Cette progression peut se situer au niveau des contenus abordés ou au niveau des différents parcours pour y arriver. Le rôle de l'enseignant à ce niveau est fondamental car cette organisation de l'apprentissage a un réel impact sur les apprentissages des élèves.

Evaluation formative : comme son appellation l'indique très clairement, le but de cette évaluation est la formation de l'étudiant. Celle-ci est en quelque sorte le thermomètre de la classe, de l'étudiant : ainsi, on peut comprendre son utilité comme « *le fait de renseigner l'élève sur la distance qui le sépare de l'objectif et sur les difficultés qu'il rencontre, ainsi que de renseigner le professeur sur la manière dont son enseignement est reçu par l'élève, et par conséquent, le réguler* » (Pelpel, 1991). L'évaluation formative est une « *évaluation diagnostique d'une personne, d'un objet, d'une situation, d'une production, etc. dans un but d'assistance, d'amélioration, de correction s'il y a lieu* » (Legendre, 1993). Ce type d'évaluation poursuit une logique de régulation en soutenant le processus d'apprentissage ; il s'agit d'une forme de relation d'aide entre l'enseignant et l'apprenant (Perrenoud, 2001 ; Legendre, 1993). Dans ce modèle pédagogique, « *le professeur est invité à perdre un peu de son aisance à exposer des connaissances, pour s'aventurer dans un domaine où il devient plus formateur qu'enseignant, plus organisateur de situations que dispensateur de savoirs* » (Perrenoud, 1999).

Quelles sont les composantes d'une « bonne » évaluation formative ? A l'image de sa définition, une évaluation formative doit requérir un aspect informant pour l'étudiant et le professeur. Il faut donc que l'étudiant puisse comprendre la nature de ses erreurs et, surtout, qu'il soit orienté clairement sur le chemin de l'amélioration de ses performances. Le terme clef de cette évaluation est donc **utilité**.

Elle se distingue d'une autre forme d'évaluation dénommée évaluation certificative ou sommative.

Evaluation sommative : l'évaluation sommative se présente généralement en fin d'unité de matière, en fin de séquence, en fin d'année. Elle a pour but d'attester/certifier (alors elle sera dénommée certificative) ou non de la maîtrise, par l'apprenant, des compétences, des acquis ou des capacités minimum requis.

Comme la définit Perrenoud (2001), « *elle intervient à la fin d'un cursus d'étude ou d'un module et à ce stade, il n'est plus temps d'apprendre encore, c'est le moment du bilan* ». Le rapport entre enseignant et apprenant se veut dès lors moins coopératif. Selon Legendre (1993), il s'agit de l'« *évaluation effectuée à la fin d'un cycle ou d'un programme d'étude ou encore, à la suite d'apprentissages extrascolaires, ayant pour but de connaître le degré d'acquisition de connaissances ou d'habiletés* ».

d'un élève afin de permettre la prise de décisions relatives, entre autres, au passage dans la classe supérieure, à la sanction des études et à la reconnaissance des acquis expérimentiels. ». Le terme clef de cette évaluation est donc la recherche de **justesse**.

De prime abord, une certaine opposition pourrait apparaître entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative, une contradiction comme l'énonce Perrenoud (2001). Ce même auteur explique ce sentiment par une habitude « archaïque » de l'évaluation sommative qui recherche l'équité formelle plutôt que la pertinence du jugement, alors que les deux formes d'évaluation concourent vers un même objet : l'apprentissage de l'étudiant.

8. Références bibliographiques

Beckers, J. (2004), Qu'apporte la notion de famille de tâches à l'évaluation de compétences ? », Lisbonne, Communication aux *Journées ADMEE : « Reconnaissance et validation des acquis de l'expérience »*

Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., Krathwohl, D.R. (1969). *Taxonomie des objectifs pédagogiques. Tome 1 : domaine cognitive*. Montréal, Les Entreprises Education Nouvelle.

Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2018a). Guide pour « interpréter adéquatement les situations vécues en classe et autour de la classe en mobilisant des connaissances en sciences humaines » et « gérer et évaluer des situations d'apprentissage » (3e édition), Working Papers de l'INAS, WP04/2018, 1-88. [En ligne]. Page consultée le 27/9/18

<https://sharepoint1.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/service/seetr/methodo/publications/Pages/Workingpapersdel%E2%80%99INAS.aspx>

Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2018b). Annexes du guide pour « interpréter adéquatement les situations vécues en classe et autour de la classe en mobilisant des connaissances en sciences humaines » et « gérer et évaluer des situations d'apprentissage » (3e édition), Working Papers de l'INAS, WP05/2018, 1-48. [En ligne]. Page consultée le 27/9/18

<https://sharepoint1.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/service/seetr/methodo/publications/Pages/Workingpapersdel%E2%80%99INAS.aspx>

Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2018c). Guide pour « porter un regard réflexif sur sa (une) pratique » (3e édition), Working Papers de l'INAS, WP06/2018, 1-52. [En ligne]. Page consultée le 27/9/18

<https://sharepoint1.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/service/seetr/methodo/publications/Pages/Workingpapersdel%E2%80%99INAS.aspx>

Bocquillon M., Derobertmeasure A., & Demeuse M. (2018d). Les recherches sur l'enseignement efficace en bref (3e édition). Working Papers de l'INAS, WP02/2018, 1-24. [En ligne]. Page consultée le

27/9/18

<https://sharepoint1.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/service/seetr/methodo/publications/Pages/Workingpapersdel%E2%80%99NAS.aspx>

Bressoux, P. (2000). Pratiques pédagogiques et évaluation des élèves. In A. Van Zanten (Ed). *L'école, l'état des savoirs*, (pp 198-235). Paris : L'Harmattan.

Chamberland, G., Lavoie, L., Marquis, D. (2000). *20 Formules pédagogiques*. Sainte-Foy : Presses de l'Université de Québec.

Communauté française de Belgique (2000). Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents. Bruxelles : Ministère de la Communauté française. [En ligne]. Page consultée le 4 septembre 2016.

[http://www.defre.be/defre/PDF/Formation initiale des instituteurs et des regents.pdf](http://www.defre.be/defre/PDF/Formation%20initiale%20des%20instituteurs%20et%20des%20regents.pdf)

Communauté française de Belgique (2001). Décret définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur. Bruxelles : Ministère de la Communauté française. [En ligne]. Page consultée le 4 septembre 2016.

http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/25595_000.pdf

Crahay, M. & Detheux-Jehin, M. (2005). L'évaluation des compétences, une entreprise impossible ? (Résolution de problèmes complexes et maîtrises de procédures) *Mesure et évaluation en éducation*, 28(1).

Dalongeville, A., Huber, M. (2000). *(Se) former par les situations-problèmes. Des déstabilisations constructives*. Lyon : Chronique sociale.

Dauvisis, M-C. (2006), Evaluation des compétences au risque des barèmes et des notes scolaires, Communication à la journée d'étude organisée par CNAM-CRF-MRPP-CEREQ- IUFMChampagne-Ardenne-ENSIETA : « Usages sociaux de la notion de compétence » : Paris.

<http://www.ensieta.fr/jecompetence/atelier.html>

De Ketele, J.-M. & Gerard, F.-M. (2005), La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences, *Mesure et Évaluation en Éducation*, 28 (3), pp. 1-26.

Demeuse M. & Aubert-Lotarski A. (2006). Quel cursus de base pour une formation à l'évaluation dans le domaine de l'enseignement et de la

formation ? In A. Jorro (Ed.), *Évaluation et Développement Professionnel*. Paris : L'Harmattan.

Demeuse, M. (2006). *Analyse des programmes de l'enseignement obligatoire*. Mons : note de cours en ligne <http://e-learning.umh.ac.be/course/view.php?id=31>.

Demeuse, M. & Strauven, C. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage*. De Boeck, Perspectives en Education et Formation, Bruxelles.

De Vecchi, G. (2002). *Faire vivre de véritables situations-problèmes*. Paris : Hachette Education.

D'Hainaut, L. (1977). *Des fins aux objectifs de l'éducation : l'analyse et la conception des politiques éducatives, des programmes de l'éducation, des objectifs opérationnels et des situations d'enseignement*, Labor, Bruxelles.

Doom, B. (1999). *A comparison of the Personalized System of Instruction: to direct instruction in the training of direct-care residential staff in the use of social attention and planned ignoring*. Morgantown : Université de Virginie <http://kitkat.wvu.edu:8080/files/540/doom.pdf>.

Dupont, P. (2003). *Faire des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris : PUF.

Fabre, M. (2004), *Savoir, problème et compétence ; savoir c'est s'y connaître*. Paris : L'Harmattan.

Gagné, R. M. (1976). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*. Montréal: Éditions HRW.

Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.

Jonnaert P. & Vander Borgh C., 1999. *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck Université.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (2^{ème} éd.). Montréal : Guérin, Editeur.

Legrand L., 1969. Pour une pédagogie de l'étonnement. Paris : Delachaux et Niestlé.

Lerminiaux, A. (2008). *Etude exploratoire de l'utilisation d'une grille d'analyse/évaluation dans le cadre de la formation des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur*. Mons : Université de Mons (mémoire de DEA non publié).
Martin, D., Garant, C., Gervais, C., Saint-Jarre, C. (2000). *Recherches et pratiques en formation des maîtres*. Montréal : Editions du CRP.

Martineau, S. (2006). *La question des compétences : tour d'horizon socio-historique de la notion et analyse conceptuelle*. Québec : laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en Enseignement. (LADIPE).

http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/la_notion_de_compétences-2.pdf

Maubant, P., Lenoir, Y., Routhier, Oliveira, A., Lisée, V., et Hassani, N. (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement : le recours à la vidéoscopie, *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 14, 61-75.

Meirieu, P. (1998). Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème. *Les Cahiers pédagogiques*, 62, 9-16.

Partoune C. (2002). La pédagogie par situations-problèmes. *Puzzle* 12, 7-12.
Pelpel, P. (1999). Débuter dans l'enseignement, *Tertiaire*, 33, 41-48

Perrenoud, Ph. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris, ESF.
Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris, ESF.

Perrenoud, Ph. (1999), Construire des compétences, tout un programme !, *Vie pédagogique*, *Faire acquérir des compétences à l'école*, 112.

Perrenoud, Ph. (2001), Evaluation formative et évaluation certificative : postures contradictoires ou complémentaires, *Formation professionnelle suisse*, 4.

Rey, B., Carette, V., Defrance, A., Khan, S. (2004). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck

Rieunier, A. (2000). *Préparer un cours 1. Applications pratiques*. Paris. ESF.

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck Université. Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les éditions Logiques.

Stronge, J.H. (2007). *Qualities of effective teachers*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Sources des images (libres de droit), pages consultées le 10 septembre 2016 :

<https://pixabay.com/fr/point-d-exclamation-question-507768/>

<https://pixabay.com/fr/noir-conseil-craie-traces-%C3%A9cole-1072366/>

https://pixabay.com/static/uploads/photo/2016/08/22/09/26/spring-1611531_960_720.jpg

*Ce guide propose des pistes aux (futurs)
enseignants et à leurs formateurs pour planifier
des situations d'enseignement-apprentissage de
manière précise et non rigide.*

Contact :

Marie Bocquillon

marie.bocquillon@umons.ac.be

+32(0)65 373188

Institut d'Administration Scolaire

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

Université de Mons (UMONS)

Place du Parc 18, B-7000 Mons