



République du Sénégal
Un Peuple – un But – une Foi

Ministère de la Formation professionnelle,
de l'Apprentissage et de l'Artisanat

IMPLANTATION DES PROGRAMMES APC : GUIDE PRATIQUE DU FORMATEUR

Version du 17 juillet 2014

TABLE DES MATIERES

EQUIPE DE PRODUCTION	3
PREFACE	4
AVANT-PROPOS	5
INTRODUCTION	6
I. OBJECTIFS DU GUIDE	8
II. METIER DE FORMATEUR	8
2.1 Missions du formateur.....	8
2.2 Obligations et droits du formateur.....	9
2.2.1 Les obligations.....	9
2.2.2 Les Droits.....	10
2.3 Déontologie.....	12
2.4 Relations et obligations envers les apprenants.....	12
2.5 Relations et obligations envers les acteurs de l'établissement.....	13
2.6 Quelques contenus de relations entre le formateur et la communauté éducative.....	14
III. COURANTS PEDAGOGIQUES : SENS ET PORTEES	15
IV. ACTIVITES PEDAGOGIQUES CLES DU FORMATEUR	22
4.1 Du référentiel de formation à la planification.....	22
4.1.1 La planification des enseignements-apprentissages.....	22
4.1.2 Démarche d'élaboration d'une planification des modules.....	22
4.2 Construction d'une séquence d'enseignement-apprentissage.....	26
4.2.1 Formulation d'objectifs opérationnels.....	26
4.2.2 Taxonomies.....	26
4.2.3 Conception d'une fiche pédagogique.....	33
4.3 Mise en œuvre d'une séquence pédagogique.....	40
4.3.1 Phases d'acquisition d'une compétence.....	40
4.3.2 La situation d'intégration.....	40
4.3.3 Les grands moments d'une leçon.....	45
V. GESTION DE CLASSE	46
5.1 Le cahier de texte.....	46
5.2 Le contrôle des absences.....	47
5.3 Le journal de bord.....	48
5.4 Prévention des conflits.....	50
5.5 Gestion du tableau.....	52
5.6 Les technologies de l'information et de la communication (TIC).....	52
CONCLUSION	54
ANNEXE : MODELES, METHODES ET TECHNIQUES PEDAGOGIQUES	55
BIBLIOGRAPHIE	63

EQUIPE DE PRODUCTION

PRÉNOMS ET NOM	FONCTION	STRUCTURE
Ngoné DIOP	Présidente Comité Technique	Cabinet MJFPE
Bakary Bô	Expert APC/IEMS	IA Saint-Louis
Mouhamed El Bachir DIOP	Expert APC, Ingénieur de la Formation	LTID Dakar
Ndiogou SENE	Expert APC/IEMS	IA Dakar
Couna Coréa DIOP NDIAYE	Expert APC	ICCM Dakar
Fama FALL	Expert APC	FORPROFEM
Zackaria SALL	Expert APC/IEMS	IA Dakar
Abdoulaye KEBE	Expert APC/IGEN	ENSETP Dakar
Amadou SECK	Expert APC/IEMS	IA Saint-Louis
Moussa DIARRA	Expert APC	IPG Dakar
Mamadou Moustapha FALL	Expert national APC, Directeur des études	ISEP Thiès
Souleymane TOURE	Expert APC	LETFP THIES
Coumba SOW	Expert APC/AT	MJFEP/Sen 024
Serigne Abdou Aziz SECK	Expert APC	FONDEF
Mamadou Coulibaly	Expert APC/IEMS	IA Dakar
Souleye Kane	IS, Agent DA	MFPAA
Babacar Diouf	Formateur, Responsable des Masters	ENSETP Dakar
Samba Sette	IS	IA St Louis
Serigne Cheikh Kassé	Chef de division formation professionnelle publique	MFPAA
Maimouna K Camara	Chef de division de la Pédagogie/DFPT	MFPAA

PREFACE

La réforme du sous-secteur de la Formation Professionnelle et Technique (FPT) entreprise par le Sénégal traduit une des recommandations des premières Assises de l'ETFP, en mettant en œuvre l'Approche par Compétences. Cette innovation pédagogique a fait naître de nouveaux besoins en formation des formateurs devant être pris en charge à tous les niveaux.

En effet, au-delà des processus et procédures décrits dans le Guide méthodologique, l'implantation et le développement des programmes exigent l'élaboration d'autres outils tels que ce guide. Ce dernier, véritable boîte à ressources dans le processus d'implantation des programmes APC, a été élaboré dans le contexte de mise en œuvre de la réforme de l'ETFP. Il est destiné aux formateurs, et a pour objectif de faciliter l'implantation des programmes APC dans les structures de formation professionnelle. Il doit permettre au formateur de mobiliser des ressources pour assurer une formation adéquate dans le but d'une insertion socioprofessionnelle réussie. Il lui permettrait aussi de se mouvoir plus facilement dans son milieu professionnel fait de structures, d'équipements, d'acteurs, de textes, etc.

La publication de ce guide, répond aussi à la préoccupation du Ministère de la Formation professionnelle, de l'Apprentissage et de l'Artisanat qui est de fournir à ses formateurs un recueil d'informations quant à leurs droits, devoirs et obligations.

Nous remercions et félicitons les auteurs pour la qualité et la richesse du document produit. Nous espérons que la diffusion de cette première version du guide, permettra le cas échéant aux rédacteurs de prendre en compte les améliorations suggérées par les utilisateurs.

**Le Doyen de l'Inspection Générale
de l'Education et de la Formation**

Ndiogou FAYE

AVANT-PROPOS

Le Sénégal a traduit une des recommandations des premières Assises de l'ETFP, en mettant en œuvre l'Approche par Compétences. Cette modalité pédagogique requiert une prise en compte réelle des besoins des formateurs.

Au-delà, des processus et des procédures décrits dans le Guide méthodologique, l'implantation et le développement des programmes exigent l'élaboration d'autres outils tels que ce guide. Ce dernier, véritable boîte à ressources dans le processus d'implantation des programmes APC, a été élaboré dans le contexte de mise en œuvre de la réforme de l'ETFP.

Ce guide, destiné aux formateurs, a pour objectif de faciliter l'implantation des programmes APC dans les structures de formation professionnelle. Compris et bien utilisé, il doit permettre au formateur de mobiliser des ressources pour assurer une formation adéquate dans le but d'une insertion socioprofessionnelle réussie. Il lui permettrait aussi de se mouvoir plus facilement dans son milieu professionnel fait de structures, d'équipements, d'acteurs, de textes....

Fruit de nombreuses expériences-terrain en matière de développement et d'implantation de programmes, de suivis pédagogiques dans la ZCO et dans les structures de formation du centre du Sénégal, ce guide vient accompagner les formateurs dans leurs pratiques de classe et dans leurs relations avec les différents acteurs du système de la FPT. En plus, il est aussi élaboré pour combler des déficits de formation.

Largement inspiré de la didactique et de la pédagogie selon l'APC, ce guide servira à orienter l'ensemble des actions du formateur vers l'acquisition et le développement de **COMPETENCES PROFESSIONNELLES** par les apprenants.

Les auteurs ont eu le souci constant de répondre aux préoccupations multiples des formateurs de l'ETFP dans un langage simple et compréhensible pour que l'exploitation de ce document soit facile et efficace.

INTRODUCTION

Au Sénégal des efforts immenses ont été réalisés dans le cadre de l'Approche Par Compétences. Cependant des obstacles persistent, notamment le manque de pertinence des pratiques enseignantes relativement aux exigences de l'APC.

L'Approche Par Compétences comme démarche d'ingénierie systémique s'inscrit dans un processus comprenant globalement trois étapes : la conception, l'implantation et l'évaluation des programmes de formation. Dans ce cadre, des référentiels métier, compétences et formation, doivent être exploités dans la phase d'implantation par le formateur pour favoriser chez les apprenants le développement des compétences ciblées. Cela nécessite un accompagnement du formateur afin qu'il soit performant et apte à assumer ses charges en toute responsabilité.

Il s'agira alors de mettre à sa disposition diverses ressources lui permettant de mieux structurer ses activités et de se mouvoir dans son environnement socioprofessionnel.

Ces ressources seront mobilisées par le formateur dans toutes les situations et lieux où se déroulent des activités d'enseignement/apprentissage notamment dans la salle de cours, les ateliers, chantiers, laboratoires et entreprises...

Au plan administratif, le formateur a besoin de comprendre certaines dispositions législatives, réglementaires et administratives pour jouer ses rôles et assumer ses responsabilités dans l'exercice de son métier.

Le changement de paradigme, dicté par l'Approche Par Compétences, exige du formateur d'opérer des choix pédagogiques dans la conception et la mise en œuvre d'activités d'enseignement/apprentissage.

Cependant les perspectives actuelles fondées sur les théories des apprentissages et les principes didactiques centrés sur l'apprenant exigent l'appropriation des fondements pédagogiques les plus utilisés en termes de modèles, de courants, de démarches, de méthodes et de techniques et qui doivent guider ses choix.

Dans une logique d'implantation de programmes selon l'Approche Par Compétences, le formateur est obligé de planifier, de concevoir des séquences d'apprentissages, de les mettre en œuvre et de les évaluer pour favoriser l'acquisition de compétences professionnelles par les apprenants.

Le présent guide a une double fonction. Il trace un itinéraire et constitue une boîte à outils dans laquelle le formateur pourra puiser les ressources nécessaires à l'implantation de programmes selon l'APC.

Il est structuré ainsi qu'il suit :

- après les objectifs, la première partie définit le formateur et précise son métier ; en particulier ses missions, ses rôles et responsabilités, ses devoirs, droits ainsi que l'éthique et la déontologie comme guidance dans le comportement ;

- la deuxième partie traite des modèles d'enseignement ;
- la troisième partie du guide est consacrée aux activités clefs du formateur à savoir la construction, la planification des activités d'enseignement/apprentissage, la mise en œuvre et l'évaluation des apprentissages ;
- la dernière partie du guide traite d'aspects liés à la gestion de classe.

En annexe, les modèles d'enseignements sont présentés de même que les méthodes et techniques d'enseignement/apprentissage.

I. OBJECTIFS DU GUIDE

Ce guide a pour objectif de donner au formateur des indications méthodologiques lui permettant, à partir du référentiel de formation de planifier, de dérouler et d'évaluer selon l'APC, des activités d'enseignement/apprentissage.

Le guide précise également le métier de formateur en termes d'obligation, de droit, de devoir et de charges pédagogiques.

Le guide est aussi une boîte à outils mise à la disposition du formateur en charge d'implanter un programme écrit selon l'APC.

II. METIER DE FORMATEUR

Le formateur est chargé de dispenser des formations initiales dans les établissements publics de Formation professionnelle et technique conformément aux horaires et programmes en vigueur. Il participe à la formation continue des personnels des entreprises et des collectivités locales. Il peut être désigné, es qualité, responsable administratif dans les établissements dans les conditions définies par les règlements en vigueur.

Il participe activement à la vie de l'établissement et s'implique dans l'amélioration du système éducatif.

2.1 Missions du formateur

Les missions se traduisent par des activités précises qui sont :

- planifier la mise en application d'un ou de plusieurs modules de formation ;
- préparer des outils pédagogiques et didactiques ;
- animer les situations d'enseignement/apprentissage ;
- procéder à l'évaluation des apprenants ;
- participer obligatoirement, s'il est sollicité, à l'élaboration des épreuves de certification, aux commissions de surveillance et de correction des examens et concours pour lesquelles il est qualifié par ses titres et emplois ;
- participer aux rencontres pédagogiques (cellules interdisciplinaires, intra disciplinaires, conseil de classes, conseil de discipline, conseil de perfectionnement et aux délibérations des examens et concours) ;
- participer à l'encadrement de stagiaires ;
- participer à l'organisation d'événements dans l'établissement ;
- participer à l'élaboration et à la mise en œuvre de projets et/ou de programmes de la FPT ;
- participer à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un projet de formation-insertion des sortis et/ou des sortants de l'établissement.

Ces activités se font dans le respect des textes réglementaires. Elles s'appuient sur des

référentiels, des manuels, des équipements et matériels didactiques. Les guides et canevas, les documents administratifs tels que : le cahier de texte, les registres d'absence, le carnet de notes, le livret scolaire... participent également au bon déroulement des activités d'enseignement/apprentissage.

2.2 Obligations et droits du formateur

Le formateur est régi par des lois, des règlements et des conventions collectives qui définissent son statut.

2.2.1 Les obligations

A l'instar des autres agents de l'Etat, le formateur est assujetti à un certain nombre d'obligations fondamentales que sont:

- obligation de travailler ;
- obligation d'honnêteté et de probité ;
- obligation de réserve et de discrétion ;
- obligation de discipline.

2.2.1.1 Obligation de travailler

Dans le cadre de ses attributions, le formateur a pour vocation principale de :

- donner un enseignement conforme aux programmes et horaires officiels ;
- participer obligatoirement aux commissions de surveillance et de correction des examens et concours pour lesquelles il est qualifié par ses titres et emplois. (Art 96 du décret n° 77-987 du 14/11/77).

Le formateur doit exercer ces deux obligations quelles que soient ses convictions politiques, philosophiques ou religieuses (art 12 loi 61-33).

A ce titre, il est responsable de l'exécution des tâches qui lui sont confiées.

Il est interdit au formateur dans l'exercice de sa fonction, soit directement, soit par personne interposée, de recevoir des libéralités (dons, prêts) en échange d'un service ou d'exercer une activité professionnelle lucrative.

Le cumul est réglementé et les formateurs ne peuvent donner des leçons particulières dans les locaux scolaires y compris pendant les vacances.

2.2.1.2 Obligation de réserve

Le formateur est tenu par le secret professionnel pour tout ce qui concerne les documents, les faits et informations dont il a connaissance dans l'exercice de ses fonctions.

Tout détournement et toute communication de pièces ou documents de service à des tiers contraire aux règlements sont formellement interdits.

2.2.1.3 Obligation de discipline

Le formateur doit être un modèle de discipline ; faute de quoi, il s'expose à des sanctions (art 43 à 54 de la loi 61-33)

Il existe trois types de sanction :

- les sanctions du 1^{er} degré : avertissement, blâme.

- les sanctions du 2^{ème} degré : réduction d'ancienneté ne pouvant excéder deux ans,

Les sanctions du 1^{er} et les sanctions du 2^{ème} degré sont du ressort du chef de service (décret n° 95-263 du 10/03/95).

Le préalable est la demande d'explications adressée à l'agent qui est tenu de répondre par écrit. Le refus de répondre équivaut ici à une réponse et permet de déclencher la procédure de sanction.

- Les sanctions du 3^{ème} degré : radiation du tableau d'avancement pour 2 ans, rétrogradation, exclusion temporaire de fonction pour une durée maximale de 6 mois, révocation sans suspension des droits à pension, révocation avec suspension des droits à pension.

Les sanctions du 3^{ème} degré sont prononcées par le Ministre chargé de la Fonction publique après avis du Conseil de discipline. L'agent incriminé peut au cours de la procédure se défendre.

Les sanctions prises à l'encontre d'un agent sont portées à son dossier. Le service utilisateur (établissement) tient à l'instar du niveau central, un dossier individuel de chaque agent. Dans ce dossier, tous les éléments de gestion sont classés dans un ordre chronologique.

Les sanctions du 1^{er} et du 2^{ème} degré sont transmises pour notification à l'autorité (Ministères chargés de l'Education nationale, de la Formation professionnelle, de la Fonction publique)

2.2.2 Les Droits

Les droits essentiels sont les suivants :

- droit à la rémunération ;
- droit à l'avancement ;
- droit à la formation et à la promotion ;
- droit à la sécurité et à la protection ;
- droit à la sécurité sociale ;
- droit au congé ;
- droit à un régime de retraite ;
- droit à la démission ;
- droit syndical.

2.2.2.1 Droit à la rémunération (Art 27 loi 61-33)

Le salaire est la rémunération du travail effectué. Le salaire versé au formateur obéit au principe du service fait : pas de travail, pas de salaire.

Le chef d'établissement (CE) doit veiller à l'application de ce principe à tous les agents placés sous son autorité, grâce à un système efficace de contrôle des retards et absences du personnel et de lutte contre les comportements laxistes.

Les états mensuels d'absences du personnel signés par les concernés doivent être transmis à l'autorité.

2.2.2.2 Droit à l'avancement (art 30 à 42 loi 61.33).

L'avancement a pour objet l'augmentation du salaire versé à l'agent et peut lui ouvrir des perspectives de carrière.

Il existe 2 types d'avancement :

- l'avancement d'échelon qui est constaté à l'ancienneté et s'effectue à l'intérieur d'une classe ;
- l'avancement de grade constaté par la commission CAP. Celui-ci donne lieu à une compétition entre postulants d'un même grade à partir des notes administratives.

La notion d'avancement amène celle d'évaluation pour déterminer le mérite du formateur.

L'évaluation du personnel incombe au chef de service. Elle a lieu obligatoirement chaque année selon les dispositions du décret n° 98-286 du 28/03/96 et de la circulaire n° 007/PM/MMET du 09/05/99.

En perspective, l'autonomie des établissements devrait permettre au chef d'établissement de mettre en place un dispositif de contractualisation avec les agents à partir d'une obligation de résultats sur la base des objectifs fixés en début d'année.

2.2.2.3 Droit à la formation et à la promotion (art 23 & 61 de la loi 61.33)

En vue de permettre au formateur de se hisser aux corps hiérarchiquement supérieurs, des facilités de formation professionnelle peuvent lui être accordées.

Mettre en place un dispositif de suivi des enseignants, afin d'identifier leurs besoins en formation et s'appuyer sur les inspecteurs de spécialité (IS), les Centres Régionaux de Formation des Professionnels de l'Education (CRFPE), les inspecteurs généraux et de l'Education et de la Formation (IGEF).

2.2.2.4 Droit à la sécurité et à la protection

Le formateur a droit à la protection contre les menaces, outrages, injures ou diffamations, et attaques de quelque nature que ce soit, dans l'exercice de sa fonction. L'Etat doit réparer le cas échéant, le préjudice matériel qui en résulte.

Le formateur poursuivi par un tiers pour une faute de service doit bénéficier de la couverture de l'Etat sans préjudice des sanctions disciplinaires prévues.

Le CE est tenu de mettre en place un dispositif qui assure un déroulement normal des enseignements et la sécurité du personnel.

2.2.2.5 Droit à la sécurité sociale

Le formateur a droit à une couverture sociale concernant notamment les risques de maladies, la maternité, l'invalidité, le décès.

Le Décret 72.215 du 07/03/1972 est consacré à cette question pour les fonctionnaires.

Le code du travail, les conventions collectives pour les non fonctionnaires.

2.2.2.6 Droit à un régime de retraite

Le formateur quel que soit son statut est assujéti à un régime de retraite qui lui ouvre droit à une pension de retraite :

- Fonds national de retraite (FNR) pour les fonctionnaires (loi 2002-08 du 22/02/ 2002)

- Institut de Prévoyance Retraite du Sénégal (IPRES) pour les non fonctionnaires. (loi 75.50 du 30/04/75)

2.2.2.7 Droit au congé

Le droit au congé, fondé par la loi est codifié par le décret 63-0116 du 13/02/63 complété par d'autres textes de portée plus spécifique.

2.2.2.8 Droit à la démission

Le formateur qui le désire, peut démissionner, en adressant, sous couvert la voie hiérarchique, une demande motivée au Ministre chargé de la Fonction publique. Il est tenu d'attendre l'acceptation de sa demande avant de cesser le travail. Autrement, il s'expose à un licenciement pour abandon de poste sans préjudice des sanctions disciplinaires prévues.

La démission est cependant soumise à des conditions car elle ne libère pas totalement l'intéressé vis à vis de l'administration en raison du principe de sauvegarde des intérêts publics.

2.2.2.9 Droit syndical (Art. 7 de la loi 61-33)

Il résulte de la liberté d'expression et du droit d'organisation garanti par notre Constitution. Il est reconnu et garanti à tous les formateurs. Il s'exerce dans le cadre d'organisations soumises au dépôt légal et au contrôle de l'administration, pour ce qui concerne leurs statuts, la composition de leurs directions, leurs comptes.

Dans le cadre de l'exercice du droit syndical, le droit de grève est reconnu et réglementé :

- obligation pour le syndicat, de déposer auprès du Ministre de la Fonction Publique, un préavis de grève, au moins, un mois franc avant la date déclarée de la grève ;
- interdiction de faire une grève sur le tas (occuper le lieu de travail), et de recourir à des piquets de grève;
- possibilité pour l'administration, d'user par décret, de la réquisition, pour obliger des enseignants grévistes, à travailler et prévoit à cet effet des sanctions pour les contrevenants.

2.3 Déontologie

La déontologie se définit généralement comme l'ensemble des règles et devoirs qui régissent une profession. La pratique de la fonction enseignante ne peut se faire sans l'application des normes de la déontologie.

Les normes de déontologie de la fonction enseignante permettent :

- d'inspirer aux enseignants/formateurs la fierté de la profession enseignante et faire en sorte qu'ils soient dignes et qu'ils respectent ces valeurs ;
- amener les enseignants/formateurs à agir et à prendre des décisions de manière éthique ;
- promouvoir la confiance du public vis-à-vis de la profession enseignante.

Le formateur, de par sa fonction, participe au service public d'éducation. Dès lors il est tenu de respecter les règles déontologiques inhérentes à son métier.

2.4 Relations et obligations envers les apprenants

Les enseignants/formateurs doivent se soucier de leurs apprenants et faire preuve

d'engagement envers eux. Ils doivent les traiter équitablement et respectueusement, et sont sensibles aux facteurs qui influencent l'apprentissage de chaque apprenant. Par ailleurs, le formateur doit adopter un comportement :

- qui motive les apprenants ;
- qui les sécurise physiquement et psychologiquement ;
- qui ne profite pas de sa position pour s'enrichir ;
- qui ne joue sur les sentiments des apprenants de par sa position ;
- qui fait preuve d'équité et de justice envers tous les apprenants...

Pour réussir ce qui est écrit ci-dessus, il doit :

- reconnaître ses apprenants comme le sujet premier de ses préoccupations ;
- les motiver et susciter l'envie de poursuivre leur apprentissage et leur enrichissement intellectuel ;
- s'abstenir de tenir des propos réducteurs qui pourraient bloquer les apprenants ;
- défendre ses apprenants lorsqu'il estime que leur avenir scolaire risque d'être compromis par des décisions familiales ;
- éviter de diffuser des informations visant à faire adhérer les apprenants à des organisations, mouvements ;
- respecter le caractère confidentiel des informations personnelles concernant les apprenants sauf en cas de danger réel menaçant leur intégrité morale et physique.

2.5 Relations et obligations envers les acteurs de l'établissement

L'administration est tenue de mettre le formateur dans les conditions minimums lui permettant de faire correctement son travail.

Le formateur est tenu de justifier et d'argumenter ses méthodes, ses options pédagogiques, ses ouvrages, ses outils et ses orientations didactiques... à la demande des autorités pédagogiques ou des parents.,

Il est destinataire de droit des avis ou des notes le concernant.

Il est attentif aux préoccupations et inquiétudes des parents.

Il peut recevoir de ses autorités de tutelle des conseils et des pistes de formation.

Le formateur exerçant dans un établissement général ou professionnel doit toujours garder en visière le code de déontologie qui régit le métier de formateur

Quelques contenus de relations entre le formateur et la communauté éducative



III. COURANTS PEDAGOGIQUES : SENS ET PORTEES

Il existe trois grands courants pédagogiques : le courant hétéro-structuraliste (Behaviorisme), le courant auto-structuraliste (Néo-behaviorisme, Constructivisme) et le courant inter-structuraliste (Socioconstructivisme).

- Le premier cherche à transformer l'apprenant de l'extérieur.
- Le second l'implique, le responsabilise, en fait le sujet actif de sa transformation.
- Le troisième préconise une interaction entre l'apprenant et son environnement (ses pairs, les éléments de ses cultures, les objets ...).

Le tableau ci-après présente la synthèse des différents courants à travers leurs auteurs, les concepts clés, les types d'apprentissage et les idées principales.

PRESENTATION DE MODELES D'ENSEIGNEMENT LES PLUS USITES				
Modeles	Auteurs à l'origine de ce modèle	Concepts clés et significations	Type d'apprentissage	Idées principales à retenir
Behaviorisme	John Broadus WATSON (1878-1958): Père fondateur. Hermann EBBINGHAUS (1850-1909) Ivan P. PAVLOV (1849-1936)Edward THORNDIKE (1874-1949) JARVIS, ARISTOTE, Ivan Michailovich SECHENOV, Wladimir Michailovich BECHTEREW, HOBBS, John LOCKE, David HUME, La METTRIE, CONDILLAC, COMTE, COURNOT, LOEB, Von UEXKÜLL, William JAMES, Walter PILLSBURY, William McDougall, J. DEWEY, J. R. ANGELL, A. BINET, MACKENZIE et STOUT, Von EHRENFELS, MEINONG, BRENTANO, MACH, DARWIN.	Association permet d'expliquer que le réapprentissage est beaucoup plus facile lorsque les syllabes sont placées dans le même ordre que lors de l'apprentissage. Conditionnement répondant ou conditionnement classique : c'est l'acquisition de nouvelles conduites (réponse conditionnelle) avec l'association d'un stimulus inconditionnel et d'un stimulus conditionnel Loi de l'exercice : répétition d'une réponse conditionnée renforce le lien entre le stimulus (la situation) et la réponse Loi de l'effet : Une connexion stimulus-réponse est renforcée ou affaiblie par l'effet de ses conséquences	 Apprentissage par essai et erreur : L'apprentissage est une modification du comportement provoquée par une connexion stimulus-réponse	Apprendre , c'est modifier son comportement Enseigner , c'est inculquer des comportements, des attitudes, des réactions, des gestes professionnels Le rôle du formateur , c'est d'entraîner les apprenants à produire les réponses attendues selon les problèmes rencontrés et à fournir des indications précises sur le résultat de son comportement. Le rôle de l'apprenant , c'est de procéder à la répétition des essais afin d'améliorer ses performances de l'apprentissage.

Néo behaviorisme		<p>Conditionnement opérant : Selon Skinner c'est l'établissement autonome d'un lien entre un stimulus (le levier) et une réponse (la pression sur le levier) grâce à l'intervention d'un agent de renforcement (la nourriture).</p> <p>Agent de renforcement : c'est un élément qui a pour but de renforcer l'apparition des comportements désirés.</p> <p>généralisation apparaît lorsqu'un sujet fait une réponse particulière à un stimulus particulier et fait ensuite la même réponse à un autre stimulus.</p> <p>discrimination est le fait de corriger la généralisation abusive en amenant l'apprenant à découvrir ce qui distingue les deux situations de manière à leur faire des réponses différentes.</p>	<p>Apprentissage sans erreur</p> <p>Organiser l'enseignement en vue de minimiser l'apparition des erreurs.</p> <p>Tout comportement, qu'il soit psychomoteur ou cognitif, peut être acquis de manière efficiente (en évitant à l'apprenant de commettre des erreurs)</p>	<p>Apprendre c'est modifier le comportement provoqué par les stimuli venant de l'environnement</p> <p>Enseigner, c'est provoquer un apprentissage afin de modifier le comportement de l'apprenant par un renforcement des réponses positives.</p> <p>Le rôle du formateur, c'est de construire et d'organiser les objectifs d'apprentissage, hiérarchiser les exercices par complexité croissante, aider les apprenants à résoudre les exercices en levant les difficultés</p> <p>Le rôle de l'apprenant, c'est de résoudre une suite d'exercices guidés par le formateur</p>
------------------	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Gestaltisme		<p>ce sont les formes qui constituent les éléments fondamentaux et indécomposables de l'activité humaine. La constitution de ces formes répond à un certain nombre de principes. Les lois qui définissent les rapports entre différents éléments de la forme sont entre autres :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le principe de proximité : Les éléments ont tendance à se regrouper avec les plus proches. - le principe de similitude : Les éléments ont tendance à se regrouper avec les plus semblables. - le principe de closure : La tendance à organiser nos perceptions selon une bonne forme. <p>Le terme "insight" désigne la prise de conscience qui permet au sujet de sortir de la présence d'une bonne forme.</p> <p>Le processus de restructuration c'est de réorganiser différemment certains éléments d'une situation pour découvrir une solution appropriée.</p>	<p>apprentissage</p> <p>reproductif (sans intervention de l'insight) et</p> <p>apprentissage</p> <p>productif (avec intervention de l'insight)</p> <p>l'apprentissage</p> <p>reproductif peut se développer de façon continue sous l'effet de la répétition alors que l'apprentissage</p> <p>productif réclame un processus de restructuration de la perception de la situation présentant un caractère discontinu</p>	<p>Apprendre, c'est organiser ou réorganiser différemment certains éléments ; c'est découvrir et établir des relations nouvelles entre des éléments qui jusqu'alors étaient vus comme isolés.</p> <p>Enseigner, c'est amener les apprenants à percevoir les objets de manière unifiée.</p> <p>Le rôle du formateur, c'est de proposer des apprentissages qui doivent faire appel à la compréhension par Insight et donc à une pensée véritablement créatrice, et non pas à des présentations d'éléments morcelés de connaissances, à relier progressivement entre eux par mémorisation (l'apprentissage par cœur).</p> <p>Le rôle de l'apprenant, c'est avant tout, de résoudre des problèmes, c'est de découvrir une solution appropriée par restructuration des éléments de la situation</p>
-------------	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>David AUSUBEL (1918 -) Robert GAGNÉ Atkinson Shiffrin (1968)</p>	<p>les registres sensoriels : c'est la partie du cerveau qui assure le filtrage ou la sélection de l'information.</p> <p>Mémoire de travail : C'est la partie du cerveau qui traite l'information, les stimuli sont élaborés pour être transférés vers la mémoire à long terme, chaque individu percevra, traitera et mémorisera les informations d'une manière qui lui est particulière</p> <p>Mémoire à long terme : C'est la partie du cerveau qui conserve les données issues du traitement du stimulus</p> <p>La mémoire sémantique ou déclarative : qui prend en charge la mémorisation des concepts. C'est la forme de mémoire que l'on sollicite surtout lorsque l'on parle ou lorsqu'on élabore un texte écrit.</p> <p>Cartes conceptuelles : c'est la logistique, permettent d'assurer une présentation spatiale d'un ensemble de concepts en mettant en évidence les types de relations qui les unissent, d'entraîner le sujet à organiser spatialement les informations relatives à un contenu conceptuel en s'inspirant de l'organisation des réseaux sémantiques.</p> <p>Mémoire procédurale: sollicitée lorsqu'on doit mettre en œuvre des enchaînements moteurs comme par exemple conduire sa voiture sans penser à ce que l'on fait ou encore des</p>	<p>Apprentissage par l'encodage et la structuration des informations. On perçoit l'information en fonction de ce qu'on connaît déjà c'est-à-dire de ce qui est disponible en mémoire à long terme.</p>	<p>Apprendre, c'est intégrer des informations nouvelles en mémoire.</p> <p>Enseigner, c'est favoriser le processus d'apprentissage : d'une part en agissant au niveau du sujet qui apprend d'autre part en agissant au niveau du matériel d'apprentissage.</p> <p>Le rôle du formateur, c'est d'orienter l'attention de l'apprenant sur les points essentiels du travail, en lui proposant des aides à la structuration ou encore en stimulant son activité par des questions.</p> <p>Le rôle de l'apprenant, c'est de percevoir, traiter et mémoriser les informations</p>
------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Constructivisme	<p>Jean PIAGET (1896-1980), AUSUBEL (1968) André GIORDAN, Anderson, Seymour Papert Tobias,</p>	<p>schèmes : structures acquises qui guident la pensée et le raisonnement</p> <p>L'assimilation correspond à l'incorporation d'un objet ou d'une situation à la structure d'accueil du sujet (structure d'assimilation) sans modifier cette structure mais avec transformation progressive de l'objet ou de la situation à assimiler. C'est une intégration des données du Milieu dans des schèmes antérieurs (Sujet).</p> <p>Ex : quand un enfant enfourche un bâton et en fait un cheval, il l'assimile à un cheval</p> <p>L'accommodation : lorsque l'objet ou la situation résiste, le mécanisme d'accommodation intervient en entraînant une modification de la structure d'accueil de l'individu de manière à permettre l'incorporation des éléments qui font l'objet de l'apprentissage. Dans ce cas, le sujet est transformé par son environnement. C'est une modification des schèmes du Sujet en fonction des données (Milieu)</p> <p>L'assimilation est l'action de l'individu sur les objets qui l'entourent, en fonction des connaissances et aptitudes acquises par le sujet. Mais il y a inversement une action du milieu sur l'organisme, appelée accommodation, qui déclenche des ajustements actifs chez ce dernier</p>	<p>Apprentissage par interaction entre le sujet et son environnement.</p> <p>Le sujet apprend en s'adaptant à un milieu ; c'est en agissant sur l'environnement qu'il apprend.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apprendre, c'est construire des connaissances nouvelles à partir des informations tirées de l'action sur le milieu - Enseigner, c'est <i>confronter</i> l'apprenant à des situations riches et diversifiées de manière à créer des interactions propices au développement cognitif... - Le rôle du formateur, c'est d'élaborer des situations problèmes à soumettre à l'activité du sujet - Le rôle de l'apprenant, c'est de construire ses structures à partir de l'activité déployée sur l'environnement.
-----------------	------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Le cognitivisme	<p>Georges Miller</p> <p>Jérôme Bruner</p> <p>Jean Piaget</p> <p>David Ausubel</p>	<p>connaissances et aptitudes acquises par le sujet.</p> <p>Mais il y a inversement une action du milieu sur l'organisme, appelée accommodation, qui déclenche des ajustements</p> <p>Stratégie cognitive : c'est une stratégie d'apprentissage qui facilite la maîtrise de la connaissance</p> <p>Stratégie métacognitive : c'est une stratégie permettant de juger l'application des stratégies cognitives</p> <p>Education cognitive : c'est une approche consistant à utiliser des méthodes spécifiques pour agir sur certaines stratégies cognitives afin de rendre les sujets plus aptes à apprendre ou à résoudre des problèmes.</p> <p>Préconception ou pré représentation : ce sont les formes primitives de la compréhension des phénomènes par l'apprenant.</p> <p>Conception préalable : c'est la conception initiale de l'apprenant avant l'apprentissage.</p>	<p><i>Apprentissage par découverte</i></p> <p>Apprendre, c'est ...découvrir activement, c'est l'être plus autonome dans son apprentissage (apprendre à apprendre), Apprendre consiste donc d'abord à s'apercevoir que ses savoirs sont peu ou pas adéquats pour traiter une situation et ensuite à dépasser ses conceptions initiales pour progresser vers des connaissances plus pertinentes</p> <p>Enseigner, c'est ...préparer l'apprenant à la découverte</p> <p>Le rôle du formateur, c'est ...de guider, d'apprendre à l'apprenant à récolter et sélectionner des informations, de se poser des questions, d'identifier les variables pertinentes, de tester des hypothèses ;</p> <p>L'enseignement est donc essentiellement un problème de traduction c'est-à-dire d'adaptation des contenus aux modalités cognitives disponibles chez l'individu.</p> <p>Le rôle de l'apprenant, c'est ...d'apprendre à être autonome.</p>
-----------------	------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Le formateur fait référence à ces courants pédagogiques au moment de construire une séquence d'enseignement-apprentissage

IV. ACTIVITES PEDAGOGIQUES CLES DU FORMATEUR

4.1 Du référentiel de formation à la planification

4.1.1 La planification des enseignements-apprentissages

La mise en œuvre des référentiels de formation dans les structures de formation professionnelle nécessite une planification rigoureuse des actions à mener par les personnels chargés de la pédagogie et de l'appui à l'insertion.

La planification des enseignements/apprentissages est un travail complexe qui exige la participation de tous les acteurs concernés. Les cellules pédagogiques doivent planifier leurs actions avec le plus grand soin et se donner les outils nécessaires pour agir de façon efficace et efficiente.

En général, planifier, c'est appliquer un processus qui amène à décider :

- Quoi faire ?
- Quand le faire ?
- Comment le faire ?
- Comment évaluer ce qui sera fait avant de le faire ?
- Qui va le faire ?

La planification pédagogique permet d'anticiper et de préparer les situations d'enseignement/apprentissage en fonction des compétences à acquérir, des contenus et des critères d'évaluation du programme de formation d'une part et, d'autre part, en prenant en compte les phases du processus d'apprentissage et les différentes façons d'apprendre des apprenants.

Dans le contexte particulier de la formation professionnelle en APC, la planification pédagogique s'effectue suivant la logique d'atteinte des objectifs définis dans le programme de formation.

Ces objectifs constituent des compétences à développer et des éléments de compétence. Ainsi, les cellules pédagogiques, pour se conformer aux finalités de la formation, peuvent se référer au rapport d'analyse de situation de travail ou au référentiel métier pour vérifier les attentes des employeurs, relativement à la fonction de travail, que le formé occupera à la fin de sa formation.

4.1.2 Démarche d'élaboration d'une planification des modules

L'élaboration d'une planification des modules s'appuie principalement sur les données fournies dans le référentiel de formation.

En plus du référentiel de formation, l'équipe de planification, afin d'obtenir des informations complémentaires, peut aussi consulter les autres documents liés à la formation tels que :

- le rapport d'analyse de la situation de travail ;
- le guide d'évaluation ;
- le guide d'organisation matérielle et pédagogique.

De manière générale, la présentation d'un plan de mise en œuvre des modules de compétences est constituée de deux parties :

- une première partie dédiée aux renseignements généraux relatifs aux modules, tels que l'identification de la compétence, le code, la durée du module de compétence, l'identification des modules préalables ;
- une deuxième partie relative à la démarche de planification des modules par semaine, par mois, par trimestre, par semestre et par an et ce, durant tout le cycle de formation.

La démarche de planification des modules de compétence proposée comporte cinq étapes principales. Le schéma ci-après illustre cette démarche.

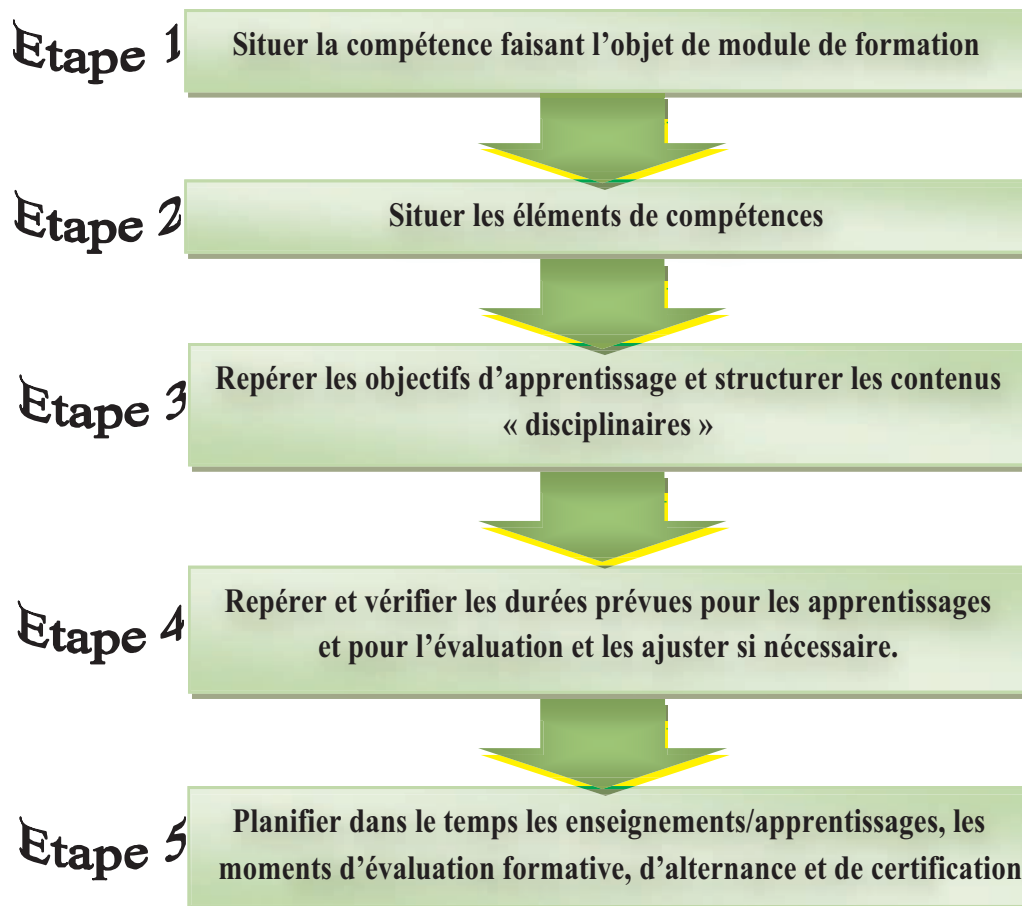


Tableau de Planification des modules de formation

Le tableau ci-après représente la planification des modules de formation

Compétence	Eléments de compétence	Objectifs spécifiques OS	Disciplines	Semaine 1		Semaine 2		Semaine 3		Semaine 4		Totaux mensuels	
Cours théoriques (T) et pratiques (P)				T	P	T	P	T	P	T	P	T	P
Module de compétence C1	Elément 1 de la compétence C1	Objectif spécifique 1	Discipline 1										
			Discipline 2										
			Discipline 3										
		Intégration											
		Objectif spécifique 2	Discipline 1										
			Discipline 2										
			Discipline 3										
		Intégration											
		Objectif spécifique 3	Discipline 1										
			Discipline 2										
			Discipline 3										
		Intégration											
		Intégration pour l'acquisition de l'élément 1 de la compétence C1											
		Elément 2 de la compétence C1	Objectif spécifique 4	Discipline 1									
				Intégration									
			Objectif spécifique 5	Discipline 1									
	Discipline 2												

Remarque :

- Il est possible que les principaux contenus puissent faire l'objet de plus d'une leçon (plusieurs objectifs pédagogiques). La durée de la leçon est déterminée en fonction de l'objectif pédagogique.
- Dans le cas où plusieurs leçons sont prévues, veiller à ce que la somme des durées corresponde à la durée allouée à la discipline dans l'objectif spécifique.
- Le référentiel de formation organise les activités d'enseignement-apprentissage. Ces activités pédagogiques sont des cours théoriques et pratiques. Elles reflètent toutes les phases d'acquisition d'une compétence : l'exploration, les apprentissages de base, les intégrations-entraînements, les transferts et les enrichissements. Toutes ces phases sont ponctuées d'évaluations. Le référentiel de formation indique, également les lieux de formation en fonction des objectifs et des ressources à mobiliser. Par conséquent les périodes de séjour en entreprise, en laboratoire ou au centre de formation sont prises en compte dans la durée indiquée.

4.2 Construction d'une séquence d'enseignement-apprentissage

4.2.1 Formulation d'objectifs opérationnels

Il y'a plusieurs types d'intentions pédagogiques suivant le niveau de déclinaison. Il s'agit des finalités, des buts, des objectifs généraux et des objectifs spécifiques.

Dans le cadre de ses activités d'enseignement /apprentissage, le formateur est amené à formuler un objectif pédagogique correspondant pour une séquence donnée à sa contribution disciplinaire à l'atteinte de l'objectif spécifique du référentiel de formation. Ces objectifs pédagogiques décrivent ce qui est attendu dans le comportement de l'apprenant pendant et après une leçon. Ils sont formulés avec des verbes d'action et précisent les conditions de réalisation et les critères de performances.

Exemple : A la fin de la leçon, l'apprenant sera capable de réaliser un montage « va et vient » fonctionnel sur panneau à l'aide d'un schéma multifilaire en respectant les règles de sécurité.

- Qui doit manifester le comportement ? l'apprenant.
- Comportement observable : réaliser un montage « va et vient ».
- Conditions de réalisation : sur panneau et à l'aide d'un schéma multifilaire.
- Critères de performance : montage « va et vient » fonctionnel et respect des règles de sécurité.

Lorsqu'on formule un objectif pédagogique, deux éléments sont à considérer. En plus de porter sur une partie principale de la matière enseignée, l'objectif est associé à l'une ou l'autre des taxonomies. Il doit refléter un des différents niveaux taxonomiques selon l'intention de celui qui le formule.

4.2.2 Taxonomies

Les taxonomies sont des classifications hiérarchiques des comportements établies sur la base d'un ou de plusieurs critères. Ce sont des outils de traitement d'un cours, d'un enseignement/apprentissage dans une perspective d'évaluation.

La taxonomie présente :

- un principe de classement d'objectifs ;
- une classification hiérarchisée qui met en œuvre ce principe en produisant des catégories ou niveaux.

La taxonomie permet, quand on veut organiser des enseignements /apprentissage en termes de cours de séquences de leçon, d'évaluer la progression des apprenants, en :

- construisant une table de spécification qui permet, en appliquant sa classification à un contenu, de déduire des objectifs comportementaux évaluables ;
- analysant des objectifs déjà existants ;
- hiérarchisant ces objectifs donc en graduant la progression du cours.

La taxonomie facilite donc la formulation des objectifs.

Il existe principalement trois domaines taxonomiques :

- le domaine cognitif qui concerne les connaissances et les habiletés intellectuelles ;
- le domaine affectif qui est associé aux attitudes, aux valeurs, aux intérêts, aux représentations ;
- le domaine psychomoteur qui concerne les habiletés motrices.

L'utilisation des verbes taxonomiques facilitent la communication entre l'enseignant et l'apprenant. Il est important que l'apprenant sache très précisément ce qu'on attend de lui, ce qui lui permettra d'éviter de s'attarder sur des activités non pertinentes et consacrer plus de temps à celles qui lui permettent d'atteindre les résultats d'apprentissage.

NB : Malgré tous les efforts d'analyse des éducateurs, il ne faut pas perdre de vue qu'un être humain agit comme un tout. De ce point de vue, ces distinctions entre le cognitif, l'affectif et le psychomoteur doivent surtout servir à des fins de classification.

4.2.2.1 La Taxonomie du domaine cognitif

Plusieurs auteurs ont proposé une classification dans ce domaine. Il s'agit de B. BLOOM, D'HAINAULT, DE BLOCK, GAGNE, GERLACH, et SULLIVAN, GUILFORD, PALKIEWICZ (connaissance) et PIAGET.

Cependant, Benjamin BLOOM est le père de la première classification hiérarchisée ou taxonomie des objectifs pédagogiques.

La taxonomie du domaine cognitif proposée par B. BLOOM en 1956, recouvre tout ce qui fait essentiellement appel à la connaissance, aux activités intellectuelles et aux démarches de pensée :

Exemple

- *Ecrire un article de presse.*
- *Résoudre une équation du premier degré.*

On y distingue 6 niveaux ou catégories hiérarchisées, pour certains auteurs. Chaque niveau caractérise des activités intellectuelles de plus en plus complexes.

Le tableau suivant présente les différents niveaux taxonomiques, les explications relatives et des suggestions de verbes

Niveaux ou Catégories	Explications	Suggestions de verbes pour formuler des objectifs d'apprentissage ou de performance
Niveau 1 Connaissance	Ce premier niveau caractérise les activités intellectuelles ayant trait à la mémorisation et à la ??? correspondant. Le deuxième niveau caractérise les activités de restitution d'informations dans les mêmes termes.	Définir - Distinguer - Acquérir - Identifier - Reconnaître - Mémoriser - Nommer - Répéter - Décrire - Dupliquer Montrer - Dire - Formuler - Spécifier - Rappeler - Lire - Citer - Colliger - Étiqueter - Sélectionner - Relier - Arranger - Ordonner - Lister - Énumérer - Enregistrer - Reproduire - Examiner.
Niveau 2 Compréhension	C'est la restitution du sens des informations dans d'autres termes.	Illustrer - Représenter - Dire avec ses mots- Réécrire - Réarranger - Démontrer - Reconnaître - Associer - Regrouper- Ordonner - Distinguer - Comparer - Contraster - Différencier - Convertir - Estimer - Prédire - Citer - Décrire - Paraphraser - Reformuler - Retracer - Expliquer - Résumer - Rapporter - Réviser - Élargir - Interpréter - Traduire - Discuter.
Niveau 3 Application	Correspond à l'utilisation de règles, de principes ou d'algorithmes pour résoudre un problème, les règles n'étant pas fournies dans l'énoncé, est le troisième niveau.	Généraliser - Choisir - Employer - Classer - Restructurer - Colliger - Relier - Combiner - Déterminer - Classifier - Transférer - Relater - Illustrer - Représenter - Calculer - Expérimenter - Simuler - Résoudre - Démontrer - Établir - Préparer - Compléter - Appliquer - Pratiquer - Produire - Modifier - Construire - Utiliser - Changer - Agir - Interviewer - Dramatiser - Administrer - Découvrir - Enseigner - Développer
Niveau 4 Analyse	C'est l'identification des parties constituant d'un tout pour en distinguer les idées, c'est le quatrième niveau. Il correspond à la capacité de faire la part des choses.	Distinguer - Classer - Reconnaître - Catégoriser - Déduire - Discerner - Séparer - Diviser - Subdiviser - Inventorier - Catégoriser - Inférer - Détecter - Interpréter - Arranger - Ordonner - Prioriser - Esquisser - Illustrer - Schématiser - Classifier - Expliquer - Signaler - Concentrer - Analyser - Examiner - Fouiller - Survoler - Décomposer - Sélectionner - Relier - Regrouper - Comparer - Contraster - Corréler - Discriminer

Niveau 5 Synthèse	C'est une activité intellectuelle de réunion ou combinaison des parties pour former un tout.	Ecrire - Relater - Constituer - Transmettre - Proposer - Projeter - Spécifier - Combiner - Classer - Combiner - Spécifier - Compiler - Modifier - Intégrer - Adapter - Réécrire - Renforcer - Planifier - Préparer - Généraliser - Exprimer - Formuler - Proposer - Suggérer - Structurer - Substituer - Réordonner - Imaginer - Concevoir - Composer - Anticiper - Intervenir - Faciliter - Collaborer - Produire - Créer - Développer - Inventer - Négocier - Réorganiser - Valider.
Niveau 6 Evaluation	C'est le dernier niveau, il correspond à la formulation de jugements qualitatifs ou quantitatifs est le sixième niveau. Certains auteurs le qualifient de stade suprême d'un apprentissage.	Argumenter - Valider - Comparer - Discriminer - Estimer - Mesurer - Tester - Réviser - Juger - Dédire - Prédire - Conclure - Évaluer - Classer - Noter - Choisir - Déterminer - Décider - Recommander - Justifier - Résumer - Expliquer - Reformuler - Critiquer - Défendre - Supporter - Convaincre - Persuader.

Remarque : Les deux premiers niveaux sont dits « inférieurs » car ils traitent d'opérations intellectuelles presque automatisées. Les quatre derniers niveaux sont dits « supérieurs » parce qu'ils abordent des actes intellectuels complexes mettant en jeu toutes les opérations précédentes.

Une telle hiérarchisation ne va pas sans poser de problèmes, notamment pour les niveaux 4, 5 et 6 (analyse, synthèse, évaluation), car, très souvent, il est extrêmement difficile de séparer, dans une réponse donnée, ce qui relève de l'analyse, de la synthèse ou de l'évaluation.

4.2.2.2 La taxonomie du domaine psychomoteur

Le domaine psychomoteur occupe une place primordiale dans la structuration de l'individu et dans les relations fonctionnelles que celui-ci est amené à nouer et à entretenir avec son milieu. Beaucoup d'auteurs y ont contribué. Il s'agit de CLEIN et STONE, DAVE, GUILFORD, HARROW, JEWETT et MULLAN, KIBLER, PAOLLOTTI (motricité manuelle), SHEEDY (activité physique), SIMPSON....

Outre ces finalités intrinsèques, les comportements psychomoteurs s'imposent encore à l'attention de l'éducateur, comme les supports et les conditions indispensables à l'activité cognitive et à l'activité affective. Cette taxonomie propose les catégories suivantes :

Le tableau suivant présente les différents niveaux taxonomiques, les explications et des suggestions de verbes

Niveaux ou Catégories	Explications	Suggestions de verbes pour formuler des objectifs d'apprentissage ou de performance
Niveau 1 Perception	Utilisation des sens pour recueillir des indices pouvant guider les activités motrices.	Déceler - Différencier - Distinguer - Découvrir - Ecouter - Observer - Respirer - Isoler - Goûter - Sentir - Toucher.
Niveau 2 Disposition	Disponibilité (mentale, physique, et affective) à accomplir une action particulière.	Procéder - Réagir - Obéir - Offrir spontanément - Se montrer prêt.
Niveau 3 Réponse guidée	Apprentissage des habiletés motrices par l'imitation et la méthode des essais et des erreurs.	Réparer - Construire - Démanteler - Utiliser un clavier - Assembler - Disséquer - Lancer - Mesurer - Afficher - Dactylographier - Imprimer.
Niveau 4 Automatisme	Exécution des mouvements avec confiance et habileté.	(mêmes verbes que pour la réponse guidée, mais à un niveau plus élevé d'habileté, de cohérence et de confiance).
Niveau 5 Réponse explicite complexe	Exécution précise, automatique, efficace et sans hésitation des mouvements s'inscrivant dans des schémas de plus en plus complexes.	(mêmes verbes que pour l'automatisme, mais a un niveau plus élevé, de cohérence et de confiance).
Niveau 6 Adaptation	Modification des mouvements ou des types de mouvement pour réagir dans une situation nouvelle ou inattendue.	Adapter - Modifier - Changer - Transformer - Réarranger - Réviser - Varier.
Niveau 7 Innovation	Création d'un nouveau mouvement ou d'un type de mouvement pour réagir à une situation nouvelle ou inattendue.	Innover - Créer - Inventer - Composer - Construire - Concevoir - Arranger - Combiner.

4.2.2.3 La taxonomie du domaine affectif

Ce domaine est principalement travaillé par les auteurs tels que KRATHWOHL et D'HAINAULT.

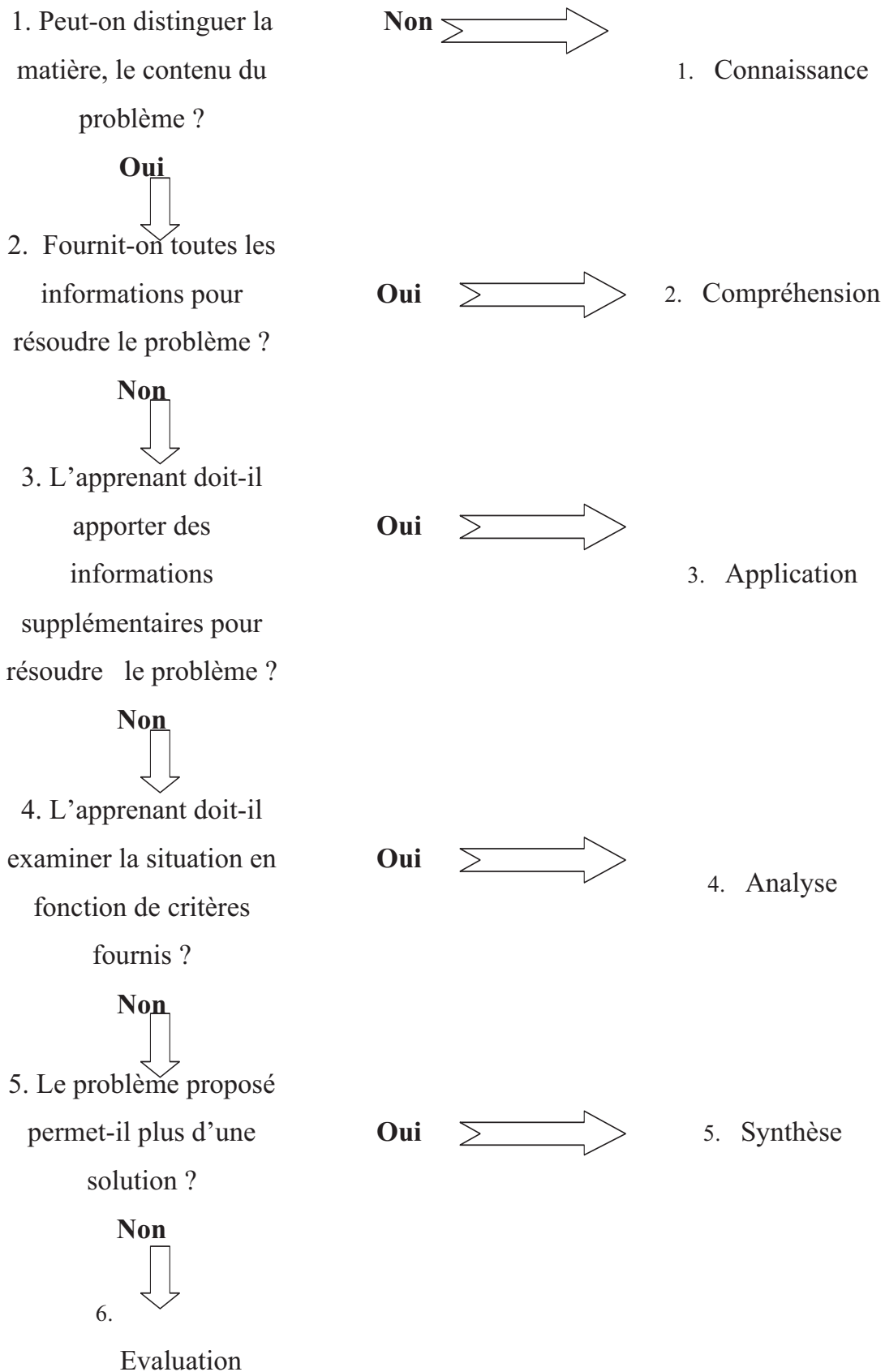
Cette taxonomie concerne la modification des intérêts, des attitudes, des valeurs, ainsi que les progrès dans le jugement et la capacité d'adaptation de l'individu.

Le tableau suivant présente la taxonomie de Krathwohl. Elle se scinde en 5 niveaux.

Niveaux ou Catégories	Objets	Suggestions de verbes pour formuler des objectifs d'apprentissage ou de performance
Niveau 1 Réception	vues, sons, événements, intentions, arrangements. modèle, exemples, configurations, tailles, mètres, cadences. alternatives, réponses, rythmes, nuances.	Différencier - Séparer - Isoler - Partager - Accumuler - Choisir - Combler - Accepter - Répondre corporellement - Ecouter - Contrôler.
Niveau 2 Réponse	directions, instructions, lois, lignes de conduite, démonstration. instruments, jeux, œuvres dramatiques, charades, parodies. discours, pièces, présentations, ouvrages littéraires.	Se conformer - Suivre - Confier, Approuver - Offrir spontanément - Discuter - Pratiquer - Jouer - Applaudir - Acclamer - Passer ses loisirs à - Augmenter.
Niveau 3 Valorisation	membre(s) d'un groupe, production(s) artistique(s), productions musicales, amitiés personnelles. artistes, projets, points de vue, arguments. déceptions, inconséquences, abdications, irrationalités.	Améliorer sa compétence en - Augmenter des quantités de - Renoncer - Spécifier - Assister - Aider - Encourager - Nier - Protester - Débattre - Argumenter.
Niveau 4 Organisation	buts, codes, standards, paramètres. systèmes, approches, critères, limites.	Abstraire - Comparer - Discuter - Théoriser - Harmoniser - Organiser - Définir.
Niveau 5 Caractérisation	plans, comportements, méthodes, effort(s). humanitarisme, morale, intégrité, maturité, extravagances, excès, conflits, énormité(s).	Réviser - Changer - Compléter - Réclamer - Etre bien évalué par ses pairs pour - Etre bien évalué par ses supérieurs pour - Etre bien évalué par ses subordonnés pour - Eviter - Diriger - Résoudre - Résister.

Un outil d'opérationnalisation de la taxonomie des objectifs cognitifs :

L'algorithme de Horn



4.2.3 Conception d'une fiche pédagogique

La fiche pédagogique est un outil de préparation pour construire et mettre en œuvre une séquence d'enseignement-apprentissage.

4.2.3.1 Préparation d'une séquence d'enseignement-apprentissage

La préparation d'un cours suppose la maîtrise des conditions de la situation d'enseignement-apprentissage. Le formateur doit pouvoir justifier la raison d'être du cours, en connaître les échéances imposées, ainsi que les conditions matérielles, et les ressources dont il dispose pour préparer ce cours. Il doit savoir enfin dans quelles conditions pédagogiques il donnera son cours au regard des référentiels de compétence et de formation.

Avant de se lancer dans la préparation d'un nouveau cours, le formateur doit évaluer :

- l'ampleur du travail sous-jacent à cette préparation ;
- les ressources dont il dispose pour remplir cette tâche.

Chaque cours étant différent et unique, le formateur doit, selon le cas, accomplir l'une ou l'autre des tâches suivantes :

- mettre à jour des habiletés relatives à la discipline du cours ;
- réaliser des recherches, et participer à des réunions avec des collègues dans le cadre des cellules interdisciplinaires ;
- rédiger une fiche pédagogique.

L'organisation et la synchronisation de toutes ces tâches exigent du formateur une évaluation réaliste du nombre d'heures de travail par rapport au nombre d'heures dont il dispose. (Cf. référentiel formation).

Enfin il doit également chercher à savoir dans quelles conditions, il exercera son art. Il devra ainsi se poser des questions sur :

- l'effectif des participants au cours ;
- la période et la durée pendant lesquels il dispensera ce cours ;
- la disponibilité et la fonctionnalité des salles, des laboratoires et des équipements.

Pour une bonne préparation, le formateur doit s'appuyer sur trois leviers essentiels :

- le contexte de création et justification du cours pour l'acquisition de la compétence ciblée ;
- le profil des apprenants ;
- les contenus du cours.

Une fois cette étape franchie, il s'agira maintenant de formuler les objectifs du cours.

4.2.3.2 Présentation de l'outil

La fiche pédagogique est un outil de planification des enseignements-apprentissages consistant à prévoir tous les éléments organisationnels, pédagogiques, scientifiques et techniques nécessaires à l'atteinte des objectifs fixés par le référentiel de formation.

Une fiche comporte généralement les rubriques suivantes :

- une partie administrative,
- une partie technique.

4.2.3.3 Utilisation de la fiche pédagogique pour le déroulement des enseignements – apprentissages

a. Renseignement de la partie administrative de la fiche pédagogique

Etape1 : Recueillir les données concernant le module, le code, la compétence, les éléments de compétence, les objectifs spécifiques et les critères de performance dans le référentiel de formation.

A noter que les critères de performance de la leçon sont différents des critères de performance de l'élément de compétence. Le formateur devra fixer les critères concernant la leçon et les formuler dans l'objectif pédagogique.

Lorsque les apprenants auront satisfait aux exigences de tous les critères de l'objectif pédagogique, on en déduira que l'objectif pédagogique est atteint. La technique de formulation des critères et des indicateurs est décrite dans le guide méthodologique.

Etape2 : Identifier le contenu à exploiter pour déterminer la ou les leçons :

Déterminer le titre de la leçon et les prérequis.

Etape 3 : Renseigner l'objectif pédagogique.

Etape 4 : Déterminer le domaine taxonomique de l'objectif pédagogique.

Etape 5 : Renseigner le niveau taxonomique selon le domaine choisi.

Etape 6 : Indiquer les sources documentaires.

PARTIE ADMINISTRATIVE DE LA FICHE PEDAGOGIQUE DE DEROULEMENT D'UNE LEÇON

Fiche pédagogique n° :

Formateur :

Etablissement :

Année scolaire :

Niveau :

Effectif :

G :

F :

Module :		Code :
Enoncé de la compétence :		Critères généraux de performance :
Elément de compétence :		Critères de performance :
Objectif spécifique :		
Titre de la leçon :	Date : Durée :	Pré requis :
Objectif pédagogique :		Domaine taxonomique : Niveau taxonomique :
Sources documentaires :		

b. Renseignement de la partie technique de la fiche pédagogique

Dans la partie technique, entre autres informations, on note :

- les différentes étapes du cours ;
- les objectifs de chaque étape : à quel niveau veut-on amener les apprenants ?
- les activités susceptibles de traduire les objectifs en contenus à apprendre (en fonction des ressources et des compétences programmées) ;
- les stratégies et les méthodes adoptées (sachant qu'il n'y a pas de méthode universelle, valable pour toutes les situations de classe ; le formateur optera pour la démarche qu'il jugera utile pour telle ou telle activité) ;

- l'évaluation : toute action permettant de juger du degré d'atteinte de l'objectif (exercices, situation- problème, questions, test, ..) ;
- le prolongement : une fiche est appelée à indiquer sommairement les autres activités antérieures (l'ayant préparée) et ultérieures (qu'elle prépare).

Le tableau ci-après représente la partie technique décrivant le déroulement d’une séquence pédagogique.

PARTIE TECHNIQUE DE LA FICHE PEDAGOGIQUE DE DEROULEMENT D’UNE LEÇON

Etapes	Objectifs d’étapes	Activités		Contenus	Méthodes et stratégies	Supports pédagogiques	Procédure d’évaluation	Durée
		Enseignement	Apprentissage					
Introduction	Poser les préalables au bon déroulement du cours			Etablissement du Contact social Vérification des absences Vérification des prés requis Vérification des prés acquis Annonce de l’objectif et du titre Installation de la motivation				

Etapes	Objectifs d'étapes	Activités		Contenus	Méthodes et stratégies	Supports pédagogiques	Procédure d'évaluation	Durée
		Enseignement	Apprentissage					
Déroulement de la leçon	C'est le lieu des micro-objectifs. Issus de la démultiplication d'un objectif pédagogique les micro-objectifs correspondent aux différentes étapes nécessaires pour atteindre l'objectif pédagogique. Ils doivent être formulés avec un verbe d'action introduisant un comportement observable Leur définition doit permettre de choisir les situations d'apprentissage.	Que fait le formateur ? Comment organise-t-il le travail de la classe en fonction de l'activité ?	Que fait l'apprenant par rapport à l'activité qui lui est proposée ?	Repérer le principal savoir/savoir-faire/savoir être à acquérir à chaque étape (La trace écrite donnée aux apprenants doit être conçue en parallèle pour chacune des étapes)	Planifier l'ensemble des méthodes et des moyens spécifiques d'enseignement qui seront utilisés pour atteindre les objectifs d'apprentissage visés pour chaque étape. Les méthodes par rapport à la situation d'apprentissage peuvent être : expositive, démonstrative, d'entraînement, interrogative, de redécouverte guidée et de découverte etc. Préciser le mode d'organisation de la classe en fonction de l'activité d'apprentissage	Supports à la disposition des apprenants : Livres, dossiers techniques, photocopiées... Outils : Tableau, rétroprojecteur, vidéoprojecteur, ordinateur, télévision... Matériel approprié à l'exécution de la tâche visée.	Indiquer la forme d'évaluation utilisée au besoin Indiquer les critères d'évaluation au besoin	Indiquer la durée consacrée à chaque étape ou activité

Etapes	Objectifs d'étapes	Activités		Contenus	Méthodes et stratégies	Supports pédagogiques	Procédure d'évaluation	Durée
		Enseignement	Apprentissage					
Conclusion	Tirer les leçons de la séance	Fait la synthèse des activités Se prononce par rapport à l'atteinte de l'objectif pédagogique Annonce les perspectives	Se prononcent sur leur niveau d'acquisition Proposent des activités pour remédier à leurs difficultés	Activités de synthèse conclusion par rapport à l'atteinte de l'Objectif Pédagogique. Activités futures à Planifier (remédiation ; progression des apprentissages ; évaluation...)				

4.3 Mise en œuvre d'une séquence pédagogique

La mise en œuvre d'une (de) séquence(s) pédagogique(s) en APC requiert un choix d'activités pertinentes en relation avec l'objectif visé. Les situations pédagogiques doivent favoriser le développement des compétences. Elles sont organisées en relation avec les standards du référentiel de compétence et les prescriptions du référentiel de formation.

La prise en charge des phases d'acquisitions de la compétence est indispensable pour mieux réussir cette activité.

4.3.1 Phases d'acquisition d'une compétence

Pour assurer à l'apprenant l'acquisition d'une compétence, le formateur doit porter une attention sur la façon de présenter les travaux à réaliser. Cinq phases sont à prendre en compte :

En phase 1 – **Exploration**. Le formateur établit des liens entre les habiletés déjà acquises et celles à acquérir.

En phase 2 – **Apprentissage de base**. Le formateur fournit à l'apprenant l'information relative aux notions, aux principes ou aux concepts nécessaires pour la réalisation de la tâche. Il démontre également à l'apprenant les gestes, les mouvements, l'utilisation des outils et la conduite de machines. En fin de compte, il fournit à l'apprenant le cadre nécessaire au développement d'habiletés psychomotrices associées aux connaissances, d'attitudes et de comportements professionnels.

En phase 3 – **Intégration, entraînement**. Le formateur prévoit des activités dirigées qui représentent, en partie ou en totalité, la compétence visée. L'apprenant étant en apprentissage, le formateur doit superviser et soutenir de façon signifiante ce dernier. L'apprenant a une autonomie relativement limitée dans l'exécution de la tâche à cette phase de l'acquisition de la compétence. Le rôle du formateur en tant que coach, guide et exemple est fondamental.

En phase 4 – **Transfert**. Le formateur met en place des activités dans un contexte de production ou de service. L'apprenant s'appuyant sur ses acquis peut y faire de nouveaux apprentissages, ce qui lui permettra de s'adapter à des contextes d'exécution différents. Une plus grande autonomie dans l'exécution de la tâche est rendue possible à cette phase de l'acquisition de la compétence.

En phase 5 – **Enrichissement**. Le formateur favorise le développement de la compétence au-delà du seuil exigé par l'acquisition de compétences nouvelles. Cette phase est possible lorsque l'apprenant a franchi pour chacune des compétences les quatre premières phases de l'acquisition d'une compétence.

Ces phases sont traitées de façon intégrée à travers une mise en situation chaque fois que l'apprenant exécute une tâche.

4.3.2 La situation d'intégration

4.3.2.1 Définition

C'est une activité didactique qui a pour fonction essentielle d'amener l'apprenant à mobiliser plusieurs acquis qui ont fait l'objet d'apprentissages séparés c'est-à-dire de l'amener à les intégrer et à leur donner du sens. C'est le reflet d'une compétence à acquérir par l'apprenant.

4.3.2.2 Caractéristiques d'une activité d'intégration

Une activité d'intégration est :

- Une activité devant laquelle les connaissances disponibles des apprenants ne leur permettent pas de fournir spontanément la bonne solution ;
- une activité dans laquelle l'apprenant est acteur. Une activité centrée sur le formateur ne peut en aucun cas être considérée comme une activité d'intégration puisque la définition de l'intégration implique que la mobilisation des ressources doit être effectuée par l'apprenant lui-même.
- Une activité qui amène l'apprenant à mobiliser un ensemble de ressources. Il faut d'abord veiller à ce qu'il y ait des ressources de différentes natures : des savoirs d'expérience, des connaissances, des savoir-être, des capacités, des automatismes, des savoir-faire de différents types, etc. Mais il faut également veiller à ce que ces ressources soient mobilisées d'une façon articulée et ne soient pas tout simplement juxtaposées.
- Une activité orientée vers une compétence. L'activité doit préparer l'apprenant directement à l'exercice de la compétence. Cela signifie que c'est la compétence elle-même qui se développe à travers l'ensemble des activités. Cette approche respecte à tout moment l'adage : « C'est en forgeant qu'on devient forgeron ».
- Une activité qui possède un caractère significatif. Elle doit être la plus proche possible de l'environnement de l'apprenant. C'est une situation qui implique l'apprenant, qui l'oriente vers un but. Une situation dans laquelle la mobilisation des acquis de l'apprenant a du sens, que ce soit pour rechercher une information, pour communiquer un message, pour résoudre un problème qui se pose à lui, etc. Une situation significative pour le formateur n'est pas nécessairement significative pour l'apprenant.
- Une activité qui est articulée autour d'une situation nouvelle. Il faut que la situation choisie n'ait pas été résolue auparavant, ni collectivement, ni même par un apprenant. Sinon, il s'agirait de reproduction. Elle ne doit cependant pas être trop différente non plus : il faut la choisir au sein de la famille des situations qui définissent la compétence.

4.3.2.3 Construction d'une situation d'intégration

Les activités d'intégration doivent être conçues de façon à ce qu'elles répondent à une liste de critères : pertinence, adéquation, progression, formulation et recouvrement.

Ces critères vont contribuer à rendre ces activités plus motivantes et plus mobilisatrices ce qui influe positivement sur la réussite de l'apprenant.

La situation d'intégration est l'ensemble des éléments matériels qui sont présentés à l'apprenant ; éléments définis par :

- le contexte qui décrit l'environnement dans lequel on se situe ;
- la tâche : c'est l'anticipation du produit attendu ;
- les consignes : ensemble des instructions de travail qui sont données à l'apprenant de façon explicite. Elles devraient inclure des contraintes pour être sûr que l'apprenant mobilise certains acquis. Ce sont des éléments de communication entre le formateur et l'apprenant afin d'amener ce dernier à réaliser de meilleures performances.

Définir un contexte c'est :

Préciser l'environnement dans lequel va s'exercer la tâche de l'apprenant, les éléments matériels mis à sa disposition et les informations nécessaires pour réaliser la production. Il doit toucher l'apprenant dans ce qu'il vit, dans ses centres d'intérêt ; le mobiliser et donner du sens à ce qu'il fait ; lui poser un défi motivant et stimulant.

Formuler une consigne c'est :

L'instruction de l'ensemble des indications de travail qui sont données à l'apprenant de façon explicite. La consigne permet d'informer sur les modes d'action de l'apprenant pour l'atteinte du résultat.

La démarche suivante peut être empruntée pour la construction de la situation d'intégration :

- partir de la compétence de base ou de l'élément de compétence ;
- repérer les apprentissages antérieurs à intégrer ;
- définir un contexte (l'environnement dans lequel va s'exercer la tâche de l'apprenant) ;
- formuler une consigne (instructions de travail données à l'apprenant de manière explicite).

Exemple de situation d'intégration :

La commune de Diourbel, entre les mois d'avril et de juin, est marquée par une très forte canicule. Le thermomètre en moyenne affiche 40°C. Le commerce de glace devient alors une activité très lucrative. Les frigos sont ainsi sur-sollicités et les pannes fréquentes. L'atelier de froid et climatisation « Seral » dans lequel vous travaillez est justement contacté par une vendeuse de glace qui y a amené son frigo pour réparation. Le compresseur tourne mais l'installation ne produit pas du froid. Le chef d'atelier vous demande de réparer le compresseur en respectant toutes les procédures et de lui rendre compte par écrit de votre intervention. Ce travail doit être effectué en 08h sachant que vous disposez de tout le matériel et équipement nécessaire. Exécutez la demande.

Les tableaux ci-après représentent une fiche d'intégration avec sa différentes parties.

FICHE D'INTEGRATION

Année scolaire :		Etablissement :
Formateurs /formatrices : <i>(Noms et disciplines)</i>		Date :
Métier :		
Niveau :	Effectif :	G : F :

Module :	
Compétence :	
Niveaux de la compétence à intégrer : <i>(compétence / élément (s) de compétence / des objectifs spécifiques)</i>	Critères de performance : <i>(par rapport au niveau à intégrer)</i> I. II. III. IV.

Situation d'intégration :	
Durée :	
Critères	Indicateurs

NB : cette fiche pourra être complétée par des grilles d'évaluation et autres outils d'exploitations présentés dans le guide d'évaluation.

Une situation d'intégration, selon le moment et le but de son utilisation, peut être qualifiée de situation d'entrée, de situation d'apprentissage de l'intégration ou de situation d'évaluation.

4.3.2.4 Étapes pour exploiter la situation d'entrée :

Les étapes pour exploiter la situation d'entrée sont les suivantes :

- présenter la situation d'entrée ;
- vérifier la compréhension de la situation d'entrée ;
- recueillir et exploiter les hypothèses générales des apprenants ;
- constater les insuffisances (par le formateur et les apprenants) ;
- négocier le projet pédagogique (annonce par le formateur de la nécessité de réaliser des apprentissages pour s'en sortir) ;
- identifier les objectifs d'apprentissages pertinents (non maîtrisés) ;
- réajuster, au besoin, la planification initiale.

4.3.2.5 Étapes pour exploiter la situation d'apprentissage de l'intégration

Les principales étapes pour exploitation d'une situation d'apprentissage à l'intégration sont :

- présenter la situation aux apprenants ;
- préciser la consigne, les modalités de travail et la production attendue des apprenants ;

- faire exécuter la tâche (laisser un temps de travail suffisant) ;
- exploiter les productions dans le sens de repérer les réussites et les insuffisances ;
- organiser des remédiations.

Conseils pratiques : Le formateur passe voir les apprenants pour aider à mieux comprendre, débloquer, recentrer, corriger s'il y a lieu :

Après la première situation d'intégration, le formateur apprécie s'il y a lieu de proposer une deuxième, voire une troisième situation pour certains apprenants ayant beaucoup de difficultés.

4.3.2.6 Étapes pour exploiter la situation d'évaluation

Les étapes pour exploiter la situation d'évaluation sont les suivantes :

- présentation de la situation d'évaluation aux apprenants ;
- préciser la consigne, les modalités de travail et la production attendue des apprenants ;
- laisser un temps de travail suffisant ;
- exploitation des productions en fonction des critères et indicateurs ;
- situer chaque apprenant par rapport au seuil de maîtrise exigé ;
- prendre les décisions adéquates.

4.3.3 Les grands moments d'une leçon

« Toute leçon doit être une réponse » DEWEY.

C'est-à-dire qu'elle doit répondre à un besoin. Nous n'apprenons que ce qui répond aux problèmes que nous nous posons.

Le tableau ci-dessous présente les étapes et les contenus correspondants.

ETAPES	CONTENUS
PRELIMINAIRES	I. Préparer le poste de travail (Contexte physique, Tableau, Matériel audiovisuel ; Supports didactiques...).
INTRODUCTION	II. Etablir le contact social. III. Vérifier les prérequis. IV. Amener la leçon et énoncer le titre. V. Tester les connaissances des apprenants, sur le sujet. VI. Structurer ces connaissances. VII. Énoncer l'objectif pédagogique. VIII. Installer la motivation.

DEROULEMENT	<p>IX. Aborder les différentes étapes de la leçon en veillant à la cohérence intra objectif (quels sont les liens entre l'objectif visé dans l'étape, les activités proposées et les contenus. Les méthodes, les techniques et l'organisation pédagogique du groupe classe favorisent-elles l'acquisition ? Le choix et l'utilisation des supports didactiques sont-ils pertinents ? Les activités d'évaluations sont pertinentes, valides et fiables. La durée prévue pour l'atteinte de l'objectif est suffisante).</p> <p>X. La cohérence inter objectifs assure une progression dans l'acquisition en passant du plus simple au plus complexe pour mieux favoriser les processus d'intégration et de recouvrement.</p> <p>XI. Privilégier les méthodes actives en partant du principe que l'individu apprend en agissant.</p> <p>XII. En fonction de l'objectif, répartir autant que possible les activités en 70% de pratique et 30% de théorie.</p> <p>XIII. Proposer des situations-problèmes dans lesquelles la réalisation de la tâche impose de surmonter des obstacles.</p> <p>XIV. Mettre les apprenants en projet pour surmonter ces difficultés.</p>
-------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

V. GESTION DE CLASSE

Le formateur assure aussi des fonctions de gestion de l'espace classe. Celles-ci consistent en :

- la tenue des documents officiels ;
- l'utilisation et la gestion des supports didactiques ;
- la gestion des conflits et l'instauration d'un climat de travail apaisé.

5.1 Le cahier de texte

Le cahier de texte est un document officiel. Ce n'est pas le cahier de textes personnel du formateur. Y sont consignées des informations sur :

- le travail effectué en classe et celui qui est donné à faire en dehors de celle-ci ;
- les différentes tâches et évaluations (auto-évaluations, évaluations formatives et sommatives ; exercices intégrés, devoirs, interrogations écrites,...), leur fréquence (numérotation, dates de donnée, de remise, de restitution et de correction), les contenus, les supports, les références aux documents pédagogiques utilisés ;

- les supports et matériels utilisés ;
- les techniques de classe en fonction des disciplines (travaux de groupe, ateliers tournants, exposés d'apprenants, ...) ;
- les organisations de classe (groupes de travail, aide individualisée, module...).

La rédaction du cahier de textes doit faire apparaître la conformité aux programmes et aux instructions officielles en termes de contenus, d'objectifs, de programmation, de progression. Il est rempli séance par séance et est renseigné par le formateur ou par un apprenant, sous la responsabilité du formateur. Il doit être rédigé de manière précise et synthétique, être d'une lecture facile pour tous et d'une présentation claire.

Il est utile :

- au formateur de la classe, en tant que témoin fiable du travail réalisé et, comme tel, document indispensable en cas de litige ou de contestation;
- au formateur qui assure un remplacement ;
- au supérieur hiérarchique direct pour constater la régularité du travail effectué (dont la fréquence des devoirs).
- aux corps d'inspection qui peuvent ainsi vérifier la conformité au programme, la progression suivie et l'intégration des évaluations à celle-ci, l'adaptabilité à la classe. Il constitue un des éléments d'évaluation du travail du formateur en cas de refus d'inspection.

Il doit être visé par le supérieur hiérarchique direct ou son adjoint, trois fois par an. Il doit être facilement accessible dans l'établissement et y est conservé pendant 5 ans au moins.

5.2 Le contrôle des absences

Le formateur prend en charge le groupe dans la salle de classe, dans l'atelier, dans tout lieu qui devient lieu d'enseignement et quelquefois hors de l'établissement. La participation (ou la non-participation) des apprenants à toutes les activités prévues à l'emploi du temps ou organisées par le formateur, doit être connue des familles.

L'obligation, pour le formateur de vérifier la présence des apprenants au cours est motivée par :

- sa responsabilité juridique ;
- la sécurité à assurer à l'élève, vis-à-vis des familles qui connaissent les emplois du temps ;
- l'incidence de toute absence sur la validité et la continuité du travail scolaire.

On ne saurait apprécier des résultats trimestriels et annuels sans tenir compte de l'assiduité, et de la présence aux cours. Cela implique que le formateur ait aussi, indépendamment du document fourni par l'administration, son propre registre de recensement des absences.

Quelles que soient les modalités du contrôle des absences adoptées au sein d'un établissement, la constatation écrite de l'absence reste obligatoire à chaque séquence de travail.

5.3 Le journal de bord

Le journal de bord est un outil pour consigner les événements, les faits, les réactions et/ou les opinions au fil du temps, tels qu'enregistrés par les différents acteurs concernés. Du point de vue du suivi-évaluation, cette méthode permet d'obtenir des détails pouvant expliquer le contexte dans lequel une évolution a lieu et de mieux comprendre comment elle s'est mise en place. Elle peut être utile pour cibler des questions de performances spécifiques.

Le document "journal de bord" se présente sous la forme d'un tableau composé de huit colonnes. Il est bon d'épurer à intervalles réguliers le journal de bord (actions terminées/annulées) car il se peut qu'il devienne très rapidement énorme. Cependant, il est conseillé d'archiver ces actions épurées afin d'en garder une trace.

Les tableaux ci-après représente un modèle de tableau de bord.

MODÈLE DE TABLEAU DU JOURNAL DE BORD

Réf.	Date	Problème / Information	Action/Décision	Responsable	Dates de réalisation		Etat
					Date prévue	Date réelle	
<i>Cette colonne contient un numéro chronologique servant à référencer rapidement une ligne du tableau. Le numéro ne change pas pendant toute la durée de vie du document</i>	<i>Cette colonne contient la date à laquelle un problème ou une information a été identifié. La date ne change pas pendant toute la durée de vie du document.</i>	<i>Cette colonne contient la description textuelle du problème ou de l'information</i>	<i>Il s'agit de lister ici les actions ou les décisions engagées ou à engager dans le but de traiter le problème ou l'information correspondant. Les actions engagées doivent être réalistes, révisables (il peut être nécessaire de les remettre en cause) et mesurables en termes d'estimation de coûts et de résultats.</i>	<i>Un seul responsable doit être nommé pour chaque action. Inscrive dans cette colonne le nom ou les initiales de la personne chargée de l'action.</i>	<i>Inscrive la date de réalisation prévue pour l'action considérée</i>	<i>Inscrive la date réelle de réalisation de l'action considérée</i>	<i>Cette colonne permet d'indiquer dans quel "état" se trouve une action considérée. Inscrive dans cette colonne : en cours, en attente, reportée, annulée ou terminée en fonction de l'état de l'action.</i>

5.4 Prévention des conflits

Le conflit est un phénomène inhérent à tout processus de construction du savoir et donc à tout apprentissage. Défini comme un choc entre un système équilibré de connaissances et des savoirs nouveaux à assimiler, il devient indispensable dans les processus de socialisation d'un monde constitué de paradoxes à résoudre avec des différences à surmonter voire à accepter. Pour Jean Piaget, il a un rôle de déclencheur de déséquilibres qui « constituent le moteur de la recherche car, sans eux, la connaissance demeurerait statique » (Jean Piaget, 1967).

En ce sens, le groupe classe ne saurait être conçu et managé sans créer des situations de conflits à des fins d'apprentissage.

Cependant, le conflit pouvant engendrer des sentiments contraires issus de centres d'intérêts différents, de systèmes de valeurs quelques fois opposés, peut déboucher sur des actes de violence sources de destruction des liens sociaux et freins aux processus de co-construction. Dans ce cadre, il doit être évité ou tout au moins réduit à des proportions « gérables » par les acteurs du groupe-classe.

A cet effet, Il serait utile de négocier des règles et de chercher à s'y conformer pour instaurer un climat de travail favorable aux échanges et aux acquisitions dans le respect mutuel des acteurs et participants de l'espace classe. Ces règles de vie et de travail pourront être rédigées sous forme de charte puis affichées dans l'espace classe et placée sous la responsabilité d'un acteur qui en assurerait le respect ou l'application.

Nota : Ces règles ne doivent pas être en contradiction avec le règlement intérieur ou tout autre texte officiel en vigueur.

Les tableaux ci-après présente un exemple de charte de vie.

CHARTRE DE VIE	
LES DROITS	LES DEVOIRS
Apprenants	
<i>Exemples :</i> <i>recevoir une éducation</i> <i>- bénéficier de condition de travail</i> <i>- être évalué justement</i> <i>- avoir des résultats</i> <i>- pouvoir s'exprimer</i> <i>- être écouté</i> <i>être respecté</i> <i>-...</i>	<i>Exemples :</i> <i>- accepter les différences</i> <i>-accepter l'erreur de l'autre</i> <i>- respecter les membres du groupe</i> <i>respecter le travail des autres</i> <i>- faire son travail</i> <i>- écouter les autres</i> <i>-...</i>

+Formateurs	
<p><i>Exemples :</i></p> <p><i>se former</i></p> <p><i>- bénéficier de bonnes conditions de travail</i></p> <p><i>-se tromper</i></p> <p><i>- faire des choix</i></p> <p><i>- avoir des résultats</i></p> <p><i>- exiger un travail de ses élèves</i></p> <p><i>- s'épanouir</i></p> <p><i>- être respecté</i></p> <p><i>-...</i></p>	<p><i>Exemples :</i></p> <p><i>motiver les élèves</i></p> <p><i>- faire progresser chacun</i></p> <p><i>- respecter les élèves</i></p> <p><i>se mettre en question</i></p> <p><i>- être juste</i></p> <p><i>- proposer des activités adaptées aux élèves</i></p> <p><i>-...</i></p>

Démarche d'élaboration de la charte : elle peut se résumer en 3 étapes.

Etape1 : Faire remplir une grille vierge à chaque participant de la classe.

Etape2 : Faire une synthèse et engager le débat.

Etape3 : Rédiger la charte définitive.

5.5 Gestion du tableau

Le tableau est le support de l'écrit ou de schémas très simples qui ne prennent pas trop de temps en réalisation. C'est un support de représentations statiques qui assure plusieurs fonctions :

- une fonction d'information : Titre de la leçon , objectifs de la séquence, étapes ;
- une fonction d'interaction formateur /apprenant : exploitation des réponses des apprenants, essais, exercices, brouillon ;
- une fonction de mémorisation : messages permanents, synthèses, résumés, mots clés, formules, règles.

Afin de mieux gérer l'espace, le tableau peut être divisé en trois parties :

<u>Partie A</u>	<u>Partie B</u>	<u>Partie C</u>
<i>Un espace réservé à l'information relative au déroulement de la séquence : • objectifs. • étapes. Cet espace n'est pas effacé durant la séquence. Les apprenants savent ainsi, à tout moment, où ils en sont dans le déroulement de la séquence et ce qui leur reste à faire.</i>	<i>Un espace réservé aux notions fondamentales abordées durant le cours : • principes, • formules, • vocabulaire, • procédures. L'information reste affichée tant que possible. La stabilité de l'information permet la mémorisation.</i>	<i>Un espace brouillon : • démonstrations rapides, • réponses des apprenants... Cet espace est régulièrement effacé en fonction des besoins. C'est un espace de travail et d'interaction avec la classe.</i>

5.6 Les technologies de l'information et de la communication (TIC)

Les TIC deviennent de plus en plus indispensables dans l'espace de formation et particulièrement dans l'espace classe. Elles constituent entre autres :

- des moyens rapides de recherche et d'organisation de l'information ;
- des supports d'images complexes : plans, schémas, photos tableaux, diagrammes ;
- des supports attractifs : simulation de mouvement, maquette, jeu d'images

(superposition, glissement,...) ;

- des supports d'analyse fonctionnelle, structurelle, temporelle.

Les TIC ont aussi l'avantage de permettre une exploitation rapide et interactive : présentations, commentaires, animations, images éphémères...

Cependant leur choix et utilisation doivent faire l'objet d'une préparation minutieuse pour assurer l'efficacité dans l'activité pédagogique.

CONCLUSION

Ce présent guide résume un ensemble de Savoirs allant des courants éducatifs aux pratiques de classe en passant par des textes qui régissent et réglementent l'espace scolaire. En effet, il a défini les missions principales et secondaires du formateur en mettant l'accent sur ses droits et devoirs.

L'acte pédagogique étant une mise en œuvre contextualisée d'un ensemble d'activités selon un ou plusieurs modèles, il a été proposé au formateur un itinéraire lui permettant, à partir de ces modèles, de faire des choix pertinents de méthodes, de stratégies et de techniques propices à l'acquisition réelle de compétences professionnelles par les apprenants. Sachant que les choix de méthodes et techniques sont motivés par les domaines, les niveaux ou catégories taxonomiques des objectifs visés, le présent guide a proposé, à partir du référentiel de formation, un parcours allant de la planification des enseignements-apprentissages au déroulement de la fiche pédagogique en passant par son élaboration. De toute évidence, ce guide a cherché à établir, sans conteste, un lien efficace entre la compréhension des courants philosophiques dans le domaine de l'Education et de la Formation et l'acte d'enseignement-apprentissage. C'est ce qui en fait un recueil indispensable aux acteurs dans l'accomplissement de leurs tâches.

Ce guide du formateur consacre une capitalisation de recherches diverses et variées menées par les experts en APC du Sénégal. Il est le fruit de la synthèse de plusieurs choix opérés et d'une co-construction impliquant les partenaires du Ministère en charge de la Formation Professionnelle et Technique. Il tire les leçons d'une pratique d'implantation de l'APC au sein des structures de la FPT des zones de concentration nord et centre du Sénégal. Dès lors il devient un élément consensuel qui se veut un compagnon ayant une incidence primordiale sur la formation des ressources humaines et la satisfaction des besoins réels du monde du travail. C'est sans aucun doute le meilleur sort qu'on pourrait lui réserver.

ANNEXE : MODELES, METHODES ET TECHNIQUES PEDAGOGIQUES

1. Modèles

1.1 Le behaviorisme

Le behaviorisme est la première grande théorie de l'apprentissage qui a fortement marqué les domaines de l'éducation en général et les domaines de l'enseignement et de la formation en particulier. Ce courant théorique qui a largement dominé les recherches en psychologie durant la première moitié du 20^e siècle, exerce encore aujourd'hui une influence très forte, notamment dans les pays anglo-saxons. Avec le behaviorisme, terme créé en 1913 par l'américain Watson à partir du mot *behavior* signifiant comportement, la psychologie est devenue la science du comportement. Le comportement dont il est ici question n'est pas une attitude ou une manière d'être de l'apprenant (c'est le sens usuel du mot quand on dit qu'il doit améliorer son comportement). Il s'agit de la manifestation observable de la maîtrise d'une connaissance, celle qui permettra de s'assurer que l'objectif visé est atteint.

1.2 Le modèle centré sur le traitement de l'information

Ce courant est composé des modèles suivants : le **néo behaviorisme**, le **constructivisme**.

1.2.1 Le néo behaviorisme

Il s'ancre dans la philosophie empiriste anglaise selon laquelle l'expérience donne accès au réel. Ce courant applique le principe à la base de l'étude et de la conduite humaine, c'est-à-dire que les connaissances, la personnalité et les comportements sont le résultat de ce que notre environnement nous fait vivre. Ici, c'est le comportement observable qui intéresse ainsi que comment l'environnement façonne les comportements. Les concepts clefs sont : "conditionnement opérant," "agent de renforcement," "généralisation et discrimination."

1.2.2 Le constructivisme.

Cette théorie de l'apprentissage développe l'idée que "les connaissances se construisent par ceux qui apprennent". Pour le constructivisme, acquérir des connaissances suppose l'activité des apprenants, activité de manipulation d'idées, de connaissances, de conceptions. Activité qui vient parfois bousculer, contrarier les manières de faire et de comprendre qui sont celles de l'apprenant. L'individu est donc le protagoniste actif du processus de connaissance, et les constructions mentales qui en résultent sont le produit de son action.

1.3 Le courant inter-structuraliste : le socioconstructivisme

Par rapport au constructivisme, l'approche sociocognitive ou socio constructive introduit une dimension supplémentaire : celle des interactions, des échanges, du travail de verbalisation, de co-construction, de co-élaboration. Cette idée de base transparaît dans bon nombre de titres d'ouvrages d'aujourd'hui : *interagir et connaître, on n'apprend pas tout seul, interagir pour apprendre*, etc. L'apprentissage est alors davantage considéré comme le produit d'activités sociocognitives liées aux échanges didactiques enseignant – apprenants et apprenants – apprenants, apprenant-milieu. Dans cette perspective, l'idée d'une construction sociale de l'intelligence est prolongée par l'idée d'une auto-socio-construction des connaissances par ceux qui apprennent vite.

1.4 Le gestaltisme

A partir de différentes expériences, l'école gestaltiste, fondée par trois chercheurs allemands (Wertheimer, Koffka et Köhler) au début du XXe siècle s'est attachée à mettre en évidence le caractère relatif de la perception qu'on peut avoir d'un objet.

Ce qui est perçu dépend à la fois des caractéristiques de l'environnement dans lequel est placé l'objet et des attentes du sujet.

Une autre caractéristique essentielle des stimuli mis en œuvre dans une situation d'apprentissage est liée au fait qu'ils sont perçus globalement. Par exemple, lors de la lecture d'un texte, les mots sont perçus globalement.

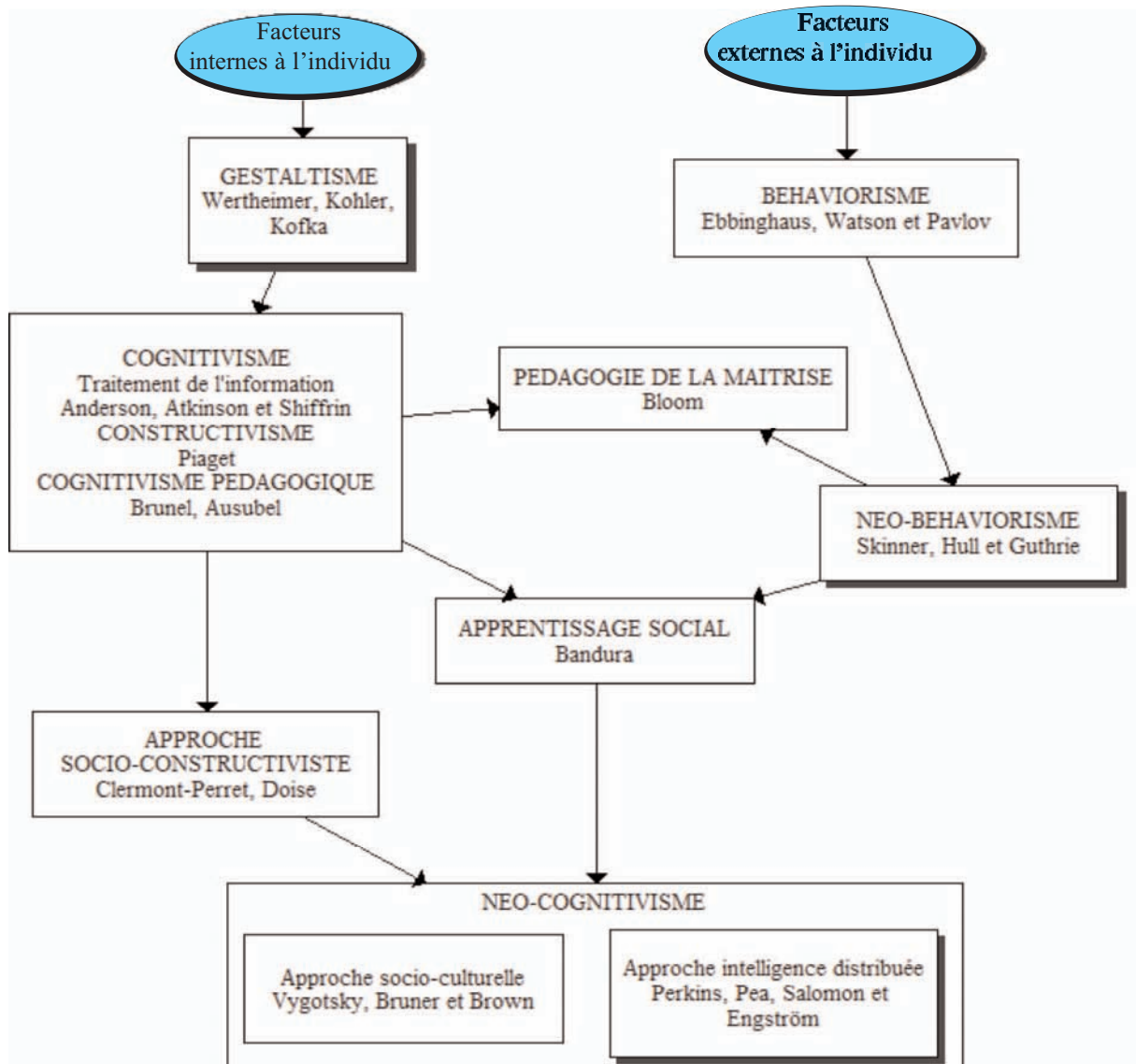
Le temps nécessaire pour lire un mot familier est bien inférieur à celui qu'exige la perception séparée de chacun des éléments qui le compose.

Pour les gestaltistes, ce sont les formes qui constituent les éléments fondamentaux et indécomposables de l'activité humaine. La constitution de ces formes répond à un certain nombre de principes élémentaires :

- une forme est davantage que la somme de ses parties (une mélodie c'est plus que la somme des notes qui la constitue).
- Il existe des formes fortes et des formes faibles selon le degré d'intégration des parties qui les constituent. Les formes, régulières, symétriques sont les plus fortes ; il existe une tendance pour les formes plus complexes à évoluer vers une structure aussi simple que possible (principe de la bonne forme).
- D'autres lois définissent les rapports entre différents éléments de la forme: principe de proximité, principe de similitude, principe de closure...

Le schéma ci-dessous présente la structuration des principaux modèles d'apprentissage.

Structuration des principaux modèles d'apprentissage



Les différents courants sont traduits en méthodes pédagogiques destinées à améliorer le déroulement des enseignements-apprentissages.

2. Méthodes pédagogiques

Une méthode pédagogique est le moyen choisi par le formateur pour atteindre son objectif pédagogique. La méthode choisie est fonction de la discipline, de la leçon, de l'objectif pédagogique, des apprenants, du contexte....

On peut retenir cinq principales méthodes pédagogiques :

- la méthode magistrale ou de l'exposé ;
- la méthode interrogative ;
- la méthode démonstrative ;
- la méthode de la découverte ;
- la méthode expérientielle.

2.1 La méthode magistrale

Cette méthode s'identifie à un cours magistral. Elle ne permet pas une interaction entre enseignant et apprenants ou entre apprenants. Il faudrait l'adjoindre à des travaux pratiques ou des travaux dirigés pour faciliter les apprentissages.

Le formateur est l'acteur principal de la séquence de cours. Cette méthode utilise l'exposé magistral comme technique d'animation.

2.2 La méthode démonstrative

C'est la méthode qui consiste à exposer sur le comment de ce que l'on fait, demander aux apprenants de faire, ensuite de restituer ce qu'ils ont fait. Une évaluation formative ou formatrice est effectuée pour vérifier le niveau d'acquisition du contenu des enseignements-apprentissages. La technique d'animation de la démonstration est utilisée pour cette méthode à travers laquelle l'apprenant intègre des acquis par imitation.

2.3 La méthode interrogative

Cette méthode se structure en questions-réponses entre le formateur et l'apprenant. Ce dialogue permet d'identifier des éléments ou des représentations du contenu de la leçon par l'apprenant. Cette méthode utilise la technique d'animation du questionnement (questions-réponses).

2.4 La méthode de découverte

C'est une méthode qui met les apprenants en situation de travail dans un contexte de réalisation approprié permettant d'utiliser les essais, les erreurs et le tâtonnement pour apprendre. Il utilise les pré-acquis de l'apprenant pour trouver des solutions aux situations-problèmes. L'utilisation optimale de cette méthode requiert un travail en petits groupes des apprenants. La technique de la recherche-action est privilégiée pour cette méthode.

2.5 La méthode expérientielle

Elle consiste à une initiation par des professionnels aux nouveaux métiers non encore formalisés. Dans ce cas, ce savoir est acquis par l'étudiant dans et par l'action, en règle générale, dans un projet réel. Le formateur incite à la formalisation du savoir-faire par l'étudiant qui est le vrai producteur du savoir qu'il développe.

Le choix de l'une de ces méthodes ou leur combinaison influence fortement les activités ultérieures du formateur et de l'apprenant et nécessite l'application de techniques d'animation appropriées.

3. Techniques d'enseignement/apprentissage

Le choix d'une méthode nécessite l'application de techniques d'animation appropriées, plusieurs types de pratiques sont utilisés pendant les différentes séquences d'une activité d'enseignement-apprentissage.

3.1 L'enseignement dirigé

Le formateur fournit de l'information aux apprenants par : un survol structuré de la matière, un enseignement livresque, des démonstrations, des comparaisons et des contrastes, des questions didactiques, des guides pour lire, écouter, visionner, des exercices et applications. Les techniques les plus utilisées sont :

- **L'exposé** : L'exposé est une présentation orale de l'information au cours de laquelle l'apprenant doit prendre des notes.
- **La générale, la répétition, la pratique** : La générale, la répétition ou la pratique est une technique qui, pour s'exercer à plusieurs reprises afin de mémoriser des faits, des rôles, des modèles, des compétences, des méthodes ou des stratégies qui doivent être activées instantanément et appliquées afin d'approfondir certains apprentissages ou de faire la démonstration des connaissances acquises.
- **L'enseignement par les pairs** : Les apprenants ou des groupes d'apprenants qui ont acquis des compétences ou des connaissances dans un domaine particulier enseignent ce qu'ils ont appris aux autres apprenants.
- **La pratique guidée**

Elle peut se décliner ainsi :

- ✓ proposer une situation problème, dans laquelle, la poursuite de la tâche impose de surmonter un obstacle. C'est cet obstacle qui justifie l'objectif du cours ;
- ✓ mettre les apprenants en projet de surmonter cette difficulté ;
- ✓ communiquer de façon très brève les objectifs ;
- ✓ tester les connaissances des apprenants, sur le sujet ;
- ✓ structurer ces connaissances ;
- ✓ procéder par petites étapes à un rythme rapide ;
- ✓ accompagner la présentation de questions visant à contrôler la compréhension ;
- ✓ souligner les aspects les plus importants ;
- ✓ fournir suffisamment d'illustrations et d'exemples ;
- ✓ fournir des démonstrations et des modèles ;
- ✓ guider les apprenants dans les premières applications ;
- ✓ poser de nombreuses questions et donner des exemples ouverts (avec le recours de matériaux divers) ;
- ✓ ne poser que des questions directement reliées aux nouveaux savoirs ou savoir-faire appris ;
- ✓ contrôler la compréhension en évaluant les réponses fournies ou les comportements observés ;
- ✓ en cas de difficulté, faire parler l'apprenant sur sa manière de résoudre la tâche ;
- ✓ favoriser le travail en petits groupes (2 ou 3) ;
- ✓ s'assurer de la participation de chaque apprenant ;

- ✓ fournir des suggestions pendant les applications ;
- ✓ la pratique guidée s'arrête quand l'apprenant peut travailler seul avec suffisamment d'assurance.

- **La correction**

- ✓ Les réponses correctes des apprenants peuvent être suivies d'une autre question ou d'une brève reconnaissance du caractère correct de la réponse (par ex. : "C'est juste").
- ✓ Les réponses correctes mais hésitantes doivent être suivies d'un : "C'est juste. Parce que...".
- ✓ Les erreurs de l'apprenant doivent être l'indication d'un besoin d'applications supplémentaires :
 - déceler chez les apprenants les erreurs systématiques ;
 - essayer d'obtenir des apprenants des réponses complètes ;
 - les corrections peuvent inclure une procédure de soutien, (simplification de la question, Indications pour faire avancer), des explications, des révisions, un rappel de la procédure ou un ré-enseignement des dernières étapes ;
 - les encouragements sont plus efficaces s'ils sont spécifiques plutôt que généraux.

3.2 L'enseignement semi-dirigé :

Il est centré sur l'apprenant la plupart du temps. L'apprenant s'implique activement en observant, en effectuant de la recherche, en formulant des hypothèses et en tirant des conclusions par :

- la résolution de problèmes ;
- l'étude de cas ;
- la lecture pour comprendre la discussion et la réflexion ;
- la carte d'exploration ;
- les exercices de clôture ;
- la recherche ;
- Les discussions.

Les discussions sont des échanges structurés qui permettent aux apprenants d'explorer des sujets de réflexion, de réagir à des idées, de traiter des informations et d'articuler leurs réflexions dans des échanges verbaux avec le formateur et les autres apprenants. Elles sont de différents types :

les discussions à deux : les apprenants réfléchissent seuls, pendant un certain temps, à une question posée par le formateur, puis se regroupent par deux afin d'échanger leurs idées. Ils présentent ensuite une réponse commune à la classe.

l'enquête : l'enquête est une méthode qui permet de faire des apprentissages, de poser des questions et de résoudre des problèmes lors d'activités en classe, ou d'effectuer une recherche à propos d'un sujet, d'une question, d'un phénomène ou d'une idée.

L'entrevue : une entrevue est une conversation ou un dialogue qui favorise la collecte des données ou de points de vue nouveaux auprès de la personne interviewée.

L'apprentissage coopératif : l'apprentissage en petits groupes est une façon d'organiser les expériences du programme d'études afin d'assurer la participation des apprenants et l'interdépendance des tâches d'apprentissage. Les apprenants ont besoin de l'orientation et de l'appui du formateur pour apprendre comment travailler en collaboration, de façon efficace et organisée.

3.3 Pratique indépendante

Elle peut se décrire ainsi :

- programmer un nombre suffisant d'exercices à effectuer individuellement ;
- la pratique indépendante doit être étroitement reliée au contenu ou aux objectifs enseignés ;
- les apprenants doivent être avertis quand le travail individuel est contrôlé ;
- le formateur supervise activement le travail individuel dans la mesure du possible ;
- retour à la situation problème de départ.

Ce retour peut s'opérer comme suit :

Les apprenants doivent être en mesure de franchir l'obstacle.

L'évaluation doit permettre de le confirmer.

En résumé

- ✓ Mettre les apprenants en situation de projet, créer la motivation ;
- ✓ Organiser la participation des apprenants, varier les rythmes ;
- ✓ Multiplier les travaux (pour apprendre efficacement les apprenants ont besoin d'agir, de manipuler, de s'entraîner, d'être actifs) ;
- ✓ Suivre avec attention l'activité des apprenants, soutenir, aider ;
- ✓ Evaluer les résultats.

Les activités d'enseignement ou d'apprentissage d'une leçon doivent être évaluées. L'évaluation permet de vérifier le niveau d'acquisition du contenu de la leçon. L'évaluation d'une leçon est soit formative ou formatrice durant la période des enseignements-apprentissages. Cette évaluation peut prendre une forme sommative à la fin d'un objectif spécifique (O.S), d'un élément de compétence ou d'une compétence. Ainsi une présentation de ces formes d'évaluation et l'élaboration des outils est nécessaire pour une bonne pratique de classe. Les techniques d'animation pédagogique qui favorisent l'indépendance de l'apprenant sont :

- L'apprentissage expérientiel :

Il est centré sur l'apprenant. L'apprentissage expérientiel vise le processus autant que le produit. Il favorise l'objectivation et implique la réflexion personnelle sur une expérience à

l'intérieur, à l'extérieur de la salle de classe. Cet apprentissage fait appel à des activités réelles résultant d'un apprentissage inductif qui peut s'appliquer dans d'autres contextes.

Exemples : excursions - expériences - jeux - constructions - jeux de rôles - sondages - observations sur le champ - simulation - maquettes – visualisation.

Nous proposons ci-dessous quelques concepts clés et leurs explications.

- **Le classement** : le classement est une forme de réflexion inductive dans laquelle les critères établis ou proposés par les apprenants permettent de classer et de désigner des groupes.
- **Le compte rendu de lecture** : le compte rendu de lecture décrit les rapports réfléchis et personnels que les apprenants ont avec des idées, des émotions, le langage et les expériences qui se rapportent à un texte littéraire.
- **Les devoirs** : les devoirs sont des travaux qui sont réalisés par les apprenants en dehors de la classe, généralement pour leur permettre de revoir ou terminer les travaux donnés en classe.
- **L'étude de cas** : un problème concret est choisi et étudié par les apprenants. L'étude de cas peut être réalisée à partir d'un problème réel ou simulé. L'étude de cas fait souvent appel à un jeu de rôle qui permet aux apprenants de comprendre clairement le problème et de déterminer des solutions possibles.
- **Les exercices en petits groupes** : les apprenants font des exercices et des révisions à deux ou en petits groupes, afin de consolider leurs connaissances ou d'approfondir leurs aptitudes.
- **L'improvisation** : l'improvisation est un procédé qui aide les apprenants à réaliser des expériences et à faire des créations dans le cadre de structures prévisibles.
- **Le jeu de rôle** : le jeu de rôle permet aux apprenants et à l'enseignant ou le formateur d'explorer les pensées et les émotions d'une autre personne en se comportant, dans un contexte dramatique, comme le ferait cette personne.
- **Le journal des apprentissages** : les apprenants indiquent par écrit le processus et le contenu de leurs apprentissages dans un journal personnel.
- **Le modèle** : la fabrication d'un modèle permet de reproduire des systèmes réels ou imaginaires, des objets, des idées, des technologies, des événements, des contextes, des animaux, des phénomènes.
- **La recherche** : la recherche est une méthode d'enquête qui permet aux apprenants de réunir, choisir, organiser et présenter de l'information afin d'approfondir leurs connaissances et leur capacité à effectuer de nouveaux apprentissages.
- **La simulation** : la simulation est une reproduction de la réalité dans laquelle les apprenants réagissent comme si la situation était réelle.
- **Le travail en duo** : le travail en duo permet d'apparier des apprenants en fonction de leur âge pour favoriser le soutien mutuel lors de diverses activités relatives au programme.

BIBLIOGRAPHIE

- 1) REPUBLIQUE DU SENEGAL, Guide méthodologique version 2014
- 2) REPUBLIQUE DU SENEGAL, Le cadre global
- 3) REPUBLIQUE DU SENEGAL, la Lettre de Politique Générale pour le Secteur de l'Education et de la Formation (1999, 2000 et 2005).
- 4) LEGENDRE, Rénald. Dictionnaire actuel de l'éducation, 3e édition, Montréal, Guérin, 2007.
- 5) MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, L'ingénierie de la formation professionnelle et technique, Montréal, 2002. (<http://inforoutefpt.org/ingenierieFPT/ingenierie.htm>)
- 6) SCALLON, Gérard. L'évaluation formative. Éditions du Renouveau pédagogique, Montréal.
- 7) L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, Éditions du Renouveau pédagogique, Montréal, 2004.
- 8) MONTEIL, J.M, (1997), éduquer et former: perspectives psychosociales : Grenoble : PUG 223 p.
- 9) GUITTET, A, (1998), Développer les compétences par une ingénierie de la formation, Paris : édition ESF.
- 10) Gérard BARNIER, formateur, IUFM d'Aix-Marseille, Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement,
- 11) Françoise CLERC, Définition de la pédagogie.
- 12) Les définitions.fr/pédagogie
- 13) DE LANSHEERE, V&G; Définir des objectifs pédagogiques, 1978. 3ème édition revue et augmentée, PUF, 1978.
- 14) DEPOVER. C, Théorie des apprentissages, cours à Université de Mons Hainault.
- 15) Philippe JONNAERT. (2007), Le concept de Compétence revisité, ENAS.
- 16) Philippe JONNAERT. (2004), Fondements épistémologiques des choix didactiques et pédagogiques, Beauchemin INTERNATIONAL.
- 17) Philippe JONNAERT et Rosette DEFISE (2004), constructivisme un cadre de référence, Beauchemin INTERNATIONAL.

- 18) Philippe JONNAERT (2003), didactique des disciplines : actualités et perspectives, Beauchemin INTERNATIONAL.
- 19) Jean-Pierre ASTLFI, Eliane DAROT, Yvette GINSBURGER-VOGEL, Jacques TOUSSAINT (2008), mots-clés de la didactique des sciences : Repères, Définitions, Bibliographies, De-Boeck.
- 20) Britt-Mari BARTH, Le savoir en construction, (2004) RETZ.
- 21) Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON, (1970), la reproduction, les Editions de minuit.
- 22) François-Marie GERALD, Xavier ROEGIERS, Des manuels scolaires pour apprendre, concevoir, évaluer, utiliser 2^{ème}- édition (2009) De-Boeck.
- 23) LAURENCE VIENNOT, (2006), Raisonnement en physique, la part du sens commun, De-Boeck.
- 24) Howard GAEDNER, (2004), Les intelligences multiples, la théorie qui bouleverse nos idées reçues, Nouveaux horizons.
- 25) Samuel JOHSUA et Jean-Jacques DUPIN, Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques, (1993) PUF.
- 26) Michel FLORO, IUFM d'Aix-Marseille ; Lionel LÉV QUE, Cécile RATET et Chantal ROSELLO, professeurs des écoles dans le département des Bouches-du-Rhône, Pratique de classe et gestion des conflits