



*Portefeuille
de
modélisations
pédagogiques*

Pour aider les Enseignants à mettre en oeuvre

La loi d'orientation de Juillet 1989

Circonscription de Sainte-Maxime

"PLACER L'ENFANT AU CENTRE DE L'INSTITUTION"

Loi de Juillet 1989

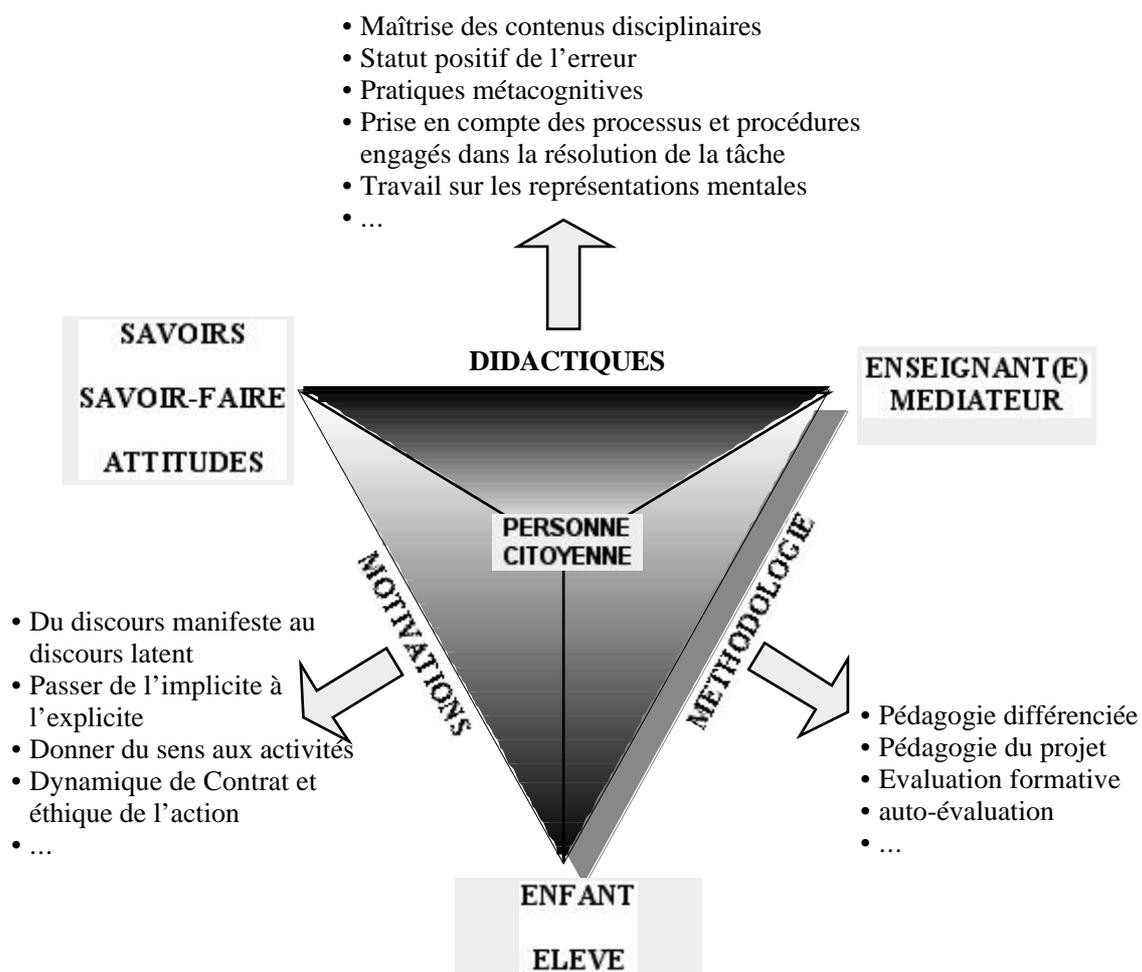
C'est un défi pédagogique et institutionnel. Cela suppose que soient prises en compte les inter-actions complexes qui tissent la dynamique de construction de compétences par les enfants.

Pour donner toute son efficacité à cette médiation d'enseignement et d'éducation, il convient de mobiliser trois champs structurant la situation d'apprentissage :

- Le champ de la didactique,
- Le champ méthodologique et
- Le champ motivationnel.

Seul un effort particulier de formation pourra aider les enseignants à transformer les représentations mentales qui, dans notre institution, et depuis des décennies structurent notre engagement professionnel dans une **logique de transmission de savoirs**. Offrir aux élèves les conditions d'une **dynamique de construction de compétences** est une révolution copernicienne qui nécessite un approfondissement théorique des concepts ici exprimés et organise l'élaboration progressive d'une banque d'outils pédagogiques à rendre disponibles sur différents médias.

“Placer l’enfant au centre de l’Institution”



ANALYSE COMPARATIVE DES DEUX DÉMARCHES : Transmission de savoirs et Construction de compétences

La mise en parallèle des deux démarches qui s'affrontent aujourd'hui dans le champ pédagogique de l'institution permet de bien visualiser et comprendre ce qui différencie, en temps réel, une dynamique de **transmission des savoirs** (de type déductif) **et une logique de construction de compétences** (dynamique inductive, tâtonnée, régulée à partir de situations problèmes). Cette mise en regard montre bien que l'essentiel se joue autour de l'autonomie laissée à l'enfant pour s'engager et résoudre la tâche et sur la manière dont sont traités les **produits** de l'action c'est-à-dire, les performances :

- D'un côté, cette performance fera l'objet d'une notation induisant, au bout du compte, une référence à la norme et un classement avec des incidences psycho-affectives négatives qui peuvent être démobilisatrices pour un certain nombre d'élèves. Ces indicateurs de surface ne les aideront pas à surmonter les difficultés rencontrées.
- De l'autre, à partir du **produit de l'action**, l'enseignant, dans un climat rigoureux mais néanmoins bienveillant donnera un statut positif à l'erreur. L'analyse comparative entre pairs des obstacles rencontrés et des erreurs commises permettra grâce à la **médiation de l'enseignant** d'interroger les **processus et les procédures** engagés dans la résolution de la tâche. Les typologies des erreurs ainsi réalisées (indicateurs de structure) favoriseront l'élaboration de **grilles auto-évaluatives** et aideront les élèves à s'engager dans un processus d'auto-transformation.

LOGIQUE DE TRANSMISSION DES SAVOIRS

Démarche déductive

Savoirs décomposés en programme et répartis sur les différents niveaux de classes :
PS...CP...CE1...CM1...CM2



Choix d'un savoir par l'enseignant, préparation de la leçon:

logique de celui qui sait et qui articule entre eux les éléments simplifiés dont on fera la somme



LEÇON

a- Méthode interrogative: qui cherche auprès des élèves des réponses attendues (représentation mentale du maître au sujet du savoir qu'il veut transmettre)

b- Élaboration progressive par le questionnement orienté, d'un résumé, d'une règle, d'une résolution de problème...

Après s'être assuré que les élèves ont compris la règle: proposition d'un **exercice d'application** où on explique comment faire pour ne pas se tromper



Les élèves exécutent



La correction des produits qui côtoie les performances des élèves, considère implicitement les erreurs comme des fautes à sanctionner...

Il s'agit en fait (à travers la note ou tout autre mode de notation) d'apprécier une "bonne forme" référée à une norme. (**indicateur de surface**)

Celui qui échoue est un "mauvais élève"...

Mais comment faire pour améliorer sa performance ?

LOGIQUE DE CONSTRUCTION DES COMPÉTENCES

Démarche inductive, tâtonnée, régulée

Programme de compétences fondamentales élaboré pour chaque cycle (cf livret scolaire de l'élève)



Choix d'une compétence



Élaboration d'un **objectif d'apprentissage** à partir de la problématique d'une situation-problème qui mobilise la compétence

Choix de la tâche



Une fois la situation d'apprentissage finalisée (contrat d'apprentissage) et bien comprise par l'élève (pertinence de la consigne) Les élèves, individuellement ou en groupe cherchent à résoudre la tâche



Présentation des produits, analyse comparative (conflit socio-cognitif)

Les produits des élèves (performances) deviennent prétexte à analyser les **processus et les procédures** engagés dans la résolution de la tâche (**indicateurs de structure**).

Le temps de correction permet de repérer les erreurs, qui ont un statut positif et sont classées suivant une typologie construite avec les élèves. Elles révèlent les représentations mentales des élèves et les obstacles plus ou moins bien surmontés (**évaluation formative** incluse dans le temps d'apprentissage: 1/3 - 2/3)

Evaluation et auto-évaluation qui suivent la performance déboucheront sur:

- **des temps d'entraînement:** (exercices ou situation de consolidation)

- **des temps de remédiation:** élève seul ou "en groupe de besoins" ou en "groupe de soutien"

LES 3 TEMPS DE LA MEDIATION PEDAGOGIQUE

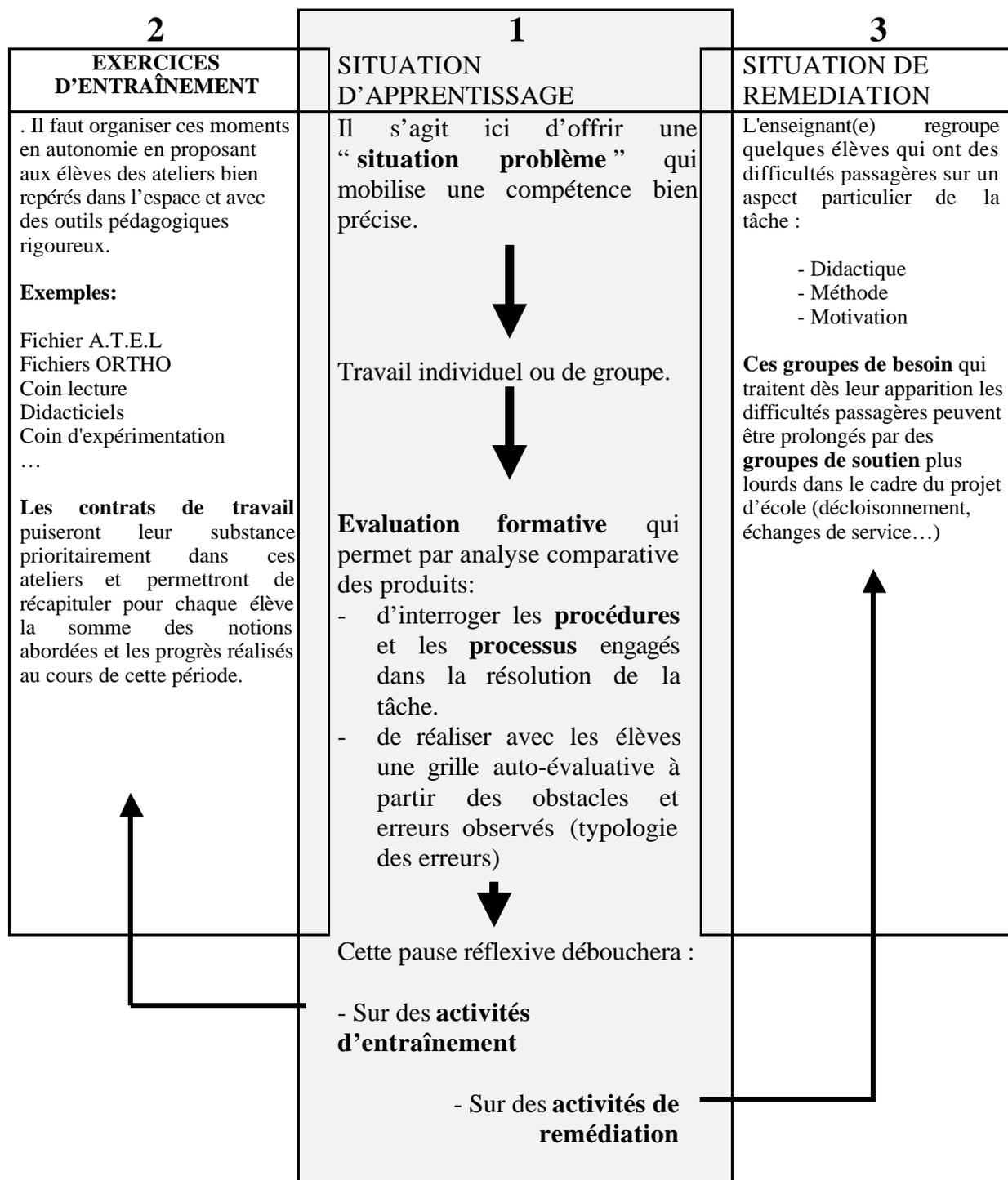
Enseignants et élèves doivent bien garder présents à l'esprit les trois temps qui structurent la médiation d'enseignement et d'éducation, et qui font l'objet de contrats d'apprentissage différenciés.

La clé de voûte de cette relation pédagogique est sans conteste la situation-problème, **temps 1** de la **situation d'apprentissage** qui exige une préparation rigoureuse de la part de l'enseignant, afin que celui-ci, en se référant à une compétence du livret, puisse bien anticiper et lire plus efficacement les comportements des élèves engagés dans la résolution de cette tâche (évaluation formative).

Cette **évaluation formative** qui participe pour 1/3 du temps consacré à cette situation d'apprentissage permettra :

- d'engager les élèves vers des **exercices d'entraînement et de consolidation** dans les compétences engagées dans la tâche qui a révélé certaines difficultés. Ce **temps 2** qui privilégie l'autonomie de l'élève, le respect du contrat et l'évaluation des progrès réalisés, libérera l'enseignant. Pour réussir, il faut à la fois un effort d'organisation des ateliers et la mise en place d'une dynamique de tutorat (fichiers auto-correctifs, aide de plus habiles auprès de ceux qui sont les plus lents...).
- d'organiser des **groupes de besoin, temps 3**, qui permettent très vite de résoudre certaines difficultés ou lever certains blocages qui sans cela risqueraient d'engager les élèves dans la spirale pernicieuse de l'échec.

LES 3 TEMPS DE LA MÉDIATION PÉDAGOGIQUE



MATRICE D'UNE FICHE DE PREPARATION

Dans l'institution, les enseignants trop souvent infantilisés par les modalités d'évaluation, rechignent à réaliser les préparations des séquences d'apprentissage proposées aux élèves car ils considèrent que c'est du temps perdu et que cela ne sert qu'à satisfaire l'exigence de l'inspecteur (trice).

Il faut que nous dépassions cette représentation mentale biaisée. En effet nous ne pouvons observer que ce que nous nous attendons à voir.

Nous construisons le réel à partir de nos représentations mentales.

C'est pourquoi un même événement fait l'objet de tant d'interprétations différentes suivant les individus.

Une préparation rigoureuse nous permet d'articuler la tâche avec la compétence du livret et favorise ainsi la mise en place d'un contrat avec l'enfant. Elle nous permet de réfléchir pour contrôler la cohérence de l'objectif d'enseignement avec la compétence et son articulation avec la tâche. En effet, nous avons eu l'occasion de constater avec vous que certains fichiers, manuels... proposaient des tâches en contradiction ou tout au moins en rupture avec l'objectif affiché.

Enfin la simulation de la mise en œuvre de cette tâche dans cette cohérence de logique (objectif-compétence) nous aide :

- à anticiper sur les obstacles qui risquent de se présenter aux élèves dans la résolution de la tâche
- à catégoriser les erreurs ainsi commises (typologie).

Ce travail d'anticipation nous rassurera et nous aidera à laisser les élèves entreprendre librement. Nous serons prêts à accepter l'émergence de leurs représentations mentales dont la prise en compte seule les aidera à construire leurs compétences.

CHAMP:

Date:

Niveau dans le cycle:

Compétence de fin de cycle:

Reprise du programme de compétences fondamentales de fin de cycle du livret scolaire. Elle permet de fixer avec les élèves un contrat d'apprentissage et de donner du sens à l'activité en la finalisant.

Objectif d'apprentissage du jour:

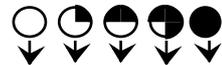
Mise en oeuvre pédagogique par l'enseignant de sa situation d'apprentissage qui doit concourir au développement de la compétence visée:

Etre capable de réaliser telle ou telle tâche...

(Cet objectif s'inscrit dans une progression élaborée par l'ensemble des enseignants pour les 3 années du cycle: programme d'objectifs intermédiaires.)

C'est la tâche qui permet de définir clairement l'objectif et les conditions de la réussite

la tâche en termes de consignes proposées à l'élève :

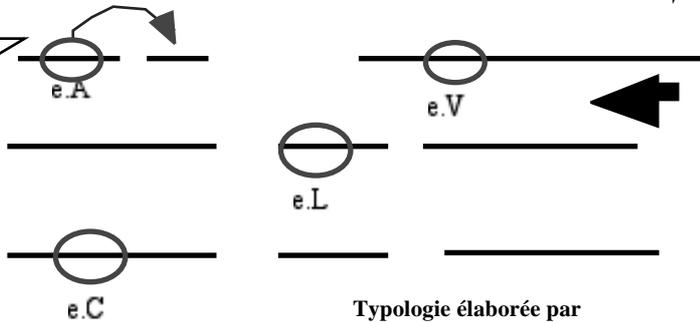


3: %

4...

PRODUCTION DE L'ELEVE :

L'évaluation du maître: **évaluation formative** incluse dans le temps d'apprentissage met en exergue les erreurs commises (visualisation) et les désigne à partir d'une typologie élaborée avec l'élève.



Activités d'auto-évaluation

Typologie élaborée par enseignant-élèves:

ex:

- erreur d'accord (e.A)
- erreur de conjugaison (e.C)
- erreur lexicale (e.L) ou
- erreur de vocabulaire (e.V)
- ...

recherche des indicateurs de structure

Vers

- 1 - Situations d'entraînement
- 2 - Situations de remédiation
- ...

UNE ORGANISATION COOPERATIVE DE L'ECOLE OU DE LA CLASSE

Dans le cadre relationnel d'une pédagogie différenciée, le temps et les espaces de parole authentique sont régulés institutionnellement ainsi que la conception, l'organisation, la mise en œuvre et l'évaluation des projets.

La communauté éducative trouve au cœur de ces débats où l'on s'écoute, se respecte, raisonne, argumente, les occasions :

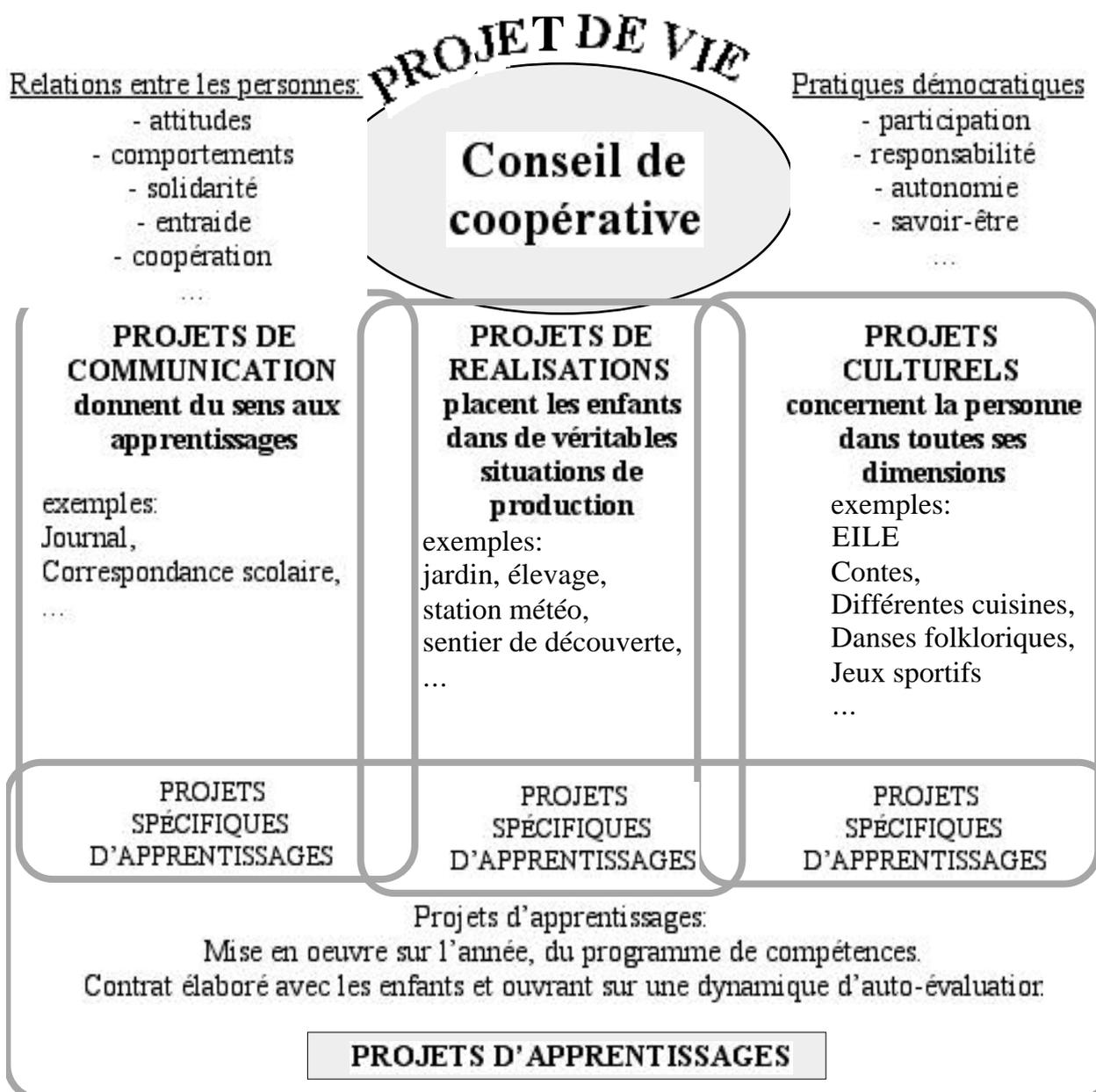
- d'exprimer son point de vue, ses représentations mentales et par ce "conflit socio-cognitif" entre pairs,
- de transformer ses représentations et ses comportements, ce qui est le propre de tout apprentissage.

L'école coopérative telle que l'OCCE cherche aujourd'hui à la promouvoir répond parfaitement aux exigences énoncées ci-dessus. La modélisation proposée par Michel Duponchel dans le n° 2 des Cahiers Coopératifs (CDDP Place Jean Moulin 66000 PERPIGNAN) nous aide à bien articuler :

- **Les activités globales** de vie qui donnent sens aux activités en les **inscrivant** dans des projets spécifiques d'apprentissages :
 - Projets de communication
 - Projets de réalisations
 - Projets culturels
- **Les activités de structuration** où les apprentissages sont plus systématiques et référés aux compétences du livret qui n'auraient pas été mobilisées dans les projets ou mériteraient d'être approfondies.

Les élèves, ayant ainsi donné du sens à l'école et aux différents moments qui la ponctuent se mobiliseront pour la réussite de leurs contrats. Nous voyons bien là l'interaction entre motivations et méthodes d'enseignement. La métaphore de la fleur institutionnelle qui représente l'articulation des différents projets pédagogiques dans le projet d'école proposée page 20 du livret d'accompagnement pédagogique est la représentation symbolique de cette modélisation.

Une organisation coopérative de l'école ou de la classe



PROJET PEDAGOGIQUE FEDERATEUR

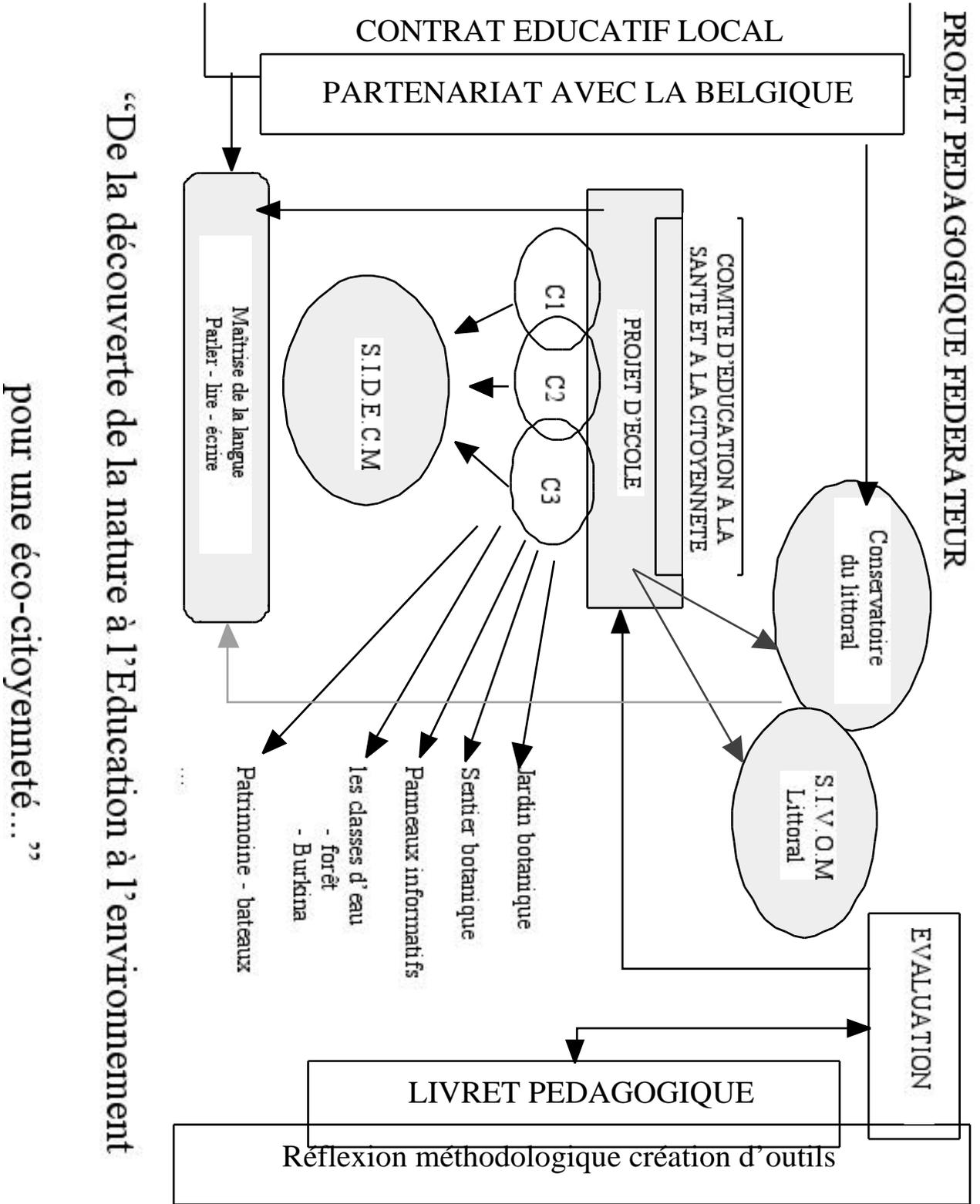
L'école est actuellement extrêmement sollicitée. Les projets font florès et ils sont loin d'être tous en cohérence avec notre mission d'enseignement et notre vocation d'éducation.

Si nous n'y prenons pas garde, ce morcellement et cette inflation de l'offre risquent d'induire une logique de **consommation pédagogique** qui va à l'encontre de toutes les propositions de mise en cohérence et en continuité des apprentissages.

Les enfants ne peuvent être que désemparés face à cet activisme de mauvais aloi qu'ils n'arrivent pas à mettre en perspective de sens. Cela s'apparente davantage à une logique d'animation socioculturelle qu'à un processus de construction de compétences.

C'est pourquoi il importe, dans le cadre du projet d'école, de concevoir, d'élaborer et de mettre en œuvre des projets fédérateurs clairement finalisés pour les enfants. Pourra alors naître une dynamique de **contrats d'apprentissage** qui mobilise les élèves parce qu'ils peuvent alors donner du sens à leurs activités.

Le projet proposé ici est en cours d'élaboration sur l'école primaire (maternelle et élémentaire) de La Croix-Valmer. Il concernera plusieurs partenaires dans le cadre d'un Contrat Educatif Local en partenariat avec des enseignants formateurs belges qui pourra être élargi au plan européen si nous parvenons à l'inscrire dans un projet "Comenius 2"



LA DYNAMIQUE D'APPRENTISSAGE

La mémoire de travail ne peut mobiliser au maximum que 7 éléments plus ou moins abstraits. C'est pourquoi il nous est difficile de représenter un processus aussi complexe que la **dynamique d'apprentissage** qui réorganise la représentation mentale d'un enfant au sujet de tel ou tel savoir, savoir-faire ou comportement. La métaphore du CRI, dans sa forme symbolique d'un triangle qui exprime la tension vers l'unité de trois pôles, nous facilite cette représentation. Elle fait la somme des interactions du potentiel de capacités de l'enfant :

- Potentiel sensori-neuro-moteur,
- Potentiel cognitif,
- Potentiel psycho-social.

L'enfant mobilise, lorsqu'il est actif dans la résolution de la tâche, ce potentiel de capacités. Dans la compétence de lecteur, par exemple, sont tout à la fois mobilisées :

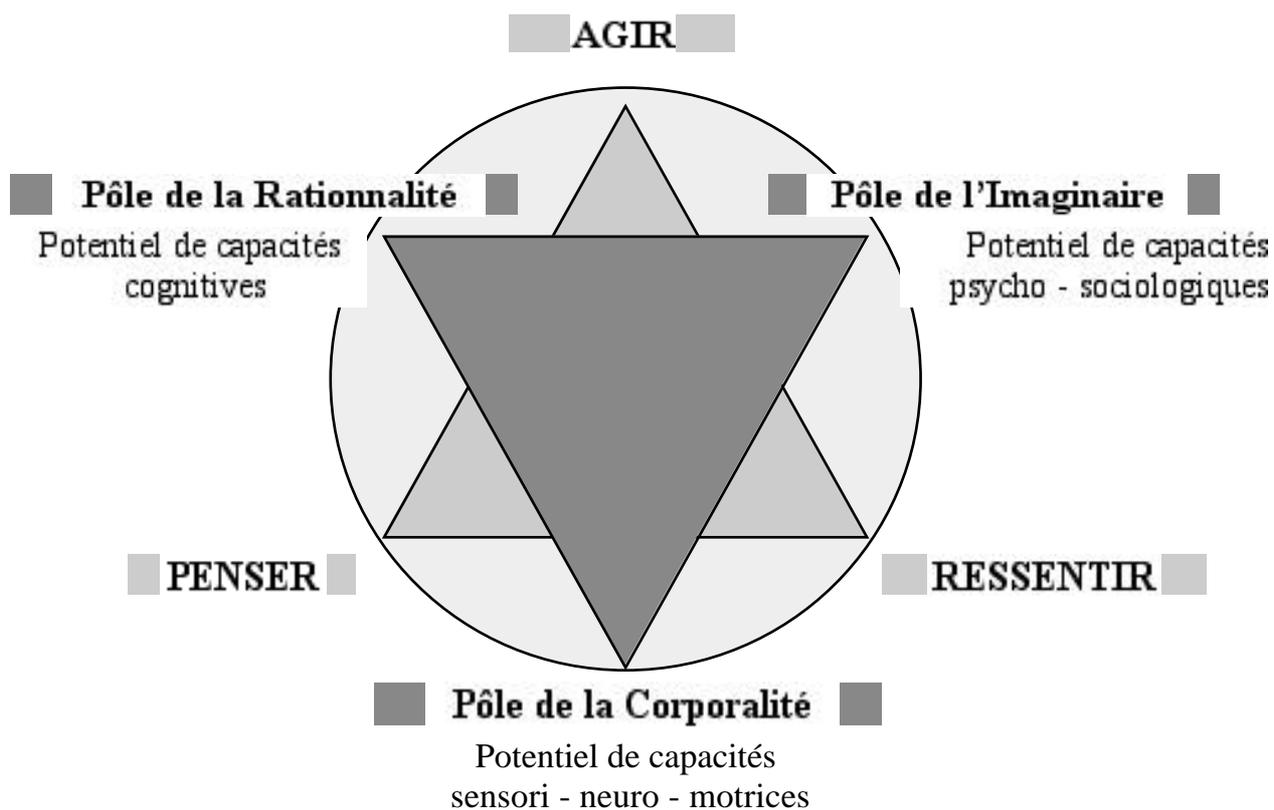
- Des capacités sensorielles (discriminations auditives et visuelles...)
- Des capacités cognitives (organisation de l'espace, lecture d'indices et formulations d'hypothèses...)
- Des capacités psycho-affectives (anticipation émotionnelle, intérêt...)

C'est à ce prix que l'élève devient un vrai lecteur. Voilà pourquoi notre enseignement veillera à proposer aux élèves des activités qui les font :

- AGIR
- PENSER
- RESSENTIR

Seule cette mobilisation globale de la personnalité nous assure de l'efficacité de l'apprentissage.

LA DYNAMIQUE D'APPRENTISSAGE



Modélisation de la relation pédagogique

Nous pouvons maintenant achever la construction de la modélisation qui fait la synthèse de la situation complexe de la relation pédagogique.

Cette rencontre adulte-enfant, nous pouvons la représenter par une croix, croix des deux matrices comportementales :

- **Celle de l'enfant**, de l'élève qui désire apprendre, grandir ou le refuse ...**D1**
- **Celle de l'adulte**, l'enseignant, le médiateur qui cherche à comprendre, accompagner, aider... **D2**

A l'intersection de la croix se trouve, pour l'un, comme pour l'autre, le CRI qui devient dans le dynamisme du modèle et par la pratique de pauses réflexives (pratiques méta-cognitives) le **moteur inférentiel¹ producteur de sens**

Chaque matrice dessine trois espaces (carrés) qui sont les trois temps de l'action .

La circularité du modèle ainsi obtenu par croisement des deux référentiels (celui de l'élève et celui de l'enseignant) rend donc caduc l'éternel débat entre pédagogues sur la "bonne entrée" dans la séquence d'enseignement. Ce questionnement qui témoigne d'une approche linéaire du problème n'a plus cours dans une approche systémique qui prend en compte la **causalité circulaire** d'une réalité complexe comme celle de la relation pédagogique.

Toutes les entrées sont possibles et justifiées à condition qu'au bout de la séquence chacun des différents moments que comprend la relation pédagogique ait été pris en compte.

Nous avons ainsi défini et dessiné l'architecture d'un "**corps de sens**" qui regroupe toutes ces données sous la forme d'un Mandala. Pour Didier Dumas, le "corps de sens" est l'ensemble des processus qui mémorise, connecte et organise les représentations mentales entre elles. C'est l'architecture, la structure du système de représentation².

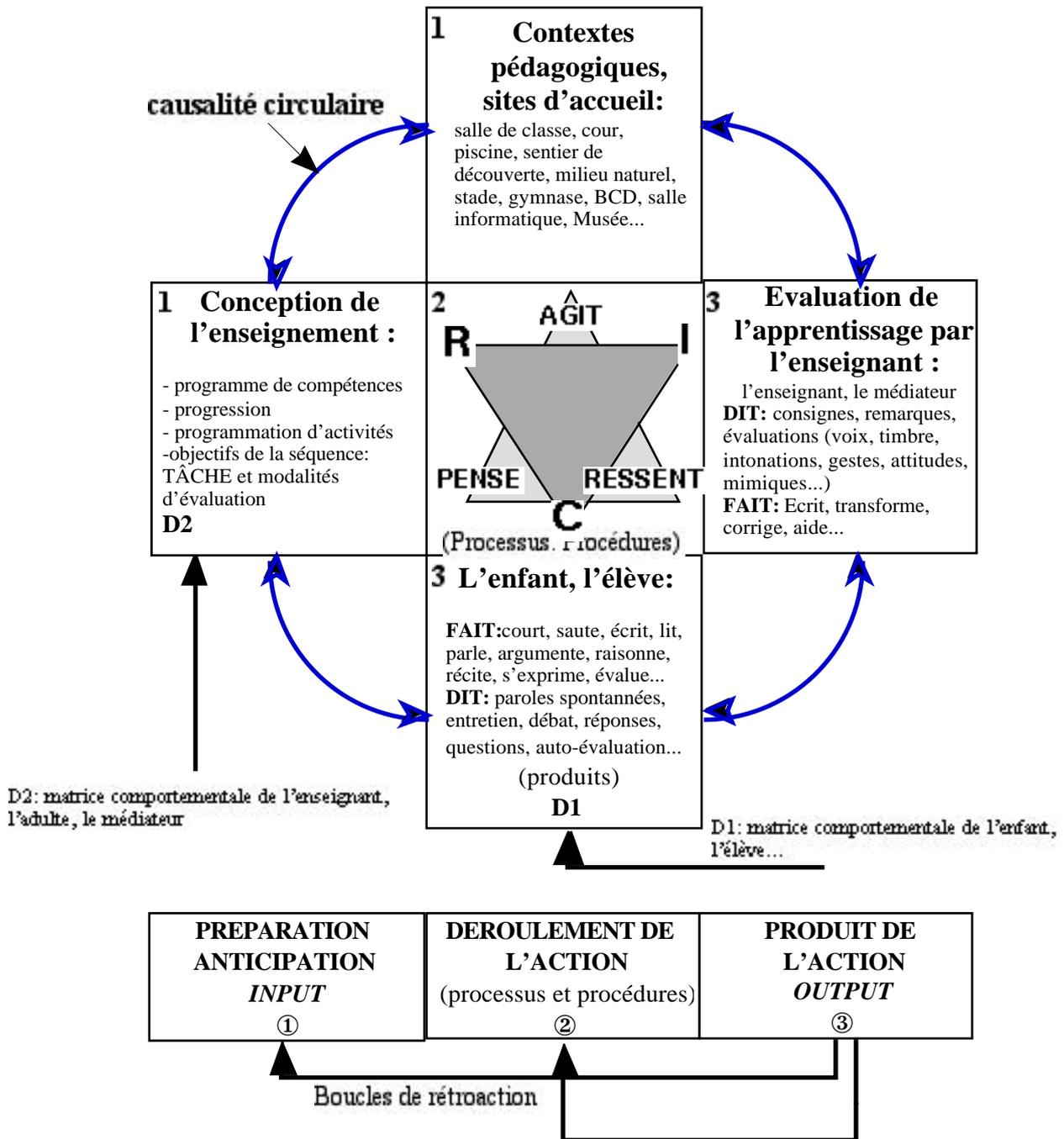
Chacun d'entre nous construit plus ou moins explicitement un "corps de sens" qui a la capacité à partir d'un nombre plus ou moins grand de paramètres, de construire une réalité, sa réalité; ("à chacun sa vérité"). L'intuition du dynamisme en jeu et la plus ou moins grande connaissance que nous avons de nos prémisses (présupposés philosophiques, psychopédagogiques, idéologiques, croyances...) nous permettront de relativiser notre point de vue, notre compréhension, notre analyse des phénomènes, pour une meilleure écoute de l'autre, des autres, une médiation éducative plus aboutie.

¹ La connaissance factuelle approche la certitude alors que la connaissance inférentielle de nature interprétative, n'est que probable: c'est une décision sur une observation.

² Une théorie corporelle du langage. F.Dolto : " La parole fait vivre " - ouvrage collectif. Article de D.Dumas.Ed Gallimard

ENSEIGNER - APPRENDRE:

La relation pédagogique



CONTRAT D' APPRENTISSAGE

Le contrat d'apprentissage permet de rendre l'élève autonome et responsable. Il ne s'agit pas de « faire des devoirs » pour plaire à la maîtresse, à papa ou à maman, mais de s'engager dans la durée dans un travail dont on perçoit clairement la finalité puisque, avec le maître, nous avons mis l'activité en perspective de sens (compétences qui nous aident à grandir, et à nous construire comme citoyen responsable, solidaire, autonome).

La durée peut être de 3 à 5 semaines et engagera l'élève, ses parents et l'enseignant au début et à la fin du contrat (émargement). Une première auto-évaluation permet de pointer la ou les difficultés au moment du retour sur ce type d'activités une fois par semaine (1h le samedi par exemple) avec l'enseignant.

Celui-ci capitalisera sur une fiche de synthèse individuelle l'ensemble des notions abordées dans cette dynamique d'entraînement, et pourra ainsi en apprécier la maîtrise suivant le mode : 

La distinction faite entre ce que « je dois faire » et ce que « je peux faire » facilite la différenciation des parcours. A partir d'un contrat minimum à satisfaire chacun peut aller plus ou moins loin. Ce ne sont pas des devoirs à faire à la maison mais prioritairement en classe. Les moments d'études dirigées pourront proposer un retour sur ces contrats.

Ceux-ci nous permettront également de poser les bases d'une éventuelle collaboration avec un soutien péri ou extra-scolaire (aide-éducateur, associations, parents...)

Dans cet esprit, je vous invite à lire les remarques formulées aux collectivités locales qui ont souhaité mettre en place un soutien scolaire : ...

Ne pas contraindre les enfants « à toujours plus du même » sous prétexte qu'il faut « qu'ils travaillent et que l'on enfonce le clou » ! Ce sont les exercices écrits systématiques, type bled, qui sont proposés dans cette optique contraignante ; (c'est pour éviter cet écueil qui aggrave les difficultés de l'élève que l'institution s'était élevée et cela est toujours d'actualité, contre les devoirs écrits à la maison).

Proposer, dans la mesure du possible, des activités qui soient en cohérence avec le programme d'objectifs et de compétences des enseignants qui ont en charge ces élèves. Dans cet esprit et avec des enseignants de la circonscription nous avons élaboré un contrat de travail type qui engage élève-enseignants-parents dans une logique de cohérence et de continuité des apprentissages. La matrice ci-jointe organise cette dynamique contractuelle d'autonomie. Elle permettra, et cela est souhaitable, à d'éventuels médiateurs extérieurs à l'école, d'intervenir à bon escient.

Offrir aux enfants des activités d'ouverture culturelle par le canal de livres, CD-ROM, ateliers d'expression... Dans cette optique la municipalité de Cavalaire, avec sa remarquable médiathèque, s'acquitte parfaitement de cette exigence éducative qui participe à la construction d'une personnalité citoyenne.

Soutenir enfin les enfants en difficulté. Tâche la plus difficile car il s'agit ici de prendre en compte l'ensemble de la personnalité et de privilégier tout particulièrement la relation d'aide tout à la fois sur le plan méthodologique et sur le plan des motivations. Là aussi un rapprochement, voire une collaboration avec l'école est nécessaire

Contrat de travail N°

Je dois faire... J'ai terminé

A. Français *Compétences du livret* ↓

B. Lecture : *Compétences du livret*

C. Poésie: *Compétences du livret*

D. Mathématiques *Compétences du livret*

Je peux faire... J'ai terminé 

↓

Contrat commencé leterminé le.....

BILAN DU CONTRAT

J'ai trouvé facile :.....

J'ai trouvé difficile :.....

J'ai réussi tout seul :.....

J'ai besoin de soutien :.....

Avis de l'enseignant(e) :.....

Signature des parents :

Circonscription de Sainte-Maxime

Ces modélisations ont été progressivement élaborées sur la circonscription de Sainte-Maxime au cours des deux dernières années qui ont accompagné la conception, l'élaboration et la mise en œuvre du livret scolaire de l'élève au détour des stages d'écoles, de conseils des maîtres, de visites des conseillers pédagogiques, des inspections...

C'est notre contribution à la mise en œuvre de la Charte de l'école du XXI^e siècle.

