

LES APPROCHES D'EDUCATION ET D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

Unité 6 : Les méthodes d'éducation et d'enseignement-apprentissage

Objectifs généraux:

- Connaître les méthodes, techniques et procédés d'enseignement et d'éducation.
- Comprendre les méthodes, techniques et procédés d'enseignement et d'éducation

Objectifs spécifiques:

- Définir les notions de : méthode, technique et procédé d'enseignement.
- Décrire quelques méthodes d'éducation.
- Décrire quelques méthodes traditionnelles d'enseignement
- Décrire quelques méthodes modernes.
- Expliquer les différences entre méthodes traditionnelles et méthodes modernes.

Pré-test

- 1- Laquelle des deux grandes méthodes d'enseignement utilisez-vous dans une classe de l'école primaire ? Donnez les raisons de votre choix.
- 2- Cite quatre méthodes traditionnelles et deux méthodes modernes d'enseignement

Approches pédagogiques

- Lecture et appropriation du contenu.
- Exposés et commentaire en classe.
- Visite dans une classe et observation de leçons.
- Enquêtes.
- Brainstorming en équipes.

Plan du cours

1. Définitions
 - 1.1. La méthode
 - 1.2. La technique
 - 1.3. Le procédé
 - 1.4. Les styles d'enseignement/apprentissage
2. Les différentes sortes de méthodes (éducation / enseignement)
 - 2.1. Les méthodes d'éducation
 - 2.1.1. La méthode par la contrainte
 - 2.1.2. La méthode par la stimulation
 - 2.1.3. La méthode par la suggestion
 - 2.1.4. La méthode par l'influence de l'éducateur
 - 2.1.5. La méthode par l'autodiscipline
 - 2.2. Les méthodes d'enseignement
 - 2.2.1. Les méthodes traditionnelles
 - 2.2.1.1. La méthode dogmatique
 - 2.2.1.2. La méthode interrogative
 - 2.2.1.3. La méthode déductive
 - 2.2.1.4. La mnémotechnie
 - 2.2.2. Les méthodes nouvelles
 - 2.2.2.1. La méthode attrayante
 - 2.2.2.2. La méthode intuitive ou objective
 - 2.2.2.3. La méthode scientifique
 - 2.2.2.4. L'approche ASEI-PDSI
 - 2.2.2.5. La pédagogie de groupe
 - 2.2.2.6. La pédagogie différenciée
 - 2.2.2.7. Le tutorat
 - 2.2.2.8. L'approche pédagogique intégratrice
 - 2.2.2.9. Les méthodes appliquées en EmP

INTRODUCTION

Les finalités et les buts de l'éducation étant connus, il importe de préciser quels sont les moyens avec lesquels on peut les atteindre.

Avec le développement de la pédagogie, ces moyens se sont diversifiés et affinés, tant au niveau de la formation du corps, de l'esprit que du caractère. Ces moyens d'actions sont pour l'essentiel : les méthodes, les techniques et les procédés d'enseignement-apprentissage et d'éducation.

1. Définitions

Que ce soit en didactique ou en pédagogie, l'usage courant a installé une confusion entre les termes méthode, technique, procédé et style.

S'il est difficile d'élever des limites étanches entre eux, les confondre manquerait de pertinence.

1.1. La méthode

Le terme « méthode » provient de la combinaison de deux racines grecques : « Méta » : suivant, selon ; et « odos » : chemin, route, voie. D'après donc son étymologie, la méthode est la voie, le chemin à suivre pour atteindre un objectif déterminé.

Pour le dictionnaire le Robert, « la méthode est l'ensemble des démarches raisonnées, suivies pour un but donné. Elle est un moyen constitué d'un ensemble de règles indiquant les modalités pratiques pour l'exercice d'un art ou la conduite d'un enseignement. »

Selon la définition philosophique du terme, la méthode est « une démarche rationnelle de l'esprit pour arriver à la connaissance ou à la démonstration de la vérité. » DESCARTES, Discours sur la méthode.

Renald LEGENDRE la définit comme étant un « ensemble de techniques optimales ordonnées selon les règles et mises en œuvre consciemment pour atteindre un but ». Dictionnaire actuel de l'éducation (1993), p 838.

De façon générale, la méthode est la manière dont on procède pour mener une activité afin d'atteindre un objectif. Exemple de méthode : La méthode de résolution de problèmes.

1.2. La technique

Selon FOULQUIE, la technique est l'ensemble des règles précises indiquant les opérations à effectuer pour obtenir un résultat déterminé.

Pour le Petit Robert, une technique est un « ensemble de procédés employés pour produire une œuvre ou obtenir un résultat déterminé ».

Selon J. LEIF et J.M. DE KETELE, c'est l'ensemble des moyens matériels pouvant avoir une fin en soi ou au service de la méthode.

Dans l'enseignement, la notion de technique se confond souvent avec celle de procédé. L'enquête est par exemple une technique de la méthode de résolution de problèmes.

1.3. Le procédé

Un procédé est une façon particulière de progresser, dans le cadre d'une technique, vers un but défini. C'est une forme particulière que peut prendre le déroulement d'un processus, d'une démarche. Joseph LEIF considère qu'un procédé est une démarche particulière que peut prendre une technique ou une méthode. Les procédés sont des actions diverses suscitées par l'imagination de l'artiste ou de l'artisan. Dans ce sens, tout enseignant qui a de l'initiative peut, dans la pratique de sa classe, trouver des astuces pour améliorer certaines techniques, pour faciliter certaines tâches des élèves, pour évaluer les apprentissages, etc.

Le procédé La Martinière (PLM) utilisé dans nos classes, est une invention de TABAREAU à la suite de son expérience pédagogique à l'école La Martinière de Lyon. C'est un procédé qui permet le contrôle rapide des acquisitions, surtout en calcul.

Par exemple, au niveau de l'enquête qui est une technique de la méthode de résolution des problèmes, on pourrait avoir comme procédés l'entretien individuel et l'animation de groupe.

En résumé, il faut retenir que ce sont plusieurs procédés qui forment la technique et un ensemble cohérent de techniques donne lieu à une méthode.

1.4. Les styles d'enseignement et d'apprentissage

Renald LEGENDRE, dans Dictionnaire actuel de l'éducation (page 1199), définit le style d'enseignement comme une « configuration de comportements et d'attitudes (faits et gestes, intérêts, communication, caractère) qui caractérisent un enseignant en regard des composantes et des diverses relations d'une situation pédagogique »

En s'inspirant librement des travaux de Blake et Mouton (1964) en matière de management, Therer et Willemart ont tenté d'identifier et de décrire quatre styles d'enseignement représentatifs des pratiques pédagogiques observables.

Ces styles se définissent à partir d'un modèle bidimensionnel qui combine deux attitudes de l'enseignant : attitude vis-à-vis de la matière et attitude vis-à-vis des apprenants. Chacune de ces attitudes s'exprime à des degrés divers, faibles ou forts, désintérêt ou intérêt. La combinaison de ces deux attitudes permet d'identifier quatre styles de base :

- Style transmissif, centré davantage sur la matière;
- Style incitatif, centré à la fois sur la matière et sur les apprenants;
- Style associatif, centré davantage sur les apprenants;
- Style permissif, très peu centré tant sur les apprenants que sur la matière.

D'autre part, le style d'apprentissage, d'après le même auteur est le « mode préférentiel modifiable via lequel le sujet aime maîtriser un apprentissage, résoudre un problème, penser ou, tout simplement réagir dans une situation pédagogique. » (Idem, p1196)

En effet, selon la personnalité individuelle des apprenants, on constate que certains réussissent mieux leurs apprentissages soit par l'observation (faculté visuelle), soit par répétition (faculté auditive), soit par tâtonnement – bricolage, etc.

2. Les différentes sortes de méthodes (éducation / enseignement)

L'action pédagogique est essentiellement une action méthodique. Cette action méthodique peut être faite d'un ensemble de moyens, de règles rigoureusement hiérarchisées ou au contraire, s'avérer malléable. C'est ici que la méthode d'enseignement diffère de la méthode d'éducation.

Les méthodes d'éducation visent au premier chef la formation morale et sociale, tandis que les méthodes d'enseignement se préoccupent des meilleures stratégies pour l'éveil intellectuel des apprenants.

2.1. Les méthodes d'éducation

La classification que propose Joseph LEIF dans son ouvrage "Philosophie de l'Éducation", Tome 1, présente cinq types de méthodes d'éducation selon leur ordre d'apparition chronologique. Il s'agit de la méthode par la contrainte, de la méthode par la stimulation, la méthode par la suggestion, la méthode par l'influence de l'éducateur et de la méthode par l'autodiscipline.

2.1.1. La méthode par la contrainte

Cette méthode utilise la force, la répression, la culture du courage, l'abnégation et la volonté. Elle se fonde sur l'idée selon laquelle la nature humaine est corrompue, pleine de péchés. Le devoir de l'adulte-éducateur est alors de redresser les mauvais comportements de l'enfant et de l'exorciser par la coercition.

Dans ce type d'éducation, la tâche principale de l'éducateur consiste à punir, réprimer, sanctionner l'enfant et le plier à l'obéissance et à la docilité. Les moyens pratiques utilisés pour contraindre l'éduqué sont donc la force, la surveillance étroite, les châtiments corporels, les punitions sévères et les humiliations.

Comme forces, la méthode par la contrainte cultive le courage, l'abnégation et affermit la volonté. Elle inculque des habitudes d'ordre, de bonne tenue, de méditation, de travail appliqué, etc.

Cependant, elle étouffe le sens des responsabilités, l'esprit d'initiative, la capacité de réflexion et empêche l'autonomisation dans la conduite de l'enfant.

2.1.2. La méthode par la stimulation

C'est celle qui utilise la stimulation, c'est-à-dire le fait d'encourager quelqu'un pour le pousser à agir. Elle est fondée sur l'esprit de compétition et la stimulation. Elle suppose l'usage de toutes sortes de récompenses, de renforcements positifs susceptibles de motiver et d'amener l'enfant à mieux faire que les autres. Elle conduit l'enfant à imiter autrui et à vouloir le dépasser, le « vaincre » afin de prouver sa propre valeur. Elle l'amène aussi à s'habituer au travail intense et à avoir un esprit de combativité.

Dans son application elle s'avère être une méthode délicate, car elle peut créer l'esprit de jalousie, la tricherie et le découragement du fait de la mauvaise appréciation des récompenses données.

2.1.3. La méthode par la suggestion

Elle est une méthode d'éducation qui donne un mobile de comportement, une idée et un désir qui oriente le comportement de l'enfant. Elle persuade l'enfant à se rendre compte de ses aptitudes personnelles et à vouloir les exploiter librement. Dans sa finalité, elle instaure en l'individu l'auto dynamisme, l'auto activité et éveille une énergie interne riche, destinée à alimenter la volonté d'action de l'enfant. Le maître dispose de la parole, du geste, de l'envoûtement par la musique, de la poésie, des œuvres d'art, et de l'action du milieu, comme moyens de conduite de cette méthode. Celle-ci a l'avantage de rendre l'enfant travailleur, consciencieux, imitateur, énergique.

Comme limites, elle exige la maturité au niveau de l'éduqué alors que l'enfant n'est pas mature. Il faut un certain éveil de la conscience pour comprendre les conseils, en être convaincu et les pratiquer. Elle exige également chez l'éduqué le désir et la volonté d'imiter les bons exemples.

2.1.4. La méthode par l'influence de l'éducateur

Elle est une méthode qui cherche à faire réagir l'enfant à partir de l'exemple de l'éducateur. Elle prétend faire agir l'enfant par la force de l'influence morale, intellectuelle ou professionnelle de l'éducateur. Elle est par conséquent une méthode qui cultive la vertu, qui pousse l'enfant à imiter ses éducateurs.

La méthode favorise un dévouement inconditionnel du maître par amour pour les enfants. Les enfants lui obéissent, acceptent souffrir, confiants que c'est pour leur bien. Elle contribue à redonner joie et espérance aux enfants victimes de sécheresse affective par perte ou séparation des parents. Cependant, il convient de noter que l'amour exagéré des enfants peut conduire à la permissivité. Il y a aussi le risque pour le maître de tomber dans des préférences, le favoritisme et l'injustice entre les enfants. Aussi, un changement d'éducateur peut provoquer une démotivation des enfants. Mais le risque majeur est que lorsque l'éducateur se conduit mal, l'apprenant par ignorance va l'imiter croyant que c'est le bon exemple.

2.1.5. La méthode par l'autodiscipline

Cette méthode d'éducation vise à apprendre à l'enfant à se maîtriser, à fournir de lui-même des efforts en exploitant ses propres ressources, et à se prendre en charge. Pour l'éducateur, il s'agira d'entraîner l'enfant à s'autogérer correctement, au lieu de tout lui ordonner et prescrire. Cette méthode apprend à l'enfant à s'adapter à tous les milieux, de même qu'elle cultive l'esprit critique, la responsabilité et le sens démocratique.

Les limites de cette méthode sont essentiellement le risque de dérapage par la confusion de la liberté à l'anarchie. Aussi, les résultats sont lents à venir du fait que la raison de l'enfant n'est pas si mûre pour assumer certaines responsabilités.

2.2. Les méthodes d'enseignement

Le champ de la pédagogie foisonne d'une multitude de méthodes. Les pratiques d'enseignement auxquelles chacune d'elles donne lieu, permettent de les regrouper en deux catégories : les méthodes traditionnelles et les méthodes modernes dites nouvelles.

2.2.1. Les méthodes traditionnelles

A cette conception, sont rattachées d'autres apparentées : la pédagogie traditionnelle, l'école traditionnelle. Les méthodes traditionnelles le sont en un double sens. Elles viennent de la tradition gréco-romaine et elles sont fondées sur l'hypothèse que la société étant ce qu'elle est, il convient d'élever les enfants afin que, devenus adultes, ils s'adaptent à cette société. Aussi s'agit-il de transmettre un ensemble de connaissances prédéterminées, des modèles et des valeurs permettant à l'individu de s'intégrer à son milieu. Les méthodes d'enseignement considérées comme traditionnelles sont :

2.2.1.1. La méthode dogmatique

La méthode dogmatique ou magistrale ou didactique ou expositive est de nos jours considérée comme une méthode passive du fait qu'elle consiste en une simple organisation et une pure transmission du savoir. Le maître détient le savoir, le dicte sans souci d'adaptation et de feed-back.

Dans cette méthode, la mémoire de l'apprenant est amplement sollicitée pour retenir ce qui est magistralement exposé.

Elle est facile d'emploi et présente les avantages suivants : pas de perte de temps ; respect des programmes ; des élèves ordonnés, studieux, silencieux et immobiles en présence de l'enseignant, brillants aux examens, etc.

Comme insuffisances de ce type de méthode, il y a l'absence d'adaptation des contenus aux capacités des élèves, l'enseignement est livresque et parfois non compris, manque de contribution des élèves dans la construction de leur savoir, sauf pour l'exécution des consignes.

2.2.1.2. La méthode interrogative

La méthode interrogative est le cheminement qui consiste à amener l'enfant à la découverte des notions enseignées par des questions judicieusement posées par l'enseignant. On l'appelle encore méthode socratique car, elle était utilisée par Socrate comme art pour enseigner. Elle est appelée aussi maïeutique en comparaison au métier d'accoucheuse.

Ici, il s'agit d'amener les esprits à accoucher des idées, des vérités à l'image de l'accoucheuse qui fait accoucher des femmes. Socrate à propos des vérités que son interlocuteur découvrait, disait : « il les retrouve simplement avec mon aide par effort pénible de réminiscence ».

Les questions doivent être claires et adaptées au niveau mental de l'apprenant ; d'où la nécessité pour le maître de connaître ses élèves ; c'est une méthode qui demande de la patience de la part du maître et de l'effort chez l'élève. Il ne faut pas se hâter de donner la réponse ou une pluie de questions successivement à l'apprenant ; il faut donner un temps de réflexion à l'élève.

Comme difficulté on peut dire qu'il est impossible de faire trouver tout par l'enfant. Certaines connaissances relèvent de conventions ou de l'information récente. On est souvent tenté d'interroger les mêmes élèves notamment les "meilleurs". Sa pratique demande une bonne culture générale de la part du maître.

2.2.1.3. La méthode déductive

La déduction est l'action de retenir un élément d'un ensemble. Sur le plan pédagogique, la méthode déductive est l'application ou l'exploitation d'une synthèse, d'une règle générale pour résoudre un problème particulier. La déduction est donc un processus qui va de l'abstrait au concret, du général au particulier, d'une règle à son application. Elle ne s'adapte donc pas aux élèves des petites classes.

Toutefois son usage est possible au cours moyen où les élèves sont capables de raisonner dans l'abstrait avec la pensée formelle naissante.

2.2.1.4. La mnémotechnie

C'est un ensemble de procédés utilisés pour faciliter la mémorisation des connaissances.

Exemples : l'alphabet chanté ; ou encore les constructions : mais, ou, et, donc, or, ni, car (pour retenir les conjonctions de coordination.)

2.2.2. Les méthodes modernes

Cette expression est souvent employée dans le même sens que « école nouvelle », « pédagogie nouvelle » ou « méthodes actives ».

Vers 1920, grâce au progrès de la science, on découvre que l'enfant n'est pas un adulte en miniature, ni une chose passive. On se rappelle que Rousseau disait déjà au 18^{ème} siècle qu'enseigner, c'est mettre l'enfant en situation de se former par lui-même. Il s'agit de privilégier l'activité de l'enfant dans le processus d'apprentissage. Il convient de mettre constamment à la disposition de l'enfant le matériel lui permettant d'être actif. Car selon J. LEIF (1977) p 285 « C'est au contact des choses que l'esprit est actif. » La méthode et les attitudes du maître sont ainsi centrées sur l'élève et le rendent artisan de sa propre formation.

Sans doute les théoriciens et les adeptes de ces méthodes nouvelles n'en conçoivent pas tous l'application de la même manière. En revanche, tous s'accordent à affirmer la spécificité enfantine, tous se réfèrent à la psychologie du développement, reconnaissent la primauté de l'apprentissage sur l'enseignement, tous admettent que la pédagogie doit être centrée sur l'activité de l'enfant et ses intérêts. Les méthodes suivantes sont considérées comme des méthodes nouvelles.

2.2.2.1. Les méthodes attrayantes

Les méthodes attrayantes sont basées sur la connaissance de l'enfant. L'intérêt de l'enfant et l'activité ludique en sont les grands principes. Elles exploitent les besoins, l'intérêt, les tendances, le plaisir, la motivation de l'enfant. Le jeu y est préconisé comme levier des activités pédagogiques ; les différents genres de jeu sont exploités pour les séances d'apprentissage.

Les aspects positifs de ces méthodes viennent du fait qu'elles résolvent les questions de l'intérêt de l'enfant, canalisent son énergie et son attention vers les objectifs de l'apprentissage. Cependant, elles ne sont pas aptes à former l'enfant à la rigueur, parce que « amuser » l'enfant et l'instruire ne vont pas toujours de pair. Le reproche fait à ces méthodes est qu'elles ne cultivent pas l'effort et n'affermissent pas la volonté, chose pourtant nécessaire pour affronter les réalités de la vie.

2.2.2.2. La méthode intuitive ou objective ou d'observation

Elle tire son sens de l'intuition, celle-ci étant la connaissance directe, par simple regard de l'esprit, sans l'aide d'une opération intellectuelle compliquée ou approfondie.

Dans le champ pédagogique, l'intuition est un enseignement par l'application des sens sur la réalité, le concret, l'esprit de l'évidence.

Cette méthode accorde beaucoup d'importance à l'observation de la réalité et des choses. On se réfère à elle lorsqu'on dit « pas de leçon de chose sans la chose à étudier ». Elle fait appel au bon sens, à la simplicité et l'image joue un rôle important dans l'inspiration et la sensibilité.

Les aspects positifs de la méthode intuitive sont l'incitation à la concrétisation qui est une condition essentielle en pédagogie, la motivation des enfants et l'adaptation des enseignements à leurs capacités.

Les insuffisances que l'on peut relever au sujet de leur emploi sont que l'enfant est maintenu dans le concret qui n'est pourtant pas un point d'arrivée ; que l'enfant peut seulement contempler les choses et rester passif et rêveur au cours des séances d'apprentissage.

2.2.2.3. La méthode scientifique

Elle regroupe la méthode inductive et la méthode déductive. La déduction et l'induction sont beaucoup plus des démarches de l'esprit pour aboutir à une découverte que des méthodes proprement dites. Elles sont exploitées comme procédés d'enseignement.

La méthode inductive tire son sens de l'induction, qui consiste à tirer une vérité générale, une conclusion à partir de l'examen de plusieurs cas. En pédagogie, lorsqu'on tire une règle, une formule, une définition, etc., à partir de l'observation de plusieurs cas particuliers, on dit qu'on procède par induction. La méthode inductive entraîne l'apprenant à la découverte de notions, de concepts en observant, en analysant, en comparant des faits, des phénomènes multiples pour en tirer ce qu'ils ont en commun si on fait abstraction de ce qui les distingue ou les différencie.

On y va donc de cas particuliers pour arriver à une généralisation, de faits concrets pour arriver à l'abstraction.

Cette méthode convient réellement aux enfants du primaire dont l'intelligence est d'abord concrète avant d'être abstraite. Elle est adaptée à leur condition psychologique et elle exerce l'enfant à la démarche de découverte par l'observation et l'expérimentation.

Elle s'avère toutefois insuffisante vers la fin de la scolarité primaire où l'enfant commence à être capable de comprendre sans l'intermédiaire permanent du concret. Elle requiert également une grande compétence de la part de l'enseignant qui l'utilise et la disponibilité d'un matériel adapté.

Cette méthode inductive est complétée par la méthode déductive développée plus haut. Il s'agit ici de partir de la formule ou règle qu'il faudrait appliquer à d'autres cas.

TABLEAU SYNOPTIQUE DES METHODES D'ENSEIGNEMENT

| Méthodes d'enseignement | Techniques | Procédés |
|--------------------------|--|---|
| Méthodes traditionnelles | Les méthodes dogmatiques | L'exposé magistral Présentation Assimilation |
| | La méthode socratique ou la maïeutique ou méthode interrogative. | L'interrogation Questions de restitution |
| | La mnémotechnie | L'utilisation des formes de la mémoire : (visuelle, auditive, verbale motrice). Par cœur |
| | La méthode déductive | L'abstraction, le raisonnement théorique, les hypothèses. - de l'abstrait au concret - du général au particulier - de la règle à l'application |
| Méthodes nouvelles | La méthode inductive | L'observation et / ou l'usage du concret - du concret à l'abstrait - du simple au complexe - du particulier au général |
| | La méthode intuitive | L'observation du concret ou de l'image - questions de découverte |
| | Les méthodes actives | Le travail (activité) individuel ou collectif de l'apprenant(e) - Manipulation – réflexion – découverte |
| | Les méthodes attrayantes | Transmission des connaissances par le jeu Par le jeu |
| | La méthode de résolution des problèmes (MRP) | La combinaison de techniques : l'enquête, l'étude de cas, la discussion Causerie-débats Enquête |
| | La méthode de clarification des valeurs (MCV) | La combinaison de techniques : le brainstorming, l'exposé débat, le jeu de rôle, discussion Causerie-débats Enquête |

2.2.2.4. L'approche ASEI-PDSI

En vue d'améliorer la qualité de l'enseignement / apprentissage des sciences et des mathématiques à l'école primaire, le projet SMASE-Burkina (Strengthening of Mathematics And Science Education ou Renforcement de l'enseignement des mathématiques et des sciences à l'école primaire) promeut l'approche ASEI-PDSI, approche centrée sur l'apprenant. Nous aborderons ici l'historique de l'approche, sa philosophie et ses principes. Mais avant tout, qu'est-ce que l'approche centrée sur l'apprenant ?

a- Définition

L'enseignement / apprentissage centré sur l'apprenant se définit comme les façons de penser à l'enseignement et à l'apprentissage qui mettent l'accent sur la responsabilité et l'activité de l'apprenant plutôt que sur le contenu. La responsabilité et l'activité de l'apprenant sont au cœur de l'apprentissage à la différence de l'accent mis sur le contrôle par l'enseignant. Dans cette approche, l'accent est porté sur l'expérimentation pour faciliter la compréhension en faisant participer activement les apprenants à l'acquisition graduelle des connaissances.

L'enseignement / apprentissage est orienté sur des activités à travers la pratique (manipulation), la réflexion (activité intellectuelle), les échanges (discussions) et les remarques qui suscitent l'intérêt de l'apprenant, ses impressions sur les thèmes abordés.

b- Historique de l'approche ASEI-PDSI

ASEI-PDSI est un acronyme anglais :

- Activity(Activité) ;
- Student (Elève, Apprenant(e)) ;
- Experiment (Expérimentation, Expérience, Manipulation) ;
- Improvisation (Initiative, Contextualisation, Adaptation) ;
- Plan (Planifier, Organiser, Préparer);
- Do (Faire, Exécuter) ;
- See (Voir, Observer, Evaluer) ;
- Improve (Améliorer, Remédier).

ASEI-PDSI est une approche née des conclusions d'une étude menée au Kenya en 1998 par une équipe de professeurs de l'enseignement secondaire. Cette étude est partie d'un constat fait au sujet des résultats des apprenants en mathématiques et en sciences. Ces résultats ont révélé la faiblesse des performances des apprenants dans ces deux disciplines. L'analyse de leurs contre-performances a permis de déceler entre autres causes :

- la non maîtrise de certains contenus par les enseignants ;
- le manque d'intérêt de certains enseignants et apprenants pour l'enseignement / apprentissage de ces disciplines ;
- l'incapacité de certains enseignants à susciter l'intérêt des apprenants ;
- les préjugés inhérents à la complexité et au caractère élitiste de ces disciplines ;
- l'inappropriation des pratiques d'enseignement / apprentissage ;
- l'insuffisance et / ou le manque du matériel didactique.

Cet état de fait a amené cette équipe à proposer et à expérimenter cette approche centrée sur l'apprenant pour opérer un changement de paradigme au niveau de la pratique des enseignants en vue d'une amélioration significative des performances des apprenants dans ces deux disciplines. Au regard des résultats satisfaisants de l'expérimentation de l'approche ASEI-PDSI au Kenya, plusieurs pays, dont le Burkina Faso, s'en sont inspirés.

c- Philosophie de l'approche ASEI-PDSI

L'approche ASEI-PDSI promue par le projet SMASE, porte sur l'enseignement pour la compréhension en faisant participer activement les apprenants à l'acquisition graduelle des connaissances. En cela, elle est appelée approche centrée sur l'apprenant parce qu'elle met l'accent sur l'activité et la responsabilité de l'apprenant en le plaçant au centre de tout le processus d'enseignement / apprentissage. L'approche promeut la participation active des apprenants dans l'apprentissage, la collaboration avec d'autres apprenants, l'originalité des apprentissages, la recherche active du sens par l'apprenant de ce qu'il apprend et qui lui permet de construire ses savoirs, la motivation intrinsèque des apprenants dans l'atteinte des objectifs acceptés par eux-mêmes et l'auto-évaluation.

d- Principes de l'approche ASEI-PDSI

L'approche ASEI-PDSI souscrit aux principes suivants :

- le principe de l'enfant-centrisme (l'apprenant actif et responsable) : l'apprenant est placé au cœur du processus d'enseignement / apprentissage ;
- le principe de contextualisation du processus d'enseignement / apprentissage (entrée par les situations problèmes et transfert) qui consiste en la prise en compte des réalités proches du vécu quotidien de l'apprenant dans la co-construction des savoirs (apprentissage en interaction avec son environnement et l'accompagnement de l'enseignant).

Pour ce faire l'enseignant doit :

- faire en sorte que les activités soient en concordance avec les objectifs des leçons ;
- faire en sorte que les contenus soient enseignés en courtes étapes, à travers des consignes précises,
- créer un lien évident entre les activités et le contenu de la leçon ;
- établir des liens entre les nouveaux savoirs et les notions antérieures et avec d'autres notions ultérieures ;
- permettre aux apprenants d'échanger ou de répondre aux questions ;
- inclure des questions ouvertes dans les évaluations ;
- mettre l'accent sur l'enseignement pour la compréhension en faisant participer activement les apprenants à l'acquisition graduelle des connaissances ;
- prévoir des activités qui impliquent autant que possible la réalisation d'expériences ;
- utiliser rationnellement les produits et / ou matériels dont on dispose pour les expériences ;
- accompagner le matériel conventionnel de matériel existant dans le milieu ou confectionné à partir d'objets de récupération pour rapprocher l'apprenant de sa réalité et favoriser sa compréhension ;
- favoriser le partage des bonnes pratiques.

En somme, l'approche ASEI-PDSI, en tant que stratégie de mise en œuvre des méthodes actives, permet à l'apprenant de construire ses savoirs et à l'enseignant d'améliorer continuellement ses préparations et ses prestations. Elle comporte donc des avantages certains aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant.

2.2.2.5. La pédagogie de groupe

a- Définition

Le groupe : Ensemble de personnes considérées comme une entité, partageant des valeurs, des intérêts, des traits de caractère communs et agissant en interaction en vue d'exécuter les mêmes tâches ou d'atteindre un objectif commun. LEGENDRE R. (1993)

La notion de « **grand groupe** » pose un problème de définition. En effet, où commence-t-il ? Où finit-il ? Qualitativement, le grand groupe commence dès que l'effectif de la classe gène, stérilise ou paralyse la mise en œuvre de techniques de classe qui ont habituellement été conçues pour des groupes de 25 à 30 élèves et qui constituent généralement l'essentiel de ce que les maîtres apprennent au cours de leur formation. En d'autres termes, on est en situation de grand groupe à partir du moment où le nombre d'apprenants est tel qu'il constitue un facteur réducteur pour l'efficacité de la communication, des échanges et des apprentissages. S'il est

communément admis que le grand groupe est perçu comme une source de gêne et d'un important surcroît de travail pour l'enseignant, c'est parce que le grand nombre d'élèves fait peur. C'est pourquoi la terminologie de « **pédagogie de groupes** » a été consacrée.

La pédagogie de groupes : La pédagogie de groupes est une situation d'apprentissage dans laquelle des personnes communiquent, s'organisent et partagent en ayant recours à des formes d'interactions susceptibles d'entraîner des mécanismes d'apprentissage. En situation d'apprentissage scolaire, elle est un système d'organisation de travail du groupe classe. Elle instaure le travail à plusieurs comme une auto-gestion ou plutôt une co-gestion de la collectivité par les élèves eux-mêmes ; chacun étant initié à se prendre en charge, à s'initier au sens de la responsabilité.

Partant du principe qu' « un groupe peut faire des petits », elle serait la mise en œuvre de techniques d'organisation, s'appuyant sur la réalité du groupe pour que sa taille ne devienne plus un facteur négatif mais valorisant et enrichissant.

Elle est donc en définitive une caisse à outils où chaque enseignant va puiser les éléments pédagogiques dont il a besoin pour résoudre un problème ponctuel d'apprentissage de ses élèves.

b- Avantages de la pédagogie de groupes

On recourt souvent à la pédagogie de groupes parce qu'elle permet au maître de :

- démultiplier sa classe en petits groupes de dix ou de quinze élèves et les faire travailler tous en même temps. Il multiplie ainsi le nombre d'élèves qui doivent manipuler, poser des questions et répondre aux questions du maître et de leurs camarades...;
- améliorer la qualité des apprentissages des élèves, en leur permettant d'exposer librement leur conception personnelle et de comparer leur compréhension avec celle de leurs camarades, de faire un meilleur transfert de connaissances à de nouvelles situations, en vue d'améliorer le développement de l'habileté à résoudre des problèmes, de générer davantage l'implication et la motivation des élèves ;
- développer et entretenir chez les élèves des dispositions d'acceptation de la différence, de solidarité et d'entraide, toute chose qui aide à leur socialisation, et facilite leur formation morale et civique ;
- étoffer les réseaux de communication dans la classe parce qu'elle permet d'alterner activités individuelles (AI), activités de groupes (AG) et activités collectives (AC) ;
- communiquer de manière ordonnée : l'élève doit savoir s'exprimer pour le groupe, être à l'écoute de ses camarades pour bien répondre à leurs questions ;
- responsabiliser l'élève : il doit présider des réunions, faire le compte rendu d'une réunion, d'une enquête, dire aux autres groupes l'avis de son groupe, etc., telles sont les tâches qui doivent être assumées à tour de rôle pour favoriser le sens de l'organisation de chacun ;
- amener les élèves à coopérer entre eux, à participer au travail du groupe, à aider les camarades en difficulté, à se respecter et à respecter les règles de fonctionnement du groupe. Les insuffisances des élèves sont mieux comprises de leurs camarades que du maître. Ceux-ci sont plus à même d'y apporter une solution appropriée, par un partage de stratégies d'apprentissage.

c- Organisation du travail

En situation de pédagogie de groupes, le maître doit être un grand organisateur afin de mieux maîtriser les processus d'apprentissage des élèves. Cette organisation va se dérouler dans plusieurs domaines.

❖ La sensibilisation des élèves

L'application de cette nouvelle organisation de la classe implique que les premiers bénéficiaires en soient informés. Il s'agit des élèves à qui il faut expliquer, avec des arguments de l'organisation sociale à l'appui, qu'ils forment une famille et que par conséquent ils se doivent soutien, entraide et secours mutuels.

Cette sensibilisation peut s'étendre aux parents d'élèves qui peuvent développer de la réticence à ce que leurs enfants servent de tuteurs à d'autres enfants.

❖ La formation des groupes

La formation des groupes peut se faire de plusieurs manières. On peut former :

- des groupes homogènes où les membres sont de niveau égal ;
- des groupes hétérogènes où les membres sont de niveau, de sexe, d'âge, de conditions, différents, etc. ;
- des groupes fixes (pour un mois, un trimestre, une année scolaire) ;
- des groupes fluctuants, c'est-à-dire qui changent en fonction de l'activité à mener.

❖ L'organisation de la classe

En fonction de l'effectif et de la superficie de la classe, deux tables-bancs tournés l'un en face de l'autre peuvent offrir un cadre à un groupe.

Un aspect important dans la gestion pédagogique de la classe est que le maître veille à alterner les activités individuelles, de groupes, collectives. Pendant les activités de groupes, des élèves peuvent évoluer sous les parties ombragées de la cour de l'école.

Durant l'activité de groupes, le maître donne les consignes, régule, soutient, encourage et relance les groupes. Il reste à l'affût de toute manifestation de tension, de fatigue ou d'hostilité et il réorganise les groupes en conséquence, après une évaluation d'ensemble des acquis scolaires des élèves.

Le CP1 constitue une classe spécifique en matière de pédagogie de groupes. Les élèves y sont très jeunes : leur latéralisation (distinction gauche/droite) n'est pas établie, le schéma corporel (prise de conscience de son corps évoluant dans l'environnement) n'est pas fixé et ils demeurent pour la plupart sous l'influence de l'égocentrisme (tendance à centrer tout sur soi-même, à juger tout par rapport à soi ou à son propre intérêt). Ainsi, lorsqu'ils travaillent en groupe, ils donnent l'impression d'être « seuls ensemble ».

Par ailleurs, le faible bagage linguistique dont disposent les élèves de cette tranche d'âge ainsi que la fragilité de leur développement intellectuel en font un groupe dépendant donc exigeant. Il faut alors que le maître fasse preuve de présence, de patience pour les habituer à la coopération.

❖ La gestion du temps

La pédagogie de groupes est « dévoreuse » de temps. Ces pertes apparentes de temps peuvent permettre d'en gagner plus tard si les élèves arrivent effectivement à améliorer leurs acquisitions. Il revient à l'enseignant d'habituer les élèves à se mettre rapidement au travail, sans traîner le pas.

❖ L'organisation de la discipline

Les interactions entre les membres des groupes qui travaillent en même temps créent forcément un bruit inhabituel dans la classe. Cette atmosphère de « ruche laborieuse » ne doit pas heurter les enseignants qui s'engagent sur la voie des groupes. Toutefois, lorsque le bruit tend à gêner les classes voisines, le maître doit intervenir pour sensibiliser les élèves à plus de discrétion.

❖ La disponibilité du matériel

Des expérimentations ont permis de stabiliser et de disposer de matériels spécifiques : étiquettes mots pour la lecture, dominos pour le calcul, ardoises géantes de 60 cm/40 cm pour toutes les disciplines. Le maître se conformera à la disponibilité de ce matériel qui peut aider à mieux asseoir les apprentissages des élèves selon les moyens disponibles dans son école.

❖ L'évaluation

En situation de groupes, le maître devra varier les modes d'évaluation. Il aura régulièrement recours à l'évaluation pronostique, formative, sommative, à l'auto-évaluation, à l'inter-évaluation.

a- Fiche technique 1 : L'organisation de la classe en groupe de travail.

| Démarche / étapes | Description de l'activité |
|------------------------------------|---|
| Le support | Partir des résultats d'une composition ou d'un test de niveau pour déterminer les catégories d'élèves (faible, moyen, fort). |
| La sensibilisation | <ul style="list-style-type: none"> - La présentation des résultats du test aux élèves ou de la composition. - Le maître fait appel à l'élan de solidarité (le sentiment d'appartenance au groupe d'aide aux camarades en difficulté), d'entraide, de l'union des forces et de secours mutuel dans les différentes situations d'apprentissage. - Le maître recueille les propositions de résolutions émanant des élèves. - La sensibilisation doit s'étendre aux parents des élèves, pour éviter certains obstacles comportementaux (refus de certains parents à la responsabilisation de leurs enfants), les pesanteurs socioculturelles, etc. |
| La formation des groupes | <p>Le maître a plusieurs possibilités de former :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Des groupes homogènes, c'est-à-dire de niveau égal, (constitués, de bons, moyens, et d'élèves faibles) ; - Des groupes hétérogènes qui regroupent des élèves de même niveau (bons, moyens ou faibles) ; <ul style="list-style-type: none"> - Par affinité. - Par la sociométrie (système de choix et de rejet des partenaires). <p>- Il est conseillé de constituer des groupes de six à huit élèves.</p> <p>- Le maître peut constituer des groupes ; ces groupes peuvent être formels ou groupes fixes (un mois, un trimestre, une année scolaire) ou des groupes fluctuants (informels) qui changent en fonction de l'activité à mener.</p> |
| L'organisation de la classe | <p>Organisation spatiale de la classe : Disposer les tables-bancs face à face de manière à ce que les élèves se regardent et regardent correctement le ou les tableaux.</p> <p>Formation des groupes : Installer les élèves sur les tables, à l'appel de leurs noms.</p> <p>Responsabilisation des membres du groupe : Désignation des différents responsables (animateur, rapporteur, responsable au matériel, gestionnaire du temps, etc.)</p> <p>Identification des groupes : Les inviter à se concerter pour nommer leur groupe et donner la signification (les éléphants, les lions, les pigeons, wend panga, etc. ou par simple numérotation (1, 2, 3)</p> <p>Fonctionnement des groupes : Le maître explique comment le groupe doit fonctionner en s'appuyant sur les valeurs cardinales (respect de l'autre, esprit coopératif, acceptation de la différence, l'honnêteté...). Expliquer également l'alternance des activités : le va-et-vient entre le travail individuel, en groupe et avec l'ensemble classe.</p> |

N.B. Le rôle de l'enseignant(e) :

- Réorganiser les groupes en cas de nécessité ;
- Veiller à la responsabilisation effective et rotative des élèves ;
- Donner des consignes claires de travail avant les activités de groupes ;
- S'assurer que les consignes sont bien comprises des élèves ;
- Donner l'habitude aux élèves de bien garder et ranger le matériel ;
- Veiller à un bon fonctionnement des groupes ;
- Evaluer les acquis de chacun.

Remarque : les étapes à suivre peuvent se dérouler en plusieurs séances

b- Fiche technique 2 : Pratique de la pédagogie de groupe

| Démarche | Activités d'enseignement /apprentissage | | Observations |
|--|---|---|--|
| | Activités de l'enseignant(e) | Activités des apprenant(e)s | |
| Rappel /révision | <p>L'enseignant(e) pose des questions collectives sur la notion précédente et ou les prérequis (à l'oral et à l'écrit).</p> <p>L'enseignant(e) fait corriger collectivement puis individuellement les exercices</p> <p>L'enseignant(e) supervise le travail de groupe.</p> | <p>Les apprenant(e)s exécutent individuellement (AI) puis en groupe (AG) les consignes et suivent la correction collective au tableau (AC).</p> <p>Les apprenant(e)s suivent la correction au tableau (AC) et procèdent à la correction individuelle (AI) sous le contrôle du moniteur ou des membres du groupe (AG).</p> | L'enseignant(e) utilise les groupes pour le contrôle des réponses et des corrections |
| Motivation | Sensibilisation des apprenant(e)s : l'enseignant(e) donne le sens, les avantages du travail en groupe. | Les apprenant(e)s écoutent et décident de travailler en groupe et de s'entraider. | Elle est nécessaire surtout au premier moment |
| Déroulement de la leçon AC, AG, AI | <p>L'enseignant(e) donne la consigne de travail en précisant la forme de l'activité (AC, AI, AG).</p> <p>L'enseignant(e) supervise les groupes et apporte son soutien pendant l'exécution des tâches.</p> <p>Il attire l'attention des membres sur le fonctionnement du groupe.</p> <p>L'enseignant(e) invite les apprenant(e)s à faire la correction collective au tableau (AC).</p> <p>L'enseignant(e) apprécie le travail des groupes sur les ardoises géantes au tableau (AC/AG//AI ou AC/AI/AG).</p> <p>L'enseignant(e) invite les apprenant(e)s à la correction individuelle (AI) sous le contrôle du moniteur ou des membres du groupe (AG).</p> <p>Contrôle des acquis</p> <p>L'enseignant(e) contrôle les acquisitions individuelles.</p> | <p>Les apprenant(e)s travaillent suivant la consigne donnée en AG ou AI puis AG.</p> <p>Les apprenant(e)s suivent la correction au tableau (AC) et procèdent ensuite à la correction individuelle (AI) sous le contrôle du moniteur ou des membres du groupe (AG).</p> <p>Les apprenant(e)s répondent individuellement aux questions.</p> | <p>L'enseignant(e) veille à la fonctionnalité des groupes (tous les apprenant(e)s doivent participer aux activités du groupe). Habituer les apprenant(e)s à travailler rapidement.</p> <p>Apprécier le travail de groupe</p> |
| Métacognition / Utilité de l'apprentissage | <p>L'enseignant(e) demande aux apprenant(e)s de dire ce qu'ils ont appris, comment ils ont appris et qu'est-ce qu'ils comptent en faire ?</p> <p>Il fait ressortir les notions étudiées et l'intérêt de leur acquisition.</p> | Ils répondent aux questions. | L'enseignant(e) encourage les apprenant(e)s à s'exprimer |
| Evaluation | L'enseignant(e) mesure régulièrement les acquis du travail de groupe et échange avec les responsables puis les membres sur la fonctionnalité pour des prises de décision. | Responsables et membres rendent compte des activités | Ce sont des évaluations périodiques du fonctionnement global du travail de groupe. Les rencontres se font avec les Responsables et membres |

2.2.2.6. La pédagogie différenciée

a- Définition

La pédagogie différenciée se définit comme :

- une pédagogie individualisée qui reconnaît l'élève comme une personne ayant ses représentations propres de la situation de formation.
- une pédagogie variée qui propose un éventail de démarches s'opposant ainsi au fait que tous doivent travailler au même rythme, dans la même durée et par les mêmes itinéraires.

De toutes les définitions proposées par les spécialistes de la pédagogie différenciée, celle que propose AUZELLOUX (professeur de philosophie) semble la plus simple dans sa formulation, la plus complète et la plus dynamique. Il dit que " la pédagogie différenciée est une démarche qui consiste à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage pour permettre à des élèves d'âge, d'aptitudes, de compétences, aux savoirs hétérogènes d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs. "

En somme, la différenciation de la pédagogie couvre toutes les approches, techniques, procédés, les astuces, les initiatives heureuses que l'enseignant peut imaginer pour que tous les élèves atteignent les objectifs d'apprentissage. En effet, il est à remarquer qu'il ne s'agit donc pas de différencier les objectifs, mais de permettre à tous les élèves d'atteindre les mêmes objectifs par des voies différentes.

b- Pourquoi différencier ?

La différenciation pédagogique est nécessaire car il n'y a pas deux apprenants qui :

- apprennent à la même vitesse,
- apprennent au même moment,
- utilisent les mêmes techniques d'étude (auditives/visuelles),
- résolvent les problèmes de la même manière (induction/déduction),
- possèdent le même répertoire de comportements (réflexif/impulsif ; besoin de guidage ou d'indépendance),
- ont le même profil d'intérêts (impliqué/détaché),
- sont motivés par les mêmes buts.
-

c- Les types de différenciation

Les types de différenciation de l'intervention pédagogique sont proportionnels aux possibilités imaginatives des praticiens. Les principaux types que nous pouvons inventorier sont les suivants :

- La différenciation institutionnelle : il s'agit de la prise en compte des différences entre enfants au niveau de l'organisation de l'institution scolaire selon l'éducation intégratrice/inclusive : enseignement ordinaire et enseignement spécialisé.
- La différenciation successive : elle consiste pour l'enseignant à utiliser successivement diverses méthodes, divers supports, différentes situations et démarches d'apprentissage pour que chacun ait un maximum de chance de trouver, au moins régulièrement, une méthode qui lui convient.
- La différenciation chronologique : elle consiste à construire une séquence d'apprentissage, une journée scolaire, une semaine à partir de groupements différents d'élèves : alternant entre le grand groupe, les sous-groupes et l'élève seul devant sa tâche. L'enseignant décidera du pourquoi de tel ou tel groupement.
- La différenciation transdisciplinaire : cette forme de différenciation consiste à établir une liste de travaux que les élèves doivent réaliser (une fiche de lecture, un dossier, un travail écrit de synthèse, etc.) et ils choisissent dans quelle discipline ils vont effectuer ces travaux (ou quel langage ils vont utiliser : le texte narré, la bande dessinée, le conte ou quel point de vue ils vont prendre, etc.)
- La différenciation simultanée : les élèves effectuent dans le même temps des activités différentes (choisies par eux en fonction de leurs intérêts ou désignées par l'enseignant(e) sur la base de besoins constatés)

ou réalisent de façons diverses des tâches identiques (avec des ressources ou contraintes personnalisées, en utilisant des démarches variées, etc.).

- La différenciation par les procédés. : il s'agit pour l'enseignant d'accepter et de valoriser le fait que, dans certaines activités, chacun réponde avec sa propre solution, ses propres procédures, sans forcément établir de hiérarchie entre celles qui sont apparues dans la classe.

- La différenciation par les rôles. : dans certaines activités, les élèves jouent des rôles différents. On peut donc répartir les rôles en tenant compte des compétences et des besoins d'apprentissage de chacun.

- La différenciation par la tâche. : on propose dans ce cas de mettre en place des ateliers de soutien, de besoin ou de choix, d'entraînement ou d'approfondissement dans lesquels les activités personnalisées et adaptées sont proposées en fonction des besoins évalués de chacun.

d- Comment pratiquer la pédagogie différenciée ?

La différenciation pédagogique est un état d'esprit de la part de l'enseignant qui vise la réussite de chacun de ses élèves par la prise en compte des différences : intérêt, vécu, rythme, culture, niveau social, etc.

Au-delà de cette disposition psychologique, l'enseignant devra s'attacher à chaque intervention pédagogique, varier sa méthodologie et proposer différentes démarches d'apprentissage. Les démarches suivantes peuvent constituer des rappels pour les enseignants.

➤ *La démarche sensitive* : préparer l'activité pour que l'enfant puisse toucher, sentir, goûter, écouter, etc. Permettre à l'enfant d'exprimer ses sentiments, ses émotions, bref, l'enfant doit expérimenter.

➤ *La démarche de recherche d'informations* : préparer l'activité de telle manière que l'enfant prenne connaissance des informations diverses : faits, photos, noms, chiffres, etc. Expliquer, répondre aux questions, faire consulter des livres aux enfants, interviewer un spécialiste, féliciter leur esprit critique, les aider à formuler des questions précises; autrement dit : dire ce qu'ils savent ou ce qu'ils ne savent pas de la matière qui va être abordée.

➤ *La démarche inductive* : il faut faire observer des exemples variés d'un concept, d'une notion, d'une règle, élaborer une première définition, observer de nouveaux exemples et contre-exemples, élaborer une définition plus complète que la précédente.

➤ *La démarche déductive* : il faut faire observer une règle, un principe, une donnée, élaborer des exemples ou des cas particuliers en application.

➤ *La démarche scientifique* : faire formuler des hypothèses face à une situation problème, choisir une hypothèse et créer une expérience qui permettra de la vérifier, réaliser l'expérience, confronter le résultat à l'hypothèse de départ, confirmer et faire une synthèse ou choisir une nouvelle hypothèse.

➤ *La démarche technologique ou d'anticipation* : il faut faire définir le "produit" à fabriquer (établir les critères de réussite), rechercher des procédures de fabrication, rechercher les étapes, fabriquer, confronter et évaluer, garder des traces.

➤ *La démarche de résolution de problème* : il faut faire représenter la situation problème, repérer les étapes de la recherche, choisir et utiliser des outils de résolution, valider le résultat final.

➤ *La démarche créative* : faire manipuler librement, chercher, observer, réaliser, expérimenter, observer les résultats, communiquer, confronter, évaluer, garder des traces.

➤ *La démarche imaginative* : préparer son activité de telle manière que les enfants puissent rêver, imaginer, créer des histoires, échafauder des hypothèses, inventer des solutions, "voir dans leur tête" des situations non observables sur papier.

e- Quoi et comment différencier ?

| Comment différencier les contenus ? | Comment différencier les processus ? | Comment différencier les productions ? | Comment différencier les structures ? |
|--|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • En proposant pour une même tâche des textes variés. • En proposant pour une même tâche des logiciels différents. • En établissant pour certains élèves des contrats d'apprentissage. • En utilisant des manuels scolaires de diverses collections pour un cycle. • En adaptant les travaux personnels à la maison (choix entre tâches et exigences). • En utilisant des ressources audiovisuelles variées. • En exploitant les ressources imprimées de la vie courante. • En proposant des recherches autonomes. • En valorisant les projets personnels. • En développant à l'intention des élèves un plan de travail à éléments. • En proposant aux élèves des problématiques reliées aux domaines généraux de formation. | <ul style="list-style-type: none"> • En prévoyant des formes différentes de guidance. • En utilisant des centres d'apprentissage. • En proposant des ateliers à vocations différentes : exploration, formation de base, remédiation, enrichissement. • En offrant à des élèves la formule stage au sein d'une autre classe. • En présentant le travail assigné par étapes. • En accompagnant certains élèves dans l'approbation des contenus par des organisateurs graphiques, des schémas, des diagrammes. • En proposant, pour un même objet d'apprentissage, une tâche qui sollicite la lecture et une autre qui demande d'interagir oralement. • En proposant pour un même objet d'apprentissage une tâche qui fait appel à une compétence transversale différente (par exemple : mettre en œuvre sa pensée créatrice et utiliser son jugement critique). • En utilisant le monitorat et le tutorat avec certains élèves. • En développant avec les élèves un coffre à outils-support : dépanneur, aide-mémoire, recueil de concepts, liste de vérification corrective, grille d'objectivation de la démarche et des stratégies d'apprentissage. • En planifiant des tâches d'enrichissement comme prolongement à la situation initiale. • En mettant en place dans la classe un atelier de traitement d'erreurs à l'intention d'élèves en arrêt dans leur processus. • En utilisant les modules d'apprentissage de remédiation dans un contexte de décloisonnement entre des groupes de base. | <ul style="list-style-type: none"> • En différenciant les contenus. • En élaborant avec les élèves une banque d'outils d'expression. • En variant les productions en regard des intelligences multiples. • En jouant avec un échéancier mobile pour la présentation des productions. • En négociant des critères de production quant à la longueur ou à la complexité. • En favorisant les projets d'équipe pour réaliser des productions. • En variant les productions en regard des repères culturels. • En variant les clientèles à qui les productions seront présentées. | <ul style="list-style-type: none"> • En variant les regroupements d'élèves (besoins, niveaux, intérêts, approches, démarches, projets, etc.). • En alternant les activités individuelles, les activités de sous-groupes et les activités collectives. • En formant des groupes de besoins à partir d'élèves provenant de différentes classes. • En modifiant l'aménagement de la classe. • En utilisant tantôt un horaire souple, tantôt un horaire centré, etc. • En ouvrant le menu de la journée ou du cours. • En proposant aux élèves des outils pour gérer le temps : plan de travail à éléments ouverts, tableau de programmation, contrat de travail, grille de planification. • En utilisant diverses ressources de l'école et du milieu. • En mettant en place dans la classe des structures d'entraide et de coopération. • En offrant aux élèves à risque des cliniques obligatoires ou avec inscription. • En variant les formules de correction : autocorrection, correction par un pair ou en sous-groupe. |

2.2.2.7. Le tutorat

a- Définition

Étymologiquement, le tutorat vient du mot **tutor** d'où découle le terme *tuteur désignant un piquet qui soutient une jeune plante*. Le tutorat est donc la fonction assumée par un tuteur.

GAULIN, H (1992) définit le tutorat comme « l'ensemble des actions personnalisées, posées par un être humain, conduisant un autre être humain à l'atteinte d'un ou de plusieurs objectifs d'enseignement. »

Dans le contexte pédagogique, le tutorat désigne une relation d'aide qu'un apprenant (tuteur) apporte à un autre apprenant (tuteuré). Dans le cas de la lecture qui nous intéresse ici, le tutorat est une organisation pédagogique qui met en rapport un élève qui maîtrise la lecture avec un autre qui dans cette discipline connaît des difficultés.

b- Avantages du tutorat

Le tutorat, pratiqué dans une classe ou dans une école, comme une activité de consolidation des acquis des élèves en lecture, permet à ceux-ci d' :

- accélérer leur apprentissage de la lecture et de l'écriture;
- améliorer la participation à la vie pédagogique de la classe;
- augmenter leur confiance en soi;
- installer en eux un esprit coopératif et d'entraide;
- valoriser leur perception de l'école;
- renforcer la qualité des autres apprentissages.

c- Organisation pratique du tutorat

Le tutorat essentiellement organisé au CP connaît une grande flexibilité de gestion que chaque enseignant ou équipe enseignante peut privilégier en fonction de sa spécificité ou de sa sensibilité :

- le tutorat intra-classe. Il s'agit là, dans la même classe de mettre en rapport des élèves qui maîtrisent bien les mécanismes de la lecture et d'autres qui connaissent des difficultés; on pourrait douter de la capacité des jeunes élèves à soutenir leurs pairs, mais pour l'acquisition de sons et même de syllabes, il est prouvé qu'ils en sont capables.
- le tutorat inter-classe consiste à mettre en rapport des élèves d'une grande classe (CM ou CE) avec ceux du CP.

Quelle que soit la formule adoptée, des étapes successives doivent être appliquées.

d- Organisation préalable

Les étapes suivantes sont à respecter :

❖ Sensibilisation des élèves

Le maître (ou les maîtres lorsque le tutorat intéresse plusieurs classes) devra présenter la situation de la classe en lecture. Il expliquera les causes et les conséquences de la faiblesse dans cette matière aux élèves et obtiendra d'eux la solution au problème. Il est probable qu'ils débouchent sur la solution du tutorat. En tout état de cause, le maître leur explicite le sens, les avantages et l'organisation de cette approche.

La séance de sensibilisation s'étendra aux parents d'élèves en général et en particulier à ceux des tuteurs et des tuteurs.

❖ Sélection des tuteurs

Le maître de la classe considérée procède, à partir d'une évaluation ciblée, à la détection des élèves en difficulté de lecture. Il s'agit essentiellement de ceux qui ont des difficultés de reconnaissance des sons, de syllabation, de déchiffrage.

Le maître regroupe les tuteurés selon la nature de leurs difficultés ou de leurs besoins.

Qu'il pratique le tutorat intra ou inter classe, le maître de la classe se réserve les élèves qui ont de très grosses difficultés dont il s'occupera durant le tutorat, après avoir donné des exercices de renforcement aux autres élèves de la classe qui ne sont pas concernés par ce tutorat.

❖ Choix des tuteurs

Les tuteurs sont désignés parmi les élèves volontaires ayant le profil suivant :

- sait bien lire ;
- sait comment aider des élèves en difficulté de lecture à mieux apprendre ;
- peut se montrer patient avec des élèves en difficulté de lecture ;
- est prêt à s'investir pour que sa pupille fasse de réels progrès en lecture.

❖ Constitution des groupes tuteurés/tuteurs

En fonction des effectifs en présence, on établit des binômes (un tuteuré-un tuteur), ce qui est idéal, des triades (deux tuteurés- un tuteur) ou des quartés (trois tuteurés- un tuteur), au maximum.

Les premiers choix sont laissés aux tuteurés ayant les plus gros besoins (confusion de sons) pour désigner leurs tuteurs (ce choix est limité lorsque le tutorat va se transporter au village ou au quartier).

❖ Orientation des tuteurs

L'enseignant de la classe appuyée informe les tuteurs de ce qui est attendu d'eux, des activités qu'ils peuvent mener avec les tuteurés.

Pour le principe, ils doivent éviter de brutaliser, insulter, honnir les tuteurés au cours du tutorat ou d'exiger d'eux une quelconque compensation de quelque nature que ce soit.

Il est attendu d'eux qu'ils aident les tuteurés dans le strict respect de la progression de la classe dans le programme en lecture, à maîtriser les mécanismes de la lecture et de pouvoir comprendre ce qu'ils lisent.

Pour ce faire, les activités ci-après peuvent être mises en œuvre :

- révision (lecture et écriture) des mots et sons vus en classe;
- reconnaissance de sons dans les mots du livre ou écrits sur l'ardoise;
- reconnaissance de sons, syllabes, mots dans des écrits (morceaux de journaux, de carton, etc.) apportés par le tuteuré;
- formation et lecture de syllabes, de mots, de phrases par le tuteuré ;
- écriture de sons, de syllabes, de mots, de phrases par le tuteuré sous la dictée du tuteur;
- proposition d'un petit exercice qui permettra de réviser les notions à la maison;
- etc.

❖ Matériel requis

La mise en œuvre du tutorat nécessite un minimum de matériel : un manuel de lecture ; une ardoise et de la craie; des étiquettes sons, syllabes, mots; un carnet d'exercices ; etc.

❖ Lieux et moments du tutorat

En rappel, le tutorat peut fonctionner en classe, dans la cour de l'école (endroit ombragé et sécurisé), au village ou au quartier.

Il se déroule en classe au cours des séances de lecture de la classe tuteurée (et de la classe pourvoyeuse des tuteurs qui modifie son emploi du temps afin que les tuteurs ne perdent pas dans leurs apprentissages.)

❖ Fréquence et durée de rencontre

Ces éléments sont déterminés par les praticiens du tutorat. Toutefois, deux rencontres par semaine semblent raisonnables pour produire les résultats escomptés sans ennuyer les acteurs. Quinze à trente minutes par séance peuvent permettre le déroulement d'activités de remédiation.

❖ Supervision des groupes

L'enseignant bénéficiaire du tutorat va couvrir les groupes de travail pour s'assurer qu'il se réalise effectivement et selon les indications fournies. Ces moments vont également permettre à l'enseignant de prendre des indices pour étayer les rencontres bilan des élèves et mieux orienter les activités dans le sens d'un résultat plus évident.

❖ Evaluation

Le tutorat ne rendra vraiment service au système éducatif que si les principaux acteurs tirent une certaine satisfaction de leurs efforts. Or, la satisfaction viendra surtout de la qualité des résultats, tant quantitatifs que qualitatifs, qu'il aura générés. Mesurer régulièrement (une fois par mois) ces acquis demeure donc un passage obligé pour maintenir l'intérêt des acteurs pour l'activité.

Le premier niveau d'évaluation est de reprendre les tests qui ont servi au départ à sélectionner et classer les tuteurés. L'exemple du plan d'amélioration permet de mesurer les écarts dans le pourcentage des élèves en réussite de lecture.

Le second niveau est la rencontre avec les tuteurés pour d'une part partager les résultats de l'évaluation et aussi de prendre connaissance de leurs sentiments sur le déroulement de l'activité. Les difficultés qu'ils ont rencontrées, leurs attentes, les comportements des tuteurs seront enregistrés et analysés.

Le troisième niveau de l'évaluation est la rencontre des tuteurs. Il s'agit ici de s'informer sur leurs satisfactions, incertitudes, leurs suggestions pour de meilleurs résultats.

Toutes les données recueillies au cours de ces évaluations partielles seront analysées et des indications sont retenues pour relancer les activités des uns et des autres.

e- Rôle des différents acteurs

Le succès du tutorat est tributaire de l'engagement des décideurs, c'est-à-dire des différents responsables de la chaîne éducative et de tous les acteurs. Voici quelques précautions qu'ils doivent prendre, chacun à son niveau, pour garantir le succès du tutorat :

❖ L'enseignant(e) des tuteurés

- fait preuve d'objectivité dans le choix et le regroupement des élèves en difficulté. Pour cela, il doit bien préparer les épreuves de sélection;
- fait montre d'intérêt pour les activités menées par les acteurs;
- supervise les activités du tutorat;
- guide, soutient et encourage les acteurs;
- évalue les activités mises en œuvre.

❖ L'enseignant(e) des tuteurs

- respecte les engagements pris concernant les horaires et jours de travail ;
- responsabilise, soutient et valorise les tuteurs ;
- montre de l'intérêt pour la réussite de l'activité.

❖ Les autres enseignant(e)s de l'école

- participent à la mise en œuvre de l'activité pour éventuellement intervenir en cas d'absence de l'enseignant;

- sensibilisent les autres élèves pour qu'ils ne dérangent pas les acteurs ;
- montrent de l'intérêt à l'activité en aidant à la supervision des acteurs.

❖ Les tuteurs

- exécutent convenablement les consignes données par les enseignants,
- prennent des initiatives pour développer la compétence de leurs tuteurés;
- collaborent à toutes les actions d'évaluation des activités.

❖ Les tuteurés

- font des efforts raisonnables pour améliorer leurs compétences en lecture;
- collaborent à toutes les actions d'évaluation des activités.

❖ Le directeur ou la directrice

- s'investit dans la mise en œuvre des activités en aidant à leur planification ;
- aide à la surveillance lorsqu'il est déchargé de cours;
- participe à l'évaluation des activités;
- encourage enseignants, tuteurs et tuteurés.

❖ Les parents d'élèves

- s'informent de l'évolution de l'activité;
- apportent un soutien à l'acquisition du matériel ;
- encouragent tuteurs et tuteurés.

❖ Les encadreurs pédagogiques

- partagent et diffusent l'information sur le tutorat pratiqué dans les écoles de la CEB;
- valorisent, conseillent, motivent et encouragent les tuteurs, les tuteurés et les maîtres;
- participent à la sensibilisation des AME/APE.

f- Fiche technique : Pratique du tutorat

| Démarche | Activités d'enseignement / apprentissage | | Observations |
|---|---|---|--|
| | Activités de l'enseignant(e) | Activités des apprenant(e)s | |
| Rappel /révision | L'enseignant(e) pose des questions collectives sur la notion précédente et ou les pré-requis (à l'oral et à l'écrit) | Chaque apprenant(e) ou l'apprenant(e) interrogé répond aux questions posées Les apprenant(e)s se soutiennent si possible | Renforcer les acquis des apprenant(e)s. |
| Motivation | Sensibilisation des apprenant(e)s : l'enseignant(e) donne le sens, les avantages de l'organisation du tutorat | Les apprenant(e)s écoutent et décident de s'entraider | Elle est nécessaire surtout au premier moment |
| Déroulement de la leçon | Choix des tuteurés A partir d'une évaluation dans une discipline donnée, détecter les EDA : sélection des tuteurés, | Le responsable du groupe identifie et communique les EDA de son groupe | L'enseignant(e) peut prendre à sa charge les apprenant(e)s ayant de grosses difficultés d'assimilation des notions du jour. |
| | Choix des tuteurs Il désigne un tuteur pour chaque tuteuré ou permet à chaque tuteuré de choisir son tuteur. | Chaque tuteuré choisit son tuteur | Le tuteur doit avoir des capacités nécessaires pour encadrer un tuteuré (profil souhaité) |
| | Le tuteur doit avoir des capacités nécessaires pour encadrer un tuteuré (profil souhaité) | Les tuteurs et les tuteurés se retrouvent | L'idéal serait un tuteuré pour chaque tuteur |
| | Orientations des tuteurs L'enseignant(e) rappelle aux tuteurs leurs rôles et leur donne des consignes. | Les tuteurs écoutent attentivement. Ils posent des questions d'éclaircissement si besoin. | Les consignes doivent être claires et précises |
| | Lieu et durée du tutorat d) L'enseignant(e) leur indique le lieu et la durée du tutorat (hors de la classe, dans la classe, sous les arbres) pour le travail d'entraide. | Les différents groupes rejoignent le lieu indiqué pour exécuter l'activité. | La durée sera déterminée en tenant compte du temps de déplacement des groupes |
| | Supervision des groupes e) L'enseignant(e) supervise et contrôle les activités du tutorat et apporte les correctifs nécessaires. | Les apprenant(e)s travaillent en respectant les consignes | Veiller à avoir tous les groupes dans son champ de vision |
| | Contrôle des acquis g) L'enseignant(e) évalue les tuteurés pour apprécier l'aide apport | Chaque tuteur rend compte de l'activité menée avec son / ses / tuteuré(s) | Il peut organiser après une séance de soutien aux tuteurés ayant de grosses difficultés d'assimilation des notions du jour. |
| Métacognition/ Utilité de l'apprentissage | L'enseignant(e) demande aux apprenant(e)s de dire ce qu'ils ont appris, comment ils ont appris et qu'est-ce qu'ils comptent en faire ? Il fait ressortir les notions étudiées et l'intérêt de leur acquisition | Ils répondent aux questions. | L'enseignant(e) encourage les apprenant(e)s à s'exprimer |
| Evaluation | L'enseignant(e) mesure régulièrement les acquis du tutorat, échange avec les tuteurés puis les tuteurs sur la fonctionnalité pour des prises de décision. | Tuteurs et tuteurés rendent compte des activités. | Ce sont des évaluations périodiques du fonctionnement global du tutorat. Les rencontres se font avec les tuteurs puis avec les tuteurés et ou tuteurs et tuteurés. |

NB : -Utiliser régulièrement des renforcements positifs pour encourager les tuteurs et les tuteurés.

-Dans le cas du tutorat interclasse, le maître s'organise avec la classe tutrice pour trouver un temps pour les activités de soutien

2.2.2.8. L'approche pédagogique intégratrice

La nouvelle approche dénommée « Approche Pédagogique intégratrice (API) » est construite sur les acquis de la Pédagogie Par Objectif (PPO) tout en s'ouvrant aux expériences réussies dans le domaine des sciences de l'éducation notamment l'ASEI-PDSI, la Pédagogie du Texte (PDT) et l'Approche par les Compétences (APC). Les fondements théoriques (épistémologiques) de cette nouvelle approche reposent sur le socioconstructivisme et le paradigme de l'apprentissage. Le socioconstructivisme réfère à la construction des savoirs chez l'apprenant avec les autres et avec son environnement. Cette approche privilégie l'activité féconde de l'apprenant et le situe au cœur du processus d'enseignement / apprentissage.

L'API permet le développement des capacités et des compétences à travers :

- un changement dans la manière de formuler les objectifs d'apprentissage qui doivent être centrés sur l'apprenant tout en déterminant les connaissances et les habiletés (capacités) à développer,
- la structuration des contenus en lien avec les champs disciplinaires ;
- La cohérence entre les objectifs spécifiques, les pratiques pédagogiques, le matériel, les contenus et les pratiques de référence institutionnelle d'une part, et d'autre part, entre les objectifs, les pratiques de références locales et les modalités d'évaluation.

Il s'agira de partir du profil de sortie de l'apprenant et les référentiels de capacités aux différents niveaux du cycle de l'éducation de base.

Elle se fonde sur les principes suivants :

- **le principe de l'électisme didactique** qui consiste en une ouverture à toutes les approches pédagogiques contribuant à l'efficacité de l'enseignement/apprentissage ;
- **le principe de la centration sur l'apprenant** qui le responsabilise davantage et le place au cœur du processus d'enseignement/apprentissage ;
- **le principe de rationalisation** qui consiste en une utilisation efficiente et efficace des moyens appropriés pour atteindre les objectifs ;
- **le principe d'équité** qui consiste en la satisfaction au souci d'accorder à tous les enfants, sans distinction, leur droit à l'éducation notamment par la prise en compte des enfants à besoins spécifiques (enfants en situation de handicap, enfants dans la rue, enfants et personnes vulnérables...) ;
- **le principe d'educabilité** qui repose sur l'hypothèse selon laquelle tous les apprenants devraient être capables d'acquérir les notions enseignées à l'école, pour autant que les conditions d'enseignement soient optimales pour chacun d'eux ;
- **le principe de contextualisation** du processus d'enseignement/apprentissage qui consiste en la prise en compte des réalités proches du vécu quotidien de l'apprenant ;
- **le principe de lier théorie et pratique** qui consiste en l'établissement de liens fonctionnels entre les savoirs théoriques et pratiques.

2.2.2.9. Les méthodes appliquées en EmP

Depuis 1995 fut introduite dans l'enseignement primaire au Burkina Faso, l'Education en matière de Population (EmP). Pour l'enseignement des thématiques relatives à l'EmP, des méthodes spécifiques ont été définies pour tenir compte de son caractère interdisciplinaire.

Au nombre de celles-ci, nous retenons : la méthode de résolution de problèmes (MRP) et la méthode de clarification des valeurs (MCV). Elles peuvent être classées parmi les méthodes nouvelles.

a- La Méthode de résolution des problèmes

Souvent appelée méthode de découverte, méthode heuristique ou méthode scientifique, la méthode de résolution des problèmes est une méthode d'enseignement qui s'inspire de la démarche scientifique et vise à faire de l'apprenant l'acteur principal de l'acquisition de ses connaissances. Elle adopte la démarche suivante :

- la définition du problème : cerner bien le contour de la question,

- la formulation des hypothèses ou phase d'anticipation du « solutionnement » du problème,
- la collecte des données en rapport avec les hypothèses formulées qui exigent une expérimentation,
- la phase de vérification des hypothèses qui est une phase d'analyse des hypothèses,
- la formulation de la conclusion faite du problème résolu,
- la proposition de généralisation ou une recherche d'application des conclusions tirées.

Cette méthode convient surtout à la recherche de solutions dans le domaine cognitif où elle conduit l'élève à développer des savoirs et des savoir-faire beaucoup plus rationnels.

b- La méthode de clarification des valeurs

La méthode de clarification des valeurs est une manière d'enseigner qui permet aux élèves de se rendre compte du degré de relations qui existent entre un problème et leurs propres sentiments, attitudes et comportements. Ici, le savoir-être est fortement sollicité.

La démarche de la méthode de clarification des valeurs comprend sept (7) étapes regroupées en trois (3) catégories suivantes :

| Catégories | Etapes |
|-------------------------------|---|
| 1) Choix | a) Choix libre b) Choix entre plusieurs alternatives c) Choix motivé, c'est-à-dire avoir pensé aux conséquences de chaque alternative |
| 2) Degré d'attachement | d) Satisfaction dans le choix e) Affirmation publique du choix |
| 3) Actions | f) Actions consécutives aux choix g) Extension des actions à d'autres situations de vie |

Conclusion

Le choix de la méthode est indispensable dans toute activité. Pour former des personnes morales, des esprits libres, des caractères droits et fermes sans abdiquer ce qui fait la valeur morale de l'homme, il nous faut privilégier les méthodes actives.

Cependant la méthode ne vaut que ce que vaut le maître. Aussi, aucune méthode à elle seule ne pourrait être strictement conseillée. Il appartiendra donc aux maîtres de les adapter aux circonstances et aux situations-classes. Il faut se garder de considérer chacune de ces méthodes comme définissant une pratique réelle. Nos dénominations correspondent à des aspects particuliers, à des façons de faire prédominantes. Elles permettent de se rendre compte de ce que l'on fait, de la voie dans laquelle on s'engage.

Post-test

1- Laquelle des deux grandes méthodes d'enseignement utilisez-vous dans une classe de l'école primaire ? Donnez les raisons de votre choix.

2- Cite quatre méthodes traditionnelles et deux méthodes modernes d'enseignement

Réponses aux questions du post-test

1- Il faut privilégier les méthodes nouvelles autant que faire se peut. Par les méthodes nouvelles, l'élève apprend lui-même à son propre rythme. Ces méthodes (travaux de groupe, enquêtes, etc.) valorisent l'apprenant. Cependant pour certaines disciplines comme l'histoire, la géographie et dans des leçons spécifiques, les méthodes traditionnelles (expositives, interrogation de restitution) conviennent mieux.

2- Quatre méthodes traditionnelles d'enseignement : la mnémotechnie, la méthode dogmatique, la méthode interrogative et la méthode déductive.

Deux méthodes nouvelles d'enseignement : la méthode attrayante, la méthode intuitive