



*République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de
la recherche scientifique*

Université de TISSEMSILT

Faculté des Lettres et des Langues
Département des lettres et langues étrangères



Domaine : Lettres et langues étrangères

Filière : Lettres et langue française

Spécialité : Didactique des langues étrangères



INITIATION à la CONCEPTION d'un MATERIEL PEDAGOGIQUE

Niveau : M2
(2^e année
master)

Année
universitaire :
2021/2022

Polycopié de cours

Dr. YOUSFI Boulanouar

SOMMAIRE

Descriptif du semestre.....	02
Descriptif de la matière.....	03
NOTES PRELIMINAIRES ET CHOIX DIDACTIQUES.....	04
INTRODUCTION.....	05
I. DEMANDE DE FORMATION, BESOINS ET ATTENTES.....	06
1. L'analyse de la demande initiale.....	07
2. Le recueil et l'analyse des attentes du public.....	08
3. L'identification des besoins.....	09
4. L'analyse des contraintes et des ressources.....	12
5. Les contacts préliminaires.....	12
II. LA PREPARATION DE LA SESSION.....	23
1. Types de tâches à accomplir.....	24
2. Comment assurer l'adéquation entre finalités, objectifs, thèmes et contenus ?.....	25
3. La planification de la session.....	30
III. LE DEROULEMENT DE LA SESSION.....	43
1. Définitions : système pédagogique, méthodes, techniques de communication et matériel de formation.....	44
2. La typologie des méthodes pédagogiques.....	45
3. La typologie des techniques de communication.....	49
4. L'utilisation efficace du matériel de formation.....	54
5. Les « objectifs pédagogiques » et l'« intégration » des acquis.....	58
6. Définitions de l'évaluation.....	71
7. Les démarches de l'évaluation [cinq étapes successives].....	72
8. Les décisions à prendre.....	73
9. Les objets de l'évaluation.....	77
10. Les auteurs de l'évaluation.....	78
11. Les évaluations en cours et au terme de la session.....	81
IV. L'EVALUATION DE LA SESSION.....	93
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	101

Descriptif du semestre 03

Unité d'Enseignement	VHS	V.H hebdomadaire				Coeff	Crédits	Mode d'évaluation	
		14-16 sem	C	TD	TP			Autres	Continu
UE fondamentales									
UEF1(O/P)									
Didactique du texte littéraire	45H00	1H30	1H30		45h00	02	04		X
Psycholinguistique	45H00	1H30	1H30		45h00	02	04		X
UEF2(O/P)									
Elaborer un cours de langue	45H00	1H30	1H30		45h00	02	04		X
Initiation à la conception d'un matériel pédagogique	45H00	1H30	1H30		45h00	02	04	X	X
Ingénierie éducative	22H30		1H30		22h30	01	02	X	
UE méthodologie									
Rédaction du mémoire de Master 2	45H00	1H30	1H30		45h00	02	04		X
Stage	45H00	1H30	1H30			02	04		
Soutenance et diffusion des résultats de la recherche	15H00		1H00		15h00	01	01		
UE découverte									
UED1(O/P)									
Genres littéraires	22H30		1H30		22h30	01	01	X	
UE transversales									
Aide à la rédaction scientifique 2	22H30		1H30		22h30	01	01	X	
Pratiques communicationnelles	22H30		1H30		22h30	01	01	X	X
Total Semestre 3	375h	8H30	16H30		375h	17	30		

Descriptif de la matière

Intitulé : Initiation à la conception d'un matériel pédagogique (ICMP)

Unité d'Enseignement : Fondamentale - UEF2(O/P)

Volume Horaire Semestriel : 14-16sem (45h00)

Volume Horaire hebdomadaire : Cours (01h30) + TD (01h30)

Crédits : 04

Coefficients : 02

Objectifs

« Ce module propose une introduction au processus d'ingénierie pédagogique. Il vise à découvrir et maîtriser les contraintes et les outils de référence qui président à l'architecture d'un matériel d'enseignement du français, à travers la conception, la fabrication et l'expérimentation d'une unité. » (Canevas officiel du master).

Mode d'évaluation

Examen (50%) + contrôle continu (50%)



NOTES PRELIMINAIRES ET CHOIX DIDACTIQUES

Ce cours est destiné aux étudiants inscrits en deuxième année master, option didactique des langues étrangères au sein de l'université de Tissemsilt. Toutefois, il peut servir d'autres étudiants et enseignants-chercheurs, spécialisés en didactique notamment, pour pouvoir mener à bien une formation, ainsi que pour analyser/évaluer des situations pédagogiques de différentes natures (publique ou privée ; générale ou spécifique ; ...).

Le contenu des cours s'appuie principalement sur l'excellent ouvrage « Guide du formateur » (De Ketele et al., 2007). Un document qui explique la démarche à suivre pour organiser une formation. Les auteurs exposent des étapes différentes qui commencent par l'analyse de la demande et qui se terminent par l'évaluation.

Même si ces cours sont proposés sous forme magistrale « CM », l'intention n'est pas d'inviter les étudiants à mémoriser, apprendre par cœur, ... pour le redire ou le restituer, pour des fins d'évaluation, le jour l'examen.

Ce sont plutôt des documents ressources permettant de préparer les leçons et les anticiper bien avant le déroulement en classe. De ce fait, des lectures supplémentaires sont fortement recommandées. En classe, une « lecture-discussion » des cours permettrait de développer des compétences d'analyse et de synthèse.

En ce qui concerne les séances de travaux dirigés « TD », des activités et tâches de réflexion et des co-évaluations seront prévues sous formes d'ateliers pratiques. Les activités proposées sont des choix personnels selon des situations particulières. Elles peuvent être adoptées telles qu'elles sont, ou adaptées, remplacées ou combinées avec d'autres pratiques pour les exploiter dans d'autres contextes.

INTRODUCTION

L'organisation des situations d'enseignement/apprentissage, dans le cadre d'une formation, nécessite la prise en compte des critères tels : le public visé (nombre de personnes, niveaux, ...); la durée de la formation (courte, moyenne ou longue); les objectifs escomptés (à court et à long terme); les moyens et les ressources (nécessaires, auxiliaires, ...).

Une formation réussie signifie, en premier lieu, l'atteinte d'un ensemble d'objectifs visés. Pour y arriver, les acteurs concernés (organiseurs, enseignants et apprenants), suivant des étapes successives, mobilisent des ressources différentes et s'appuient sur des outils et moyens variés.

Nous abordons dans ce cours les propositions de quelques spécialistes avec une analyse détaillée pour comprendre leurs propos en les illustrant par des exemples pratiques dans des contextes différents (universitaire, secondaire, primaire, ...).

Quatre grandes étapes seront évoquées :

1. Demande de formation, analyse des besoins et attentes
2. La préparation de la session
3. Le déroulement de la session
4. L'évaluation de la session

Chacune de ces étapes sera analysée en détail. Des définitions seront exposées et éléments théoriques ainsi que des exemples et illustrations permettant de mieux comprendre nos propos.

Cours 01

DEMANDE DE FORMATION, ANALYSE DES BESOINS ET ATTENTES

(Partie 01)



Objectif :

Amener les étudiants à préparer une session de formation suivant les points ci-après :

- L'analyse de la demande initiale
- Le recueil et l'analyse des attentes du public
- L'identification des besoins réels

La distinction entre **demande**, **attentes** et **besoins** est capitale pour ceux qui ont la charge d'organiser et de mettre en œuvre une session de formation qui soit efficace.

- *une demande suppose que quelqu'un demande explicitement à quelqu'un (un organisateur) quelque chose (en l'occurrence ici l'organisation d'une session sur un thème déterminé) ;*

- *les attentes portent avant tout sur les effets plus ou moins clairement pressentis de la formation ; elles peuvent porter également sur les modalités d'organisation de la formation ;*

- *les besoins de formation sont des manques ou des écarts entre le vécu et le souhaitable, susceptibles d'être comblés par une formation adéquate.*

Il arrive très souvent que les attentes du public potentiel à une formation ne concordent pas avec la demande formulée ; de même, il arrive fréquemment que les attentes formulées ne permettent pas de déceler directement les véritables besoins. [D'où l'importance d'accorder] suffisamment d'intérêt, de temps et de ressources à l'étape préalable d'analyse des besoins [considérée comme] un processus qui n'est jamais achevé.

1. L'analyse de la demande initiale

Qui demande ? S'agit-il d'une demande personnelle ou institutionnelle ? Quel est le statut du demandeur (personne ou institution) ?

A qui la demande a-t-elle été adressée ? Est-elle parvenue directement ou indirectement à l'organisateur ? [Si elle est] indirecte : • par quel canal ? • fidélité de la transmission ? • nécessité de la vérifier ?

Quoi ? Quelle est la nature de la demande [thème, objectif, ...] ? Quel est le degré de [sa] précision : en termes généraux ou opérationnels ? Quel est [son] caractère réaliste ?

2. Le recueil et l'analyse des attentes du public

Les demandes initiales sont souvent vagues, superficielles, voire trompeuses. Si une demande est toujours le signe d'un besoin, elle sert souvent inconsciemment ou consciemment à masquer le véritable besoin par déplacement sur un autre déclaré. Aussi, est-il bon de prévoir une analyse des attentes auprès du public-cible potentiel, dégagé à partir de l'analyse des demandes prioritaires. Cette analyse des attentes sera un nouveau pas en avant pour circonscrire les besoins estimés réels de formation.

Il s'agit donc de prévoir une enquête, d'ampleur variable selon le degré d'approfondissement jugé nécessaire. Dans certains cas, quelques entretiens seront estimés suffisants. Dans d'autres cas, il sera fait appel à une enquête de plus vaste envergure (échantillon représentatif, arsenal méthodologique plus ou moins important).

Quelle que soit l'envergure de l'enquête, il est bon de veiller à recueillir des informations sur les pratiques qui donnent satisfaction et sur lesquelles on peut s'appuyer, sur les difficultés sources de sentiments de frustration, et sur les représentations du souhaitable, du possible et du voulu réellement. Sans ces informations, il sera difficile de remonter vers les besoins de formation. Les [éléments suivants] guideront le travail.

Public-cible potentiel : statut(s) et fonctions, caractéristiques de localisation, nombre de personnes, autres caractéristiques importantes (accès, sexe,...).

Méthode(s) :

- **Quelle(s) méthode(s) retenir ?** Questionnaire écrit ? [entretiens : libre ; semi-structuré ? de groupe ? tests de connaissance et/ou de compétences] ? études de cas ?...
- **Quel contenu étudier ?** • Pratiques qui donnent satisfaction • Difficultés rencontrées dans la pratique • Les effets d'une formation envisagée (souhaitables, possibles, susceptibles de motiver) • Les modalités d'une formation envisagée (déjà expérimentées comme fructueuses, faisables, souhaitées).

3. L'identification des besoins

Le but ultime de l'analyse des besoins est de produire des objectifs de formation pertinents et réalistes. Les attentes exprimées et synthétisées grâce à l'enquête vont fournir le matériau brut à l'identification des besoins [qui] n'apparaissent pas directement, mais doivent être décodés. En effet, les attentes exprimées peuvent subir l'influence de certains mécanismes de censure sociale ou personnelle : [on] ne veut pas ou ne peut pas s'avouer certains besoins. Il s'agira donc pour l'analyste de dépasser le niveau des *motifs* invoqués pour remonter aux *mobiles*.

L'identification des besoins suppose donc de :

- dégager les écarts entre
 - pratiques satisfaisantes et pratiques suscitant des sentiments de frustration
 - pratiques perçues comme souhaitables et cependant perçues comme non possibles
 - modalités de formation perçues comme fructueuses et autres non fructueuses ; souhaitées et non souhaitées ; faisables et non faisables.



- identifier à partir de l'analyse des écarts les besoins (ou écarts) perçus comme non suffisamment réalisés, mais cependant souhaitables, possibles et voulus et pouvant faire l'objet d'une formation avec des modalités perçues comme fructueuses, faisables et souhaitées

- caractériser la nature des besoins : s'agit-il de besoins centrés sur

- des compétences liées aux tâches à remplir pour le bon fonctionnement institutionnel ?
- ou/et des capacités liées au développement personnel ?
- ou/et des compétences permettant de défendre ou de valoriser un groupe social ?

- décider en conséquence si une session de formation est une voie efficace pour satisfaire ou réduire les besoins dégagés.

A ce stade de l'analyse des besoins, on ne peut prétendre énoncer définitivement les objectifs à retenir pour une session de formation. Si on est en mesure de garantir la pertinence des objectifs, encore faudra-t-il en garantir la faisabilité effective.

Activités à préparer pour les séances de TD :

Activité 01 :

Citez des exemples des demandes de formation en précisant : qui demande ? à qui ? quoi ? pour qui ? comment ?

Cours 02



DEMANDE DE FORMATION, ANALYSE DES BESOINS ET ATTENTES

(Partie 02)

Objectif :

Amener les étudiants à préparer une session de formation suivant les points ci-après :

- L'analyse des contraintes et des ressources
- Les contacts préliminaires



4. L'analyse des contraintes et des ressources

Produire des objectifs de formation réalistes suppose donc que soit mené un inventaire suffisamment précis des ressources et des contraintes. Il va de soi qu'une étude complète et définitive ne peut être faite à ce stade, mais elle doit permettre de garantir la poursuite du travail, quitte à modifier l'ordre de priorité des demandes à satisfaire.

Dans les contraintes, il importe de distinguer les contraintes levables et les contraintes non levables. La distinction nette entre les deux types de contraintes est parfois difficile à établir. La tendance naturelle est de considérer trop vite qu'une contrainte est non levable.

Dans les ressources, il importe de distinguer les ressources directes et indirectes. Les ressources directes sont celles que les institutions ont directement à leur disposition et qui, en conséquence, sont assez facilement mobilisables (personnel de l'institution, locaux, équipement, etc...). Les ressources indirectes sont celles que les institutions n'ont pas directement à leur disposition, mais qu'elles peuvent obtenir moyennant les démarches appropriées (recours à un conférencier extérieur, prêt d'équipement, accès à une bibliothèque extérieure, etc...). Les tableaux suivants (p. 14-15) permettent de guider le travail.

Répetons qu'à ce stade, le propos n'est pas de faire une étude complète des ressources et des contraintes, mais d'estimer s'il est possible d'engager un processus d'organisation d'une formation donnée et quelles sont les démarches complémentaires à mener pour s'en assurer.

5. Les contacts préliminaires

[L'inventaire des contraintes et des ressources déjà élaboré doit être (ré)examiné et] des contacts vont devoir être pris pour :

- estimer le caractère levable [des] contraintes qui se révèlent être des obstacles majeurs.

- s'assurer de la disponibilité des ressources directes :

- institutionnelles (autorisation, attestations, ...),

- spatiales •

- temporelles •

- matérielles

(...).

- en cas d'indisponibilité de ressources directes, rechercher parmi les ressources indirectes :

- d'autres lieux disponibles.

- prêt ou achat éventuel de ressources didactiques complémentaires.



Type de contraintes	Contraintes levables	Contraintes non levables
Institutionnelles - politique de formation des institutions concernées - règles des institutions concernées - cadre habituel de fonctionnement des institutions concernées - relations hiérarchiques		
Humaines - responsable de la session - coordonnateurs - formateurs - participants		
Spatiales - lieu - locaux		
Temporelles - durée - dates		
Matérielles - budget - logement - voyages - matériel didactique - autres		



Type de ressources	Ressources directes	Ressources indirectes
Institutionnelles - dans l'institution organisatrice - hors de l'institution organisatrice		
Humaines - noms de responsables possibles pour la session - noms de coordinateurs possibles - noms de formateurs possibles		
Spatiales - lieux potentiels - appréciation des lieux (nombre de places, cadre...)		
Temporelles - périodes disponibles (selon les lieux et les personnes) - périodes les plus favorables		
Matérielles - sources de financement - infrastructure logistique - ressources didactiques - autres		



Activités à préparer pour les séances de TD :

Activité 02 :

Citez des exemples des contraintes et des ressources en remplissant les deux tableaux (Voir le cours).

Activité 03 :

Commentez les passages suivants :

Une formation réussie signifie, en premier lieu, l'atteinte d'un ensemble d'objectifs visés (cf. Supra p. 03).

Avant de mener une session de formation, un inventaire des contraintes et des ressources doit être élaboré, et, des contacts devraient être pris pour l'analyser et l'examiner. Ce processus permet d'estimer le caractère levable des contraintes qui se révèlent être des obstacles majeurs, de s'assurer de la disponibilité des ressources directes, et, en cas d'indisponibilité de ressources directes, rechercher parmi les ressources indirectes ...

Activité 04 :

Ci-après les réponses rédigées par des étudiants traitant le passage « *Une formation réussie signifie, en premier lieu, l'atteinte d'un ensemble d'objectifs visés* ». Commentez-les (le fond et la forme).



Copie 01

Le domaine de l'enseignement /apprentissage c'est un domaine trop vaste se base clairement sur certains processus sert à développer certain compétences pour atteindre des objectifs à travers les quelles on confirmer ou infirmer la réussite de la formation. Alors, quelles sont les objectifs qui nous mènent à la réussite de la formation?

Tout d'abord, on peut définir la formation comme une acquisition, ou bien intégrer la phase d'évaluation de manière exemplaire, intensive et collaborative. Ainsi, un enseignant peut installer certains compétences chez les apprenants pour obtenir des objectifs, a travers lesquelles on peut confirmer ou infirmer la réussite de cette formation, en effet, un objectif est le résultat attendu à la fin d'un apprentissage ou d'un programme, ces objectifs concerne toute activité, et l'ensemble des connaissances, des capacités ou comportement à acquérir

Copie 03

La formation rassure sur l'ambition et elle doit apporter de nouvelles competences ; des savoirs utilisables dans le travail quotidien, des méthodes à appliquer pour être plus performant dans nos mission.

Réussit a une formation il faut passer par la demande, les besoins (les attentes)et des objectifs précis. Donc est ce que la bonne formation nécessite des objectifs vissés ?

Tout d'abord la formulation des objectifs d'apprentissage permet de déterminer les connaissances à acquérir et les compétences à développer par les étudiants au terme d'une activité d'apprentissage .

Ensuite, elle intervient des le début du processus de planification d'un cour par souci de cohérence. Le choix des évaluations ,des activités d'enseignement apprentissage et l'organisation du contenu du cours découlent des objectifs d'apprentissage. Ces objectifs facilitent la communication entre l'enseignant et les étudiants. Puisqu'ils précisent les apprentissages à faire, les actions à accomplir ou les performances à atteindre .l'étudiant sait précisément ce qui est attendu de lui.

Finalement , une formation bien suivie donne toujours de bon fruits, réussite des objectifs qu'on à mis dans la tête.



Travaux dirigés (TD)

correspondants

aux cours

01 à 02

Activité 01 :

Exemples des demandes de formation en précisant : qui demande ? à qui ? quoi ?
pour qui ? comment ?

Le tableau ci-après comprend quelques exemples

qui demande ?	à qui ?	quoi ?	pour qui ?	comment ?
L'hôpital	Enseignant de FOS	Formation linguistique et communicationnelle	Le personnel de l'établissement	Ateliers de tâches pratiques diverses
Le département de français	Inspecteur de l'éducation	Enseignement d'un module	Etudiants d'un niveau précis	Séances de Cours et travaux dirigés

Activité 02 :

Exemples des contraintes et des ressources

Type de contraintes	levables	non levable
Humaines Exemple 1 - formateurs - participants Exemple 2 - formateurs - participants	Nombre suffisant Nombre limité	Nombre limité Nombre très élevé

Type de ressources	directes	indirectes
Spatiales - lieux potentiels	Salles de l'établissement	Bibliothèques et laboratoires extérieurs



Activité 03 :

Commentaire (Réponse modèle du 2^e extrait)

Avant de mener une session de formation, un inventaire des contraintes et des ressources doit être élaboré, et, des contacts devraient être pris pour l'analyser et l'examiner. Ce processus permet d'estimer le caractère levable des contraintes qui se révèlent être des obstacles majeurs, de s'assurer de la disponibilité des ressources directes, et, en cas d'indisponibilité de ressources directes, rechercher parmi les ressources indirectes ...

Introduction : L'entrée dans le sujet + problématique + plan	Une bonne session de formation signifie la réalisation d'un ensemble de situations pédagogiques afin d'atteindre des objectifs précis. Pour ce faire, les organisateurs mènent des tâches différentes s'inscrivant dans des périodes diverses. Parmi ces tâches essentielles à effectuer avant le commencement proprement dit de la formation, on cite l'élaboration d'un inventaire de contraintes et de ressources. Que signifie ce processus ? et à quoi sert-il pour qu'on lui attribue une importance capitale ? Dans les lignes qui ci-dessous, nous éclairons les principaux points allant de l'élaboration à l'analyse en signalant l'utilité avec des illustrations explicatives.
--	--

Développement : 4 éléments à expliquer (contraintes + ressources + contact + vérification) +exemple	L'élaboration d'un inventaire de contraintes et de ressources est le fait de répertorier les moyens à mettre en œuvre, de recenser les règles à respecter, et, de dresser l'état des éventuels obstacles et problèmes qui pourraient être rencontrés lors du déroulement de la formation. Cet inventaire nécessite une analyse minutieuse à cause de son caractère probable et inachevé. Autrement dit, les ressources et les contraintes déjà consignées devraient être examinées pour distinguer les contraintes levables de celles qualifiées de non-levables, ainsi que pour être sûr de la disponibilité des ressources directes. Par ressources directes, on entend les ressources qui appartiennent à l'institution de la formation, tandis que les ressources indirectes sont ceux qui pourraient être procurées d'un autre établissement via un prêt par exemple. Quant aux contraintes levables, ce sont les contraintes qui pourraient être contournées en les identifiant par rapport à l'autre catégorie des contraintes désignées par non levables. A titre d'exemple, en contexte universitaire, avant de commencer l'enseignement/ apprentissage du module « informatique », le formateur établit une liste des moyens sur lesquels se baserai pour atteindre les objectifs escomptés. On prévoit l'utilisation de la salle d'informatique de l'institut, si elle est exploitable, entant que ressources directes. Sinon on cherche d'autres salles appartenant à d'autre institut (ressources indirectes). Le nombre d'étudiants étant élevé (contrainte humaine), le formateur cherche une solution en divisant le groupe-classe en petits groupes ou en ajoutant d'autres séances après l'accord de l'administration.
---	---

Conclusion : Synthèse + perspective /solution	Si l'atteinte de l'ensemble des objectifs visés signifie la réussite d'une formation, l'élaboration d'un répertoire comptant les contraintes et les ressources est le premier pas pour y arriver. Cela va de soi, car la programmation des séances pédagogiques nécessite la prise en compte de la disponibilité des supports principaux, des aides de types différents, et, le caractère levables/non-levables des contraintes susceptibles d'entraver le bon déroulement de la formation. Si ce processus n'est pas mené soigneusement et avec l'attention qu'il mérite, un risque potentiel d'une entrave, voire d'arrêt, est possible. Reste à rappeler que cette étape n'est que le début d'un long trajet à parcourir dont les autres phases ne sont surement pas moins importantes.
---	---

Activité 04 :

Les copies sont à évaluer suivant les points suivants :

Sur la forme :

Voir si les étudiants ont respecté la forme de la dissertation :

- plan, introduction et conclusion
- lisibilité
- orthographe

Sur le fond :

Analyser les productions des étudiants en examinant si les différents éléments (problématique, arguments, exemples, ...) sont en concordance avec le sujet abordé dans l'extrait proposé.

Cours 03



LA PREPARATION ET LA PLANIFICATION DE LA SESSION

(Partie 01)

Objectif :

Amener les étudiants à préparer une session de formation suivant les points ci-après :

- Types de tâches à accomplir
- Comment assurer l'adéquation entre finalités, objectifs, thèmes et contenus ?

1. Types de tâches à accomplir

La préparation d'une session de formation comprend un ensemble de tâches qui relèvent, en fait, de trois domaines différents :

- organisationnel,
- pédagogique,
- scientifique.

Expliquons-nous.

Domaine organisationnel, tout d'abord

Préparer une session de formation, c'est mettre en œuvre un ensemble de ressources (humaines, matérielles, temporelles, financières) en vue de la réalisation d'une activité, en l'occurrence une session. Sous cet aspect, les tâches à entreprendre et les gestes à poser ne sont pas fondamentalement différents de ceux qu'accomplit n'importe quel autre gestionnaire dans la préparation d'une action. Un certain nombre de passages qui vont suivre pourraient être tout aussi applicables à l'organisation d'une manifestation sportive ou du vernissage d'une exposition... Ils concernent les méthodes d'organisation.

Domaine pédagogique, ensuite

Préparer une session de formation, c'est aussi réfléchir notamment aux méthodes et techniques adaptées pour permettre aux participants d'atteindre les objectifs pédagogiques définis. Sous cet aspect, les tâches à entreprendre font appel au métier de pédagogue (...).

Dans cette perspective, les passages qui vont suivre sont applicables à l'organisation de n'importe quelle session de formation, quel qu'en soit l'objet.

Domaine scientifique, enfin

Préparer une session de formation, c'est enfin organiser un contenu de formation (...). Il s'agit, après avoir défini la somme des connaissances et des compétences

techniques que l'on souhaite voir acquérir ou développer par les participants, de décomposer le sujet, d'agencer les séquences, de définir un ordre de présentation, (...).



2. Comment assurer l'adéquation entre *finalités*¹, *objectifs*², *thèmes* et *contenus*?

[Le contenu des situations d'enseignement/apprentissage doit être en adéquation avec les finalités, les objectifs et les thèmes généraux établis par l'institution organisatrice de la formation.] Tout en gardant à l'esprit que les démarches ne sont pas strictement linéaires mais, au contraire, se construisent par ajustements et retours en arrière, nous pouvons cependant par souci pédagogique énoncer les étapes suivantes :

2.1. L'objectif terminal de la session

Préciser l'objectif terminal constitue la démarche primordiale, car c'est lui qui commande toutes les tâches relatives à la préparation de la session.

¹ « Affirmation de principe au travers de laquelle une société (ou un groupe social) identifie et véhicule ses valeurs. Elle fournit des lignes directrices à un système éducatif et des manières de dire au discours sur l'éducation. Exemples de finalités : - former un adulte autonome et responsable... - former des agents de développement conscients de leurs responsabilités politiques et économiques... . Dans la hiérarchie : finalités > objectifs généraux > objectifs intermédiaires > objectifs spécifiques, les finalités constituent les intentions les plus élevées et les plus lointaines ; elles répondent à la question : « quel type d'homme voulons-nous former ? » (RAYNAL et RIEUNIER, 1997 : 145).

² « **But** et **objectif** sont souvent confondus. Toutefois **but** relève plutôt du vocabulaire de la langue courante et convient pour des activités pédagogiques très partielles alors qu'**objectif** relève plutôt d'une terminologie éducative, avec une connotation plus large de résultat à atteindre pour satisfaire une demande. ... » (CUQ [dir.], 2003 : 37). « On appelle **objectif** ce à quoi on tente de parvenir, le résultat qu'on se propose d'obtenir par des moyens appropriés. ... On distingue en général deux types d'objectifs : les objectifs globaux et les sous-objectifs séquentiels, comme des tâches à accomplir pour réaliser à la fin l'objectif global. ... » (Ibid. : 180).

2.2. Les objectifs intermédiaires

A partir de la connaissance qu'[on] a des objectifs terminaux d'une part et des préacquis des participants potentiels d'autre part, [on] déterminera de façon précise les objectifs intermédiaires requis pour permettre la réalisation des objectifs terminaux. [On] examinera les relations d'ordre existant entre ces différents objectifs intermédiaires.

2.3. La classification des finalités et des objectifs

[Ci-après, les] caractéristiques des différents types d'objectifs classés selon le niveau et la durée de renseignement qui aide à les atteindre.

- Les *finalités* sont des énoncés très généraux. Elles sont définies par le pouvoir politique et exprimées à travers les programmes. Nous avons donné plus avant un exemple de finalité.
- Les *objectifs institutionnels* précisent les capacités attendues au terme d'un cycle ou d'un degré d'enseignement. Ils sont définis par les auteurs des programmes et évalués par un jury. *Exemple* : au terme des trois années de formation, le futur journaliste sera capable de rédiger un titre, un filet, un article, selon les critères appris.

Il est souhaitable que ces objectifs fassent une large part à l'intégration des acquis, non seulement dans une discipline, mais aussi dans les diverses disciplines.

- Les *objectifs d'année* intègrent les acquis (savoir, savoir-faire, savoir-être) de l'année qui sont jugés comme des points de passage obligés pour la maîtrise progressive des objectifs institutionnels. Ils sont déterminés par les auteurs du programme et évalués par un jury de fin d'année.
- Les *objectifs de cours* sont définis en fonction des objectifs d'année en faisant appel à des objectifs terminaux d'intégration, c'est-à-dire en termes

de compétences s'exerçant dans une situation complexe du point de vue de l'information et nécessitant l'intégration des acquis antérieurs (et non leur simple juxtaposition).

Exemple : au terme du cours sur le traitement de l'information chimique l'étudiant de deuxième année sera capable de :

- produire un rapport bibliographique selon les normes admises,
 - critiquer sur la forme un rapport de recherches d'une vingtaine de pages, selon les critères appris.
- Les *objectifs de période* sont des objectifs intermédiaires d'intégration qui intègrent les objectifs spécifiques des leçons et préparent la maîtrise des objectifs de cours.

Les *objectifs de leçon* sont des objectifs spécifiques définis et évalués par le professeur. Ils peuvent être évalués par les élèves eux-mêmes (autoévaluation).

2.4. Le regroupement en thèmes

A partir de la connaissance du thème général de la session et surtout des objectifs terminaux et intermédiaires strictement requis, [on] décomposera le thème général en sous-thèmes possibles. Les différents thèmes retenus permettront (...) de déterminer une liste bibliographique susceptible d'intéresser les participants et adéquate à leur niveau et à leurs préoccupations. Ils guideront le travail de préparation [documents, stratégies, ...].

2.5. La détermination des contenus

[On] accordera une attention particulière aux concepts utilisés [...]. Des concepts insuffisamment définis ou définis différemment par des formateurs différents peuvent jeter le trouble chez les participants et donc nuire à la réalisation des objectifs, voire au climat de la session.

2.6. Remarque

Les étapes énoncées dans les pages précédentes ne doivent pas être clôturées trop rapidement et définitivement. En effet, lors de la planification de la session de formation (cours à venir), le choix des méthodes et des techniques, (...) et la rencontre de certaines contraintes sont susceptibles de modifier le travail déjà entrepris.

Activités à préparer pour les séances de TD :

Activité 01 :

Donnez des exemples des tâches organisationnelles, scientifiques et pédagogiques pour une session de formation donnée.

Activité 02 :

Citez des exemples des objectifs terminaux, ensuite décomposez-les en objectifs intermédiaires, puis en contenus d'enseignement/ apprentissage pour deux sessions de formation différentes (attention à l'adéquation entre tous les composants !).

Cours 04



LA PREPARATION ET LA PLANIFICATION DE LA SESSION

(Partie 02)

Objectif :

Amener les étudiants à préparer une session de formation suivant le point ci-après :

- La définition des méthodes et des techniques

3. La planification de la session

Planifier une session, c'est faire le plan détaillé dans le temps de tout ce qu'il y a lieu de prévoir pour permettre sa réalisation ; c'est progressivement dégager une vision de plus en plus claire de la session, intégrant d'une manière coordonnée tous les éléments qui devront être pris en compte et fixer les étapes précises de leur mise en œuvre.

A ce stade de la préparation, [on] doit essentiellement formuler les réponses aux questions suivantes :

- Compte-tenu [des] ressources disponibles, comment définir les ressources nécessaires, comment les mobiliser et comment les organiser les unes par rapport aux autres en un ensemble cohérent et coordonné ?
- Compte-tenu de l'orientation du projet pédagogique défini, quelles méthodes et techniques retenir aux différentes étapes prévues de son déroulement ?
- Compte-tenu de la date et de la durée de la session, comment organiser le temps ? C'est-à-dire, d'une part, comment seront organisées les semaines et les journées de la session en fonction des finalités et des objectifs ainsi que des contenus et thèmes du programme ? C'est-à-dire, d'autre part, quel sera l'échéancier d'exécution des différentes tâches à accomplir dans la phase préparatoire de la session pour que tout ce qui doit être prêt au moment de la réalisation le soit effectivement ?

Nous ne saurions trop insister sur l'importance de cette phase de préparation de la session. Tous les éléments qui vont intervenir dans la mise en œuvre doivent être pensés en fonction du projet pédagogique que l'on souhaite réaliser. Et le véritable art [...] consistera à veiller à ce que chacun des éléments qu'[on] met en œuvre sur le plan des ressources, sur le plan des méthodes ou sur celui de l'affectation du temps apparaisse comme un rouage intégré d'une manière cohérente dans un ensemble homogène. A ce stade, rien ne doit être laissé au hasard. Aucun détail n'est à négliger. Une bonne session, ce n'est pas seulement

un bon contenu scientifique : c'est cela, sans doute, mais aussi une organisation adéquate de mille et un détails. Il y a trop d'exemples de sessions excellentement préparées dans leur conception pédagogique et scientifique et qui auraient pu se dérouler à la satisfaction de tous si l'on n'avait pas négligé au moment opportun un petit élément dans la phase de préparation.

Puison dix exemples dans le vécu des organisations pour souligner l'importance de planifier tous les éléments qui concourront à la réussite de la session.

- La journée était consacrée à l'utilisation du rétroprojecteur et celui-ci était utilisé par une autre session dans une salle voisine.
- Les participants étaient au nombre de quarante et la seule salle que l'on avait réservée pour les travaux pouvait à peine en contenir une vingtaine.
- [On] avait prévu une participation active des stagiaires mais le formateur recruté comme intervenant, non informé de cette orientation, avait préparé une série d'exposés magistraux dont il ne prétendait pas s'écarter.

A travers ces exemples, l'attention [...] est tout particulièrement attirée sur la nécessité [...] dans la phase de préparation de réfléchir à l'ensemble des éléments de la session : ressources à mobiliser, méthodes à choisir, temps à organiser.

3.1. La définition des méthodes et des techniques

[On] se trouve maintenant devant un ensemble de données liées à la préparation pédagogique de la session :

- ...
- les finalités et les objectifs ont été déterminés,
- les contenus du programme ont été élaborés,
- les thèmes et sous-thèmes ont été dégagés,
- ...

Il reste donc [...] à concevoir les méthodes et techniques qui seront mises en œuvre durant la session. Le choix de celles-ci doit être conçu en fonction des objectifs fixés.

Au niveau des méthodes, qui se réfèrent à la démarche suivie pour présenter les contenus, [on] doit choisir entre différents types de méthodes : affirmatives, interrogatives, actives. Dans une session de formation pour adultes [et pourquoi pas pour d'autres catégories ?], ces dernières apparaissent les plus pertinentes : [on] guide et encourage le groupe. Chaque participant, en s'exprimant sur son expérience et son «vécu» professionnel, est impliqué dans le processus de formation.

Il est évident que différentes méthodes peuvent être utilisées dans une même session à des moments différents en fonction des objectifs poursuivis. Mais les principes de pédagogie active évoqués précédemment présentent un vif intérêt, surtout si les participants proviennent d'horizons divers. Ce projet de méthode active est fonction du degré de motivation des participants, de la compétence des formateurs à susciter cette démarche. Ce qui est fondamental, c'est bien la motivation des participants et leur désir d'être formés. [On] aura présent à l'esprit qu'[on] devra favoriser une participation active et dynamiser le groupe [...] au cours de la session. Pour réaliser ce scénario, il possède un éventail de possibilités :

- travail personnel,
- travaux de groupe,
- jeux,
- visites,
- etc.

Celles-ci viseront à impliquer l'apprenant dans sa formation, dont le moteur essentiel de motivation est son adhésion profonde pour la formation. Cette motivation ne doit cependant pas se heurter au phénomène de saturation. En d'autres termes, les actes pédagogiques doivent offrir une palette suffisante pour éviter ce seuil.

Les techniques, exercices pédagogiques, ont pour but de renforcer l'efficacité du processus de formation. Elles sont nombreuses :

- exposé,
- lecture,
- discussion,
- simulation,
- écriture d'un texte,
- manipulation d'objet,
- etc.



Elles représentent donc des moyens à mettre en œuvre. [Si on] opte pour une méthode participative, [on] combinera les techniques les plus appropriées.

Dans cette phase de détermination des techniques, [on] doit dresser la liste des supports sous la contrainte de l'équipement et de l'aménagement des salles de travail, ressources évoquées plus haut. Ces supports dont la fonction est de faciliter la transmission des messages et l'animation générale des séquences de travail, sont nombreux :

- tableaux (noir, à feutre),
- rétroprojecteur,
- ouvrages, documents, imprimés,
- vidéoscope,
- projecteur de films, ... de diapositives,
- ordinateur,
- etc.

Ces aides pédagogiques sont de véritables outils qu'[on] doit insérer dans la conception pédagogique [...]. Le coût, la facilité d'exploitation et l'efficacité réelle sont les critères de choix, hormis bien sûr leur impact sur le style de méthode choisi.

Cours 05



LA PREPARATION ET LA PLANIFICATION DE LA SESSION

(Partie 03)

Objectif :

Amener les étudiants à préparer une session de formation suivant les points ci-après :

- La mise au point du planning de la session
- Préparer les évaluations

3.2. La mise au point du planning de la session

A ce niveau d'avancement de la préparation, [on] dispose maintenant des éléments qui [...] permettent de dégager une vision claire [pour] pouvoir construire le planning de la session. Il s'agit [...] de programmer les activités de la session en les situant avec précision dans le temps et dans l'espace, en spécifiant les objectifs intermédiaires, les méthodes choisies ... [Le planning] constitue un document de travail utile pour tous [formateurs, formés, ...]. Il permet à chacun de se préparer à ce qui lui est demandé ...

Deux remarques s'imposent au moment où [on] arrive à la conclusion de la phase de planification de la session.

- Le planning détaillé [...] n'est pas «une camisole de force». C'est une prévision. Si la réalité révèle qu'il n'est pas approprié, [on] devra opérer les ajustements nécessaires.
- Même avec la meilleure planification, lorsqu'on croit avoir tout prévu, il arrive des imprévus. Dans la phase de réalisation, [on] devra faire preuve d'une écoute attentive de la situation, d'une relative souplesse et d'une capacité de réagir rapidement.

3.3. Préparer les évaluations

Quoiqu'il ne soit pas bon d'arrêter définitivement au stade de la préparation de la session les instruments d'évaluation à utiliser pendant la session (évaluations intermédiaires), en fin de session (évaluation terminale), et après la session (évaluation de la session), [on] doit y penser. Les conseils suivants peuvent être donnés. [Voir plus de détails dans les cours à venir].

3.3.1. Les évaluations intermédiaires

- [On] a intérêt à se constituer un stock d'instruments suffisamment variés susceptibles d'être employés au besoin, moyennant les ajustements à faire sur place selon le contexte.
- A côté d'instruments, [on] doit surtout avoir une vision claire :
 - de la problématique de l'évaluation,
 - des formes potentielles des stratégies d'évaluation,
 - des contenus possibles de l'évaluation.

3.3.2. L'évaluation terminale

- Pour être optimalement rentable, l'évaluation terminale doit être suffisamment fouillée. Les activités de la session laissent rarement le temps de la concevoir entièrement pendant la session. Il est donc bon de préparer un canevas détaillé avant la session et de prévoir les moyens matériels pour la réaliser.
- L'évaluation terminale porte sur de nombreux aspects et peut revêtir des formes variées.

3.3.3. L'évaluation de la session

- [Pour l'organiser, on] prévoira une plage horaire se situant directement après la session [...].

Activités à préparer pour les séances de TD :

Activité 03 :

Expliquez les propos ci-dessous :

L'analyse des besoins est un processus qui n'est jamais achevé (cf. Supra p. 05).

Il est évident que différentes méthodes pédagogiques peuvent être utilisées dans une même session de formation à des moments différents en fonction des objectifs poursuivis.

Activité 04 :

Commentez les réponses des étudiants traitant le passage « *L'analyse des besoins est un processus qui n'est jamais achevé* ».

Copie 01

Avant de se lancée a la réalisation de son projet, il est indispensable d'en avoir de bien compris le besoin, beaucoup de projet dérivées voir échoués a cause d'une définition de besoin approximative ou partielle, s'agit donc de recueillir avec précession les attentes des parties prenantes de projet, non seulement que sera livrée, aussi comment il sera construit. Est-ce qu'on peut réussir a accomplie définitivement ce processus compliqué ?

L'analyse de besoins constitue une forme de paradoxe. Donc, tout le monde autant théoriciens que praticiens s'entend sur l'importance de l'analyse de besoins, de ces impacts positifs sur les étapes subséquentes.

Pour conclure, l'analyse de besoins permet en effet de déterminer les cibles de formation et mettre l'accent sur l'essentiel, même de diminuer les risques de reprise et de corrections et ainsi diminuer les coûts.

Copie 02

L'analyse des besoins est une étape clés dans le processus de formation. Elle permet de déterminer de manière précise les objectifs à atteindre. C'est pourquoi , on peut poser la problématique suivante : Peut-on identifier tous les besoins des apprenants avant d'entamer une formation ? Pour répondre à cette question on va montrer la nécessité de l'identification des besoins avant et pendant la formation. Puis on va

expliquer pourquoi le processus de l'analyse des besoins ne peut pas être déterminé d'une manière définitive.

D'abord, l'identification des besoins est une démarche primordiale qui se fait avant et pendant l'apprentissage et qui se fait traduite en objectifs, en contenus et en programmes. Elle présente une partie intégrante des différentes phases d'élaboration d'un plan de formation. En effet, il est important de suivre les différentes étapes d'analyse des besoins avec attention afin de définir des objectifs concrets et de s'assurer que la formation envisagée est nécessaire et qu'elle aboutira à des bons résultats. Pour analyser les besoins du public visé, on peut utiliser plusieurs outils tels que les questionnaires, les tests, les enquêtes, les interviews, ...etc

Ensuite, l'analyse des besoins n'est pas une démarche achevée au début de la formation, on peut dire qu'elle est évolutive et en relation avec le public envisagé. De ce fait, elle peut se faire avant l'apprentissage, elle nous donne des informations sur les prérequis et les besoins des apprenants. Mais il arrive que les besoins de l'apprenant changent plus au moins pendant sa formation. Dans ce cas, une nouvelle identification des besoins amènera l'enseignant à prendre en considération ce changement et à modifier ses ressources. Elle peut se faire aussi par l'apprenant lui-même pour connaître ses besoins en fonction de ses ressources et de ses objectifs.

En guise de conclusion, on peut dire que l'analyse des besoins est une étape nécessaire pour l'élaboration d'un plan de formation, son rôle est déterminant et constitue une phase importante. Cependant, elle ne peut être identifiée d'une manière définitive, elle est toujours évolutive. Il n'existe encore aucune méthode miracle pour analyser tous les besoins des apprenants en formations.

Travaux dirigés (TD)

correspondants

aux cours

03 à 05

Activité 01 :

Exemples de tâches organisationnelles, scientifiques et pédagogiques pour une session de formation donnée.

Formation : amener des étudiants universitaires à maîtriser des options avancées dans le logiciel-utilitaire « Microsoft Word ».	
Tâche organisationnelle	Préparation de la salle d'informatique (micro-ordinateurs, rétroprojecteur, chaises, ...).
Scientifique	Préparation du contenu à enseigner-apprendre (sommaire et table des matières, index, notes de bas de pages et notes de fin, ...)
Pédagogique	Définition de l'approche à adopter (méthode transmissive, co-constructive, ...).

Activité 02 :

Exemples des objectifs terminaux, décomposés en objectifs intermédiaires, puis en contenus d'enseignement/ apprentissage pour une session de formation

Formation : enseignement-apprentissage de la matière « Compréhension et production écrite » pour des étudiants en L3	
Objectif terminal : savoir communiquer à l'écrit (comprendre et produire des textes divers)	
Intermédiaire : comprendre un texte	Intermédiaire : produire un texte

Contenu : observer les éléments paratextuels	Contenu : dégager l'idée générale et les idées secondaires	Contenu : élaborer un plan adéquat à la situation	Contenu : rédiger le texte par parties et le réviser (cohérence et cohésion, orthographe, ...).
--	--	---	---

Activité 03 :

Eléments de réponses pour le commentaire de l'extrait :

Il est évident que différentes méthodes pédagogiques peuvent être utilisées dans une même session de formation à des moments différents en fonction des objectifs poursuivis.

Introduction

L'entrée dans le sujet :

Comment mener une formation et comment définir une approche appropriée.

Problématique :

Comment il est possible d'adopter des approches pédagogiques différentes dans une même session de formation ?

Plan :

Citer les étapes du développement avant de les expliquer.

Développement

Détailler les éléments énoncés dans le plan avec un ou des exemples illustratifs.

Conclusion

Synthèse des points essentiels du développement et perspective.

Activité 04 :

Co-évaluation des travaux d'étudiants

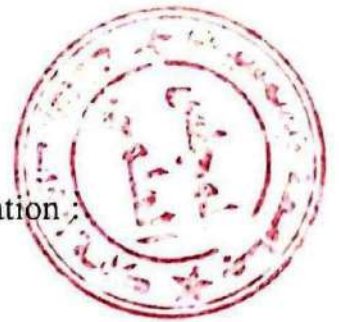
Sur la forme :

Voir si les étudiants ont respecté la méthodologie de la dissertation :

- plan, introduction et conclusion
- lisibilité
- orthographe

Sur le fond :

Analyser les productions des étudiants en examinant si les différents éléments (problématique, arguments, exemples, ...) sont en concordance avec le sujet abordé dans l'extrait proposé.



Cours 06

LE DEROULEMENT DE LA SESSION

(Partie 01)

Objectif :

Amener les étudiants à mener une session de formation suivant les points ci-après :

- Systèmes et méthodes pédagogiques pour une formation
(définitions et typologie)

Introduction

Les concepts de méthodes, de techniques et de matériels sont souvent confondus. Il est vrai que leurs frontières sont difficiles à délimiter. [...]. Ces concepts s'inscrivent sur un continuum qui va du plus concret au plus général, à savoir respectivement : matériel, technique, méthode. Nous pouvons y ajouter un concept encore plus général, celui de système pédagogique.

1. Quelques définitions

1.1. Un système pédagogique

C'est une combinaison d'éléments formant un tout cohérent, définissant une approche pédagogique spécifique, mais sans qu'en soient précisées les modalités d'application. Un système pédagogique peut, tout en restant cohérent, recourir à diverses méthodes, à des techniques variées, à des matériels différents. Et inversement, il peut en exclure d'autres. On parlera de système pédagogique individualisé, libéraire,... du système Freinet, Paulo Freire, Decroly, Dewey,...

1.2. Une méthode pédagogique

C'est un ensemble structuré de principes qui orientent la façon de concevoir la formation (ses étapes, la relation formateur-participant, l'approche de la connaissance, le choix des techniques,...). Le concept de méthode pédagogique se rapproche de celui de système pédagogique, comme par exemple lorsque l'on parle de «méthode non-directive». Il se rapproche aussi de celui de technique, si l'on se réfère par exemple à la «méthode des cas». Mais on peut aussi parler de technique «d'étude de cas» ; on fait alors allusion, non pas avant tout aux

principes, mais aux diverses démarches à mettre en œuvre et aux aspects techniques liés à l'étude de cas.

1.3. Une technique pédagogique

C'est un ensemble de démarches pédagogiques à effectuer dans un certain ordre et éventuellement dans un certain contexte, plus ou moins prescriptifs selon les techniques. Ainsi, on parlera de la technique du panel ou du Phillips 6/6 ; ou encore de la technique de l'exposé, [...] Certaines techniques peuvent englober d'autres techniques. Ainsi, la technique de la « discussion de groupe » peut recourir à la technique du « tour de table ». Ces techniques moins englobantes sont parfois appelées sous-techniques ou encore *procédés techniques*.

2. La typologie des méthodes pédagogiques

On peut classer les méthodes pédagogiques de diverses façons selon les axes pris en considération.

Premier axe : l'acteur principal

- méthode *magistro-centrée* lorsque le formateur est l'acteur principal de la formation et qu'il est au centre de la communication.
- méthode *pédo-centrée* lorsque la personne en formation est l'acteur principal de la formation, est au centre des préoccupations, joue un rôle primordial dans la communication.

Deuxième axe : le guidage

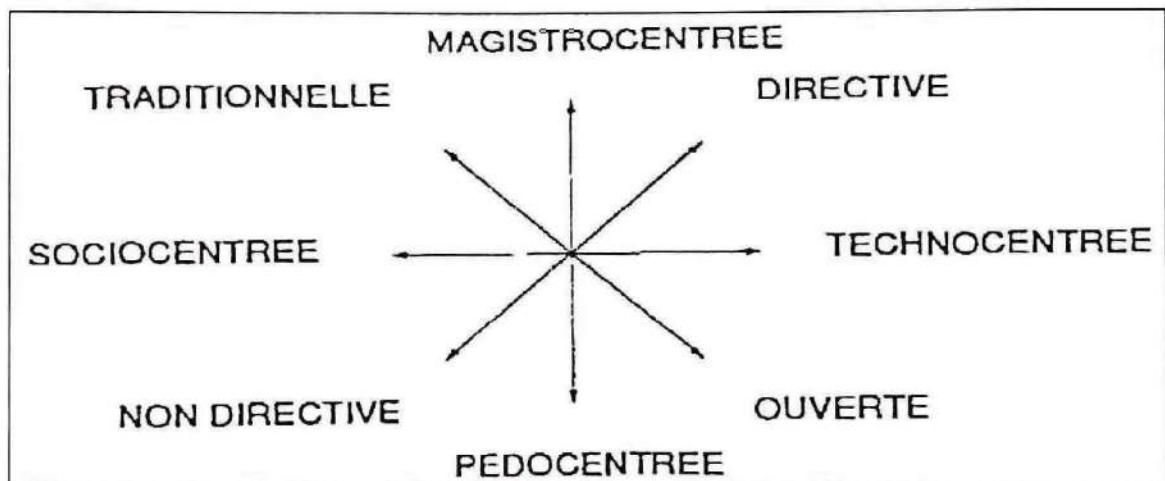
- méthode *directive* ou *non-directive* selon le degré de guidage de la formation : fixation pré-établie ou non des objectifs, rigueur ou souplesse dans la planification des démarches et de l'animation... Si classiquement, la méthode magistro-centrée est le plus souvent directive, on observe des méthodes pédo-centrées tantôt directives, tantôt non directives.

Troisième axe : l'agent

- méthode *techno-centrée* lorsque la technique est un agent jouant un rôle important dans la formation (recours à des techniques nécessitant des aides scripturo-audio-visuelles).
- méthode *socio-centrée* lorsque le groupe est l'agent majeur de la formation.

Quatrième axe : la visée

- méthode *traditionnelle* lorsque la formation vise la restitution, c'est-à-dire, le savoir-redire ou le savoir-refaire.
- méthode *ouverte* lorsque la formation vise le savoir-faire (cognitif ou pratique) et le savoir-être transférables.



Toute méthode pédagogique peut être analysée selon la place qu'elle occupe sur chacun de ces quatre axes. Combinés, ceux-ci forment une typologie des méthodes pédagogiques que nous représentons dans le schéma suivant.

A côté de cette typologie, on peut rappeler une typologie plus classique des méthodes pédagogiques. Elle consiste à distinguer :

- 1) les méthodes *expositives* (exemple : la méthode magistrale),
- 2) les méthodes *démonstratives* (exemple : l'apprentissage par imitation),
- 3) les méthodes d'*entraînement* (exemple : le drill),
- 4) les méthodes *interrogatives* (exemple : la méthode socratique),

- 5) les méthodes de *la redécouverte guidée* (exemple : le recours à l'expérimentation pour redécouvrir une loi),
- 6) les méthodes de *la découverte* (exemple : la pédagogie du projet).

Dans les sessions de formation où les objectifs ne se limitent pas à la transmission d'informations, il importe de varier les méthodes et de penser à choisir la plus adéquate au bon moment.

Activités à préparer

Activité 01 :

Quelle est l'importance de « *la centration sur l'apprenant* » en classe de langue ?

Activité 02 :

Citez des exemples détaillés des systèmes pédagogiques et les éléments qui les constituent.

Cours 07

LE DEROULEMENT DE LA SESSION (Partie 02)

Objectif :

Amener les étudiants à mener une session de formation suivant les points ci-après :

- Techniques de communication pédagogiques
pour une formation
(définitions et typologie)

3. La typologie des techniques de communication

Les différentes typologies mentionnées ci-dessus peuvent convenir plus ou moins bien pour classer les différentes techniques de communication. Elles peuvent cependant poser quelques problèmes liés au fait qu'une même technique de communication peut servir des méthodes pédagogiques différentes. [...].

La typologie ci-après a l'avantage de fournir un premier canevas délimitant le choix d'une technique en fonction de *l'intention pédagogique du formateur*. Pour fixer définitivement le choix, on recourra à des critères plus fins, tels le réseau de communication instauré par la technique, les démarches spécifiques à chaque technique, le nombre de participants, le temps nécessaire, [...]³

L'exposé :

Une technique de communication par laquelle une personne fait devant un auditoire une présentation d'un état de la question sur un thème donné.

Le symposium (sens moderne) :

Une technique de communication par laquelle 2 à 5 personnes qualifiées font devant un auditoire un exposé sur un thème commun devant permettre de faire le point d'une question. Sous la direction d'un modérateur, les personnes-ressources experts répondent aux questions des participants mais n'ont pas de débat entre elles.

³ Les auteurs ont présenté pour chacune des méthodes quelques éléments qui forment une sorte de fiche technique pour faciliter l'exploitation : type de technique (fort important car à mettre en relation avec les objectifs recherchés), nombre de personnes, exigence de temps, réseau de communication créé par la bonne utilisation de la technique, scénario exigé par la technique (la préparation avant, le déroulement, l'exploitation après), quelques remarques utiles (Ibid.).

Le colloque :

Une technique de communication par laquelle un groupe de 6 à 8 personnes, 3 ou 4 représentant l'auditoire, 3 ou 4 jouant le rôle de personnes-ressources, réalise devant un auditoire une discussion sur un thème donné, devant permettre de faire le point d'une question. Les débats au niveau des membres du colloque sont régulés par un modérateur, les participants pouvant intervenir occasionnellement.

Le panel :

Une technique de communication par laquelle un noyau de 3 à 6 personnes, représentant chacune un sous-groupe de participants, réalise devant un auditoire une discussion sur un thème donné, devant permettre de faire le point d'une question. Les participants, tout en étant présents à la discussion, n'interviennent que par l'intermédiaire de leurs représentants.

Le « buzz session » (session «brouhaha») :

Une technique d'animation dans laquelle les participants sont répartis en groupes de 4 à 10 pour dégager de leur discussion, pendant un laps de temps très précis, un résultat commun sur un thème, un cas ou un problème.

Le « phillips 6-6 » :

Une technique d'animation dans laquelle les participants sont répartis par groupes de 6 personnes pour dégager de leur discussion, pendant un laps de temps limité à 6 minutes, un résultat commun sur un thème, un cas ou un problème.

La tournante :

Une technique d'animation par laquelle les participants sont répartis par groupe de 4 à 6 personnes pour discuter sur un thème précis et dans laquelle toutes les dix minutes, un membre de chaque groupe est invité à [...] rejoindre un groupe voisin.

La discussion-palier :

Une technique d'animation dans laquelle la discussion, devant permettre de faire le point sur un thème donné, est réalisée en 5 étapes ou paliers où les participants sont successivement, après une réunion générale, répartis en groupe de 5 à 10 personnes pour produire un panneau de synthèse des observations qu'ils formulent, confronter ensuite le contenu de leur panneau avec celui des autres groupes, retourner en groupe pour approfondir certains aspects et finalement se rassembler pour la phase de synthèse des panneaux produits par les différents groupes.

Le jeu de rôle :

Une technique d'animation dans laquelle plusieurs participants sont invités à s'impliquer dans l'interprétation des différents rôles de personnages se trouvant dans une situation précise, afin de permettre ensuite une analyse des représentations, sentiments et attitudes liés à cette situation. [...].

La méthode des cas de Harvard :

Une technique d'animation dans laquelle les participants sont confrontés à une situation ou à un problème concret qui leur est soumis et invités à en faire ensemble une analyse détaillée pour ensuite identifier la solution la plus adéquate et dégager les principes de sa justification.

La résolution de problèmes par triades :

Une technique d'animation dans laquelle les participants sont répartis par groupe de 3 pour dégager de leur discussion une solution à un problème précis qui leur est soumis.

Activités à préparer

Activité 03 :

Quels sont les avantages et les limites des techniques et principes suivants :

- L'exposé
- Le colloque
- Le jeu de rôle
- Le travail personnel
- Le travail de groupe

Activité 04 :

Comment combinez deux (ou plus) de ces techniques dans une même situation pédagogique.

Cours 08

LE DEROULEMENT DE LA SESSION

(Partie 03)

Objectif :

Amener les étudiants à mener une session de formation suivant les points ci-après :

- Matériels et supports pédagogiques
pour une formation
(Critères d'utilisation efficace)

4. L'utilisation efficace du matériel de formation

Si le recours à différents matériels de formation peut constituer une aide appréciable (d'où le terme «d'aides scripturo-audio-visuelles») pour le formateur, il faut faire remarquer qu'ils peuvent aussi constituer un frein suite à une mauvaise utilisation. En nous appuyant sur les recherches de CANNON, nous présentons ci-après quelques critères pour une utilisation efficace de quelques matériels couramment employés. Nous consignons ces indications dans le tableau suivant (p. 55-56)⁴.

Activités à préparer :

Activité 05 :

Quels sont les avantages et les limites des supports suivants :

- Tableaux (noir, à feutre),
- Rétroprojecteur
- Ouvrages, chapitre d'ouvrages, documents, imprimés, images
- Vidéoscope
- Projecteur de films, ... de diapositives,
- Ordinateur

Activité 06 :

Proposez des solutions pour les limites.

Activité 07 :

Citez des exemples de supports pédagogiques et montrez comment pourraient-ils être utilisés dans deux méthodes pédagogiques différentes.

⁴ La suite du tableau contient des données concernant cinq autres matériels : *Projecteur de film, Télévision, Projecteur de diapositives, Ordinateur, Conférencier (aspects matériels)*. (Ibid.).

Tab. 11 : Facteurs influençant la disposition spatiale pour l'enseignement et l'apprentissage dans le cas d'utilisation de médias audio-visuels

Médias audio-visuels	Critères minimaux d'efficacité	Remarques sur l'agencement spatial
1. Tableaux (noirs ou verts, villedane, papiers)	- visibles, c'est-à-dire non masqués de la vue des participants par d'autres ressources. - Facilité d'utilisation, de nettoyage, de manipulation.	- Arrangement des tableaux devant (au centre ou dans un coin). - Position et hauteur des tableaux : l'arête supérieure se trouvera à environ deux mètres du sol. - Passage aisé entre tableaux, écrans et pupitre du conférencier. Place suffisante pour pouvoir utiliser les tableaux mobiles.
2. Cartes – Tableaux d'affichage	- Visibles. - Faciles à manipuler.	- Disponibilité des surfaces d'affichage. - Disponibilité des moyens de fixation : punaises, épingles à tête, aimants selon le système ...
3. Ecrans de projection (diapositives – films)	- Dimension correcte en fonction de la grandeur du local. - Réflexion et transmission correctes de la lumière. - Angle de vision aussi large que possible. - Visibilité et position correcte pour le local.	- Largeur de l'écran : environ 1/6 de la longueur de l'espace d'enseignement. - Possibilité d'écrans alternatifs (appareil de projection derrière l'écran). - Ecran blanc mat, aluminisé, incliné, lentillaire. - Pour des écrans mats ordinaires, l'angle de vision horizontal ne doit pas dépasser 60°.

		- Pour des grandes salles, le bord inférieur de l'écran doit être placé à deux mètres du sol. - Pour de petites salles et dans le cas d'utilisation simultanée de plusieurs ressources, les écrans peuvent être placés devant ou dans un coin. - Prévoir un système adapté.
4. <i>Ecran pour l'utilisation du rétroprojecteur</i>	- Visible - Peut être aussi utilisé moyennant les ajustements nécessaires pour la projection de diapositives et de films.	- Ecran suffisamment haut pour être visible de partout. - Incliner éventuellement l'écran pour éviter la déformation de l'image (plus large en haut qu'en bas).
5. <i>Médias audio</i> (bandes, cassettes, radio, disques)	- Audibles. - Facilité d'utilisation et de contrôle des appareils.	- Prévoir un système adapté pour l'amplification et la distribution (place des prises). - Etudier la place des haut-parleurs (surtout si effet stéréo). - Les enregistreurs et les tourne-disques peuvent être installés en permanence, mais il faut prévoir un système de sécurité contre le vol et les dégradations. - Assurer une protection suffisante contre la poussière.

Cours 09

LE DEROULEMENT DE LA SESSION

(Partie 04)

Objectif :

Amener les étudiants à mener une session de formation suivant les points ci-après :

- Etudier un exemple de méthode pédagogique :
La technique des objectifs pédagogiques

5. Les « objectifs pédagogiques » et l'« intégration » des acquis :

[La démarche pédagogique d'intégration des acquis] prend son intérêt comme remède possible aux défauts du système pédagogique traditionnel. Elle implique un déplacement du rôle central, attribué d'habitude au maître, vers l'élève. Sans vouloir entreprendre une critique détaillée du système en vigueur, nous formulerons trois remarques :

- L'enseignement n'est pas défini correctement par les programmes en usage.

Ces programmes sont définis en termes de contenus à enseigner et sont accompagnés d'instructions bien nécessaires qui précisent *au maître* comment il est licite d'interpréter la lettre du programme. Si la pression unificatrice se relâche un peu, comme dans l'enseignement supérieur, des divergences importantes peuvent apparaître dans les interprétations de différents enseignants. De plus, il est extrêmement rare que l'élève, même si d'aventure il a lu le programme, ait une conscience claire de ce qui est attendu de lui.

- A défaut d'une définition correcte par le programme, l'enseignement est défini en fait, pour l'élève et pour le maître, par l'évaluation dont il est l'objet.

L'élève, par souci d'économie compréhensible, n'apprend pas ce qui ne «sort» pas à l'examen et le maître de son côté répugne à lui faire «perdre son temps». [...]. La forme même des acquis, connaissances et capacités, est conditionnée par l'évaluation. Ainsi les problèmes d'examen d'un seul type ne préparent pas à la résolution de vrais problèmes, c'est-à-dire de problèmes pour lesquels l'information est incertaine ou incomplète, qui peuvent avoir plusieurs solutions correctes et dont la résolution implique une stratégie élaborée.

- Un enseignement est plus efficace s'il est centré sur l'élève et son apprentissage.

Si l'on considère, dans le cadre scolaire habituel, l'apprentissage comme une interaction entre trois pôles qui sont l'élève, le maître et l'objet de l'apprentissage, il paraît souhaitable de donner plus d'importance à l'élève ou, en tout cas, d'augmenter celle qu'on lui donne traditionnellement.

5.1. Les rôles des objectifs pédagogiques

- L'un des rôles les plus utiles des objectifs pédagogiques est de fournir des *références* et des *critères pour l'évaluation*. L'expérience montre que l'évaluation est perçue comme moins hasardeuse et moins injuste lorsque les objectifs de l'enseignement sont communiqués, sans ambiguïté et en temps utile, aux élèves. [...].
- Les objectifs *servent de guide dans l'action pédagogique*, à la fois pour l'élève et pour le maître qui peuvent se situer par rapport au but poursuivi. [(Mager, 1972)] exprime ceci dans une phrase célèbre : «Si vous n'êtes pas sûr de l'endroit où vous allez... vous risquez de vous trouver ailleurs (et de ne pas le savoir)».
- Les objectifs servent de *critères* pour le *choix des méthodes*, des *techniques*, des *moyens*, et d'outils pour l'amélioration de l'action éducative.

5.2. Les définitions des concepts d'objectifs

Il existe dans la littérature une grande confusion dans les termes utilisés pour définir et classer les objectifs [Voir : (Mager, 1972) ; (Guilbert, 1977) ; (Birzea, 1979) ; (Hameline, 1980) ; (De Ketele, 1984 et 1985)].

5.2.1. Les définitions retenues

[De Ketele (1984)] propose des conventions pour la formulation des finalités et des objectifs qui permettent de s'y reconnaître plus facilement.

- **La convention pour la formulation des énoncés**

- Une finalité sera définie par un énoncé du type :

L'enseignement de
.....
vise le développement de [ici une valeur]
c'est-à-dire..... [ici une explicitation de la valeur].

Exemple : le système éducatif de notre pays vise le développement de l'autonomie de l'enfant, c'est-à-dire de sa capacité de réagir adéquatement dans des situations non prévues et de prendre en main son avenir.

- Un objectif sera défini par un énoncé du type :

Au terme de [ici l'enseignement]
l'élève de [ici niveau/classe/cycle]
sera capable de [ici le comportement observable de l'élève].

Exemple : au terme de leur première année de formation, les futures infirmières seront capables d'assurer les soins de base (bien préciser ce que cela signifie) dans les différents services hospitaliers (bien préciser lesquels).

- **La notion d'objectif d'intégration**

Dans le modèle de [(Mager, 1972)], la maîtrise des objectifs d'une période est considérée comme acquise lorsque l'élève a démontré sa maîtrise des objectifs de chaque leçon incluse dans cette période. De même, la réussite d'une année est basée sur la somme des réussites aux différents cours. Cet aspect de la technique des objectifs pédagogiques est l'un des plus irritants car il peut conduire à découper un enseignement en fines tranches d'objectifs qui sont évalués séparément et seulement séparément. [...].

Si nous reconnaissons, avec de nombreux philosophes et chercheurs, que le tout n'est pas la somme des parties, nous concevons que la maîtrise d'une situation (ou d'une capacité) complexe ne découle pas nécessairement de la maîtrise de chacune de ses parties.

Cette réflexion conduit à définir un modèle dans lequel l'apprentissage se déroule par intégrations successives d'objectifs de plus en plus complexes. Un objectif plus intégré contient et consolide des objectifs moins complexes, en même temps qu'il assure leur intégration.

Un *objectif d'intégration* est une compétence qui, dans l'idéal, possède les caractéristiques suivantes :

- la compétence s'exerce sur une situation d'intégration, c'est-à-dire une situation complexe comprenant de l'information essentielle et de l'information parasite et mettant en jeu les apprentissages antérieurs ;
- la compétence est une activité complexe nécessitant l'intégration et non la juxtaposition de savoirs et de savoir-faire antérieurs et aboutissant à un produit évaluable qui les intègre ;
- la situation d'intégration est la plus proche possible d'une situation naturelle que pourra rencontrer l'élève. Elle a donc une fonction sociale ;
- l'objectif d'intégration fera appel à des savoir-être et des savoir-devenir orientés vers le développement de l'autonomie.

Dans le cas où toutes les caractéristiques ne peuvent être présentes, il faut qu'au moins la première d'entre elles le soit pour qu'on puisse parler d'objectif d'intégration

Activités à préparer

Activité 08 :

Donnez des exemples des situations d'intégration.

Activité 09 :

Expliquez les extraits suivants

Les objectifs servent de guide dans l'action pédagogique, à la fois pour l'élève et pour le maître, pour se situer par rapport au but poursuivi.

Les méthodes et les techniques adoptées pour une formation doivent être conçues en fonction des objectifs fixés.

Un objectif d'intégration est une compétence complexe nécessitant l'intégration et non la juxtaposition de savoirs et de savoir-faire antérieurs.

Un système pédagogique est une combinaison d'éléments formant un tout cohérent, définissant une approche pédagogique spécifique, mais sans qu'en soient précisées les modalités d'application. Un système pédagogique peut, tout en restant cohérent, recourir à diverses méthodes, à des techniques variées, à des matériels différents. Et inversement, il peut en exclure d'autres. On parlera de système pédagogique individualisé, libératoire,... du système Freinet, Paulo Freire, Decroly, Dewey,...



Travaux dirigés (TD)

correspondants

aux cours

06 à 09

Activités et tâches : éléments de réponses

Activité 01 :

L'importance de « *la centration sur l'apprenant* » en classe de langue (les points ci-après sont à dénombrer ou à intégrer dans un petit commentaire)

- La motivation
- La construction des connaissances et compétences au lieu de la transmission et restitution.
- Développement du travail de groupe et de la collaboration.
- Développement de l'autonomie.

Activité 02 :

Exemples détaillés des systèmes pédagogiques et les éléments qui les constituent.

Systèmes	Méthodes	Technique	Matériel
Le système d'enseignement supérieur (LMD)	Approches par les compétences Pédagogie de projet	Cours Exposés Colloque	Salle d'informatique Rétroprojecteur
Le système classique	Approches transmissive	Cours TD TP	Amphi Salles de TD Laboratoires.

Activité 03 :

Les avantages et les limites des techniques

	Avantages	Limites
Exposé	Développement de la prise de parole en public.	Plagiat

Le colloque	Développement de l'interaction et de l'argumentation	Perte du temps, dérapage, ...
Le jeu de rôle et simulation	Développement de l'interaction et des pratiques communicationnelles	Perte du temps, dérapage, ...
Le travail personnel	Fiabilité de l'évaluation individuelle	Blocage.
Le travail de groupe	Développement de la collaboration et l'entraide.	Monopolisation du travail par les meilleurs éléments.

Activité 04 :

Comment combinez deux (ou plus) de ces techniques dans une même situation pédagogique.

Situation	Technique 01	Technique 02
Apprentissage des actes de parole	Exposé : l'enseignant ou une autre personne-ressource présente quelques exemples des actes devant les apprenants.	Jeu de rôle : la réutilisation des actes de parole différents dans des situations de communication diverses.

Activité 05 :

Les avantages et les limites de quelques supports

Support	Avantages	Limites
Tableau noir	Moins coûteux.	Mauvaises conséquences sanitaires.

Rétroprojecteur	Accès à l'information à grand nombre d'apprenants.	Non-maitrise, perte du temps, rupture d'électricité
Ouvrages, chapitre d'ouvrages	Bonne organisation, bon style	Adéquations aux objectifs, incomplet : liens avec d'autres chapitres

Activité 06 :

Proposition des solutions :

Se limiter aux supports non couteux :

- à la présentation orale
- à la rédaction sur papier.

Pour les ouvrages : Sélectionner des petites parties (définitions, typologies, exemples, ...)

Activité 07 :

Exemples de supports pédagogiques et comment pourraient-ils être utilisés dans deux méthodes pédagogiques différentes :

Supports	Méthode 01	Méthode 02
Manuel de grammaire	Traditionnelle : apprendre par cœur des mots, règles de fonctionnement et structures.	Active : mobilisation des acquis en situations différentes.

Activité 08 :

Exemples de situations d'intégration : savoir mobiliser des savoirs et savoir-faire différents en situation de communication

- Rédaction d'un texte traitant un sujet particulier : appel à communication pour une journée d'étude à mener par des étudiants, un ensemble de conseils à présenter aux étudiants pour bien préparer les examens, ...
- Elaboration d'un projet à exposer devant les membres du groupe-classe : un dépliant pour présenter l'université ou tout autre établissement qui intéressent les étudiants.

Activité 09 :

Réponse modèle pour un commentaire de l'extrait suivant :

Un système pédagogique est une combinaison d'éléments formant un tout cohérent, définissant une approche pédagogique spécifique, mais sans qu'en soient précisées les modalités d'application. Un système pédagogique peut, tout en restant cohérent, recourir à diverses méthodes, à des techniques variées, à des matériels différents. Et inversement, il peut en exclure d'autres. On parlera de système pédagogique individualisé, libertaire,... du système Freinet, Paulo Freire, Decroly, Dewey,...

Introduction

Une institution quelle que soit sa nature (publique ou privée, académique ou professionnelle, ...) adopte un système pédagogique pour former un public particulier. Ce système est constitué d'un ensemble de composantes regroupées d'une manière cohérente, d'où le mot « système ».

« Méthodes », « techniques » et « matériels » sont des éléments qui composent un système de formation. Nous nous interrogeons, dans ces lignes, sur la manière dont ces constituants sont combinés pour arriver à définir un système cohérent.

	4 éléments à expliquer (système, méthodes, techniques et matériels) + exemple
Développement	Un système pédagogique fait recours, tout d'abord, à une ou plusieurs méthodes d'enseignement/apprentissage. Appelée aussi « méthodologie » ou « approche », une méthode est un ensemble de principes et d'orientations didactiques qui s'appuient sur des théories psychologiques (behaviorisme, cognitivisme, ...) et linguistiques (structuralisme, ...), entre autres disciplines. Chaque approche didactique se caractérise par le choix d'une ou plusieurs techniques de communication. Nous entendons par ce deuxième élément dans un système d'enseignement/apprentissage, la démarche préférée pour communiquer un contenu au public de formation, et pour développer des compétences diverses. Le troisième élément, « matériel » regroupe les différents supports utilisés en formations. Ce sont des moyens qui facilitent la tâche aux acteurs concernés comme l'indique l'autre dénomination « aides didactiques » ou « aides scripturo-audio-visuelles » qui représente aussi les différents types de ces supports. Pour bien distinguer ces composantes et les rapports entretenus entre elle, nous pouvons citer l'exemple suivant. Le ministère de l'éducation nationale en Algérie adopte, pour le cycle primaire, un système d'enseignement/apprentissage bien défini. Nous y retrouvons un éclectisme méthodologique de trois approches didactiques, à savoir l'approche par compétences, l'approche communicative et la pédagogie de projet. Dans cette tendance, on incite les apprenants à réaliser et à présenter des projets pédagogiques différents. Cette technique permet d'acquérir des compétences diverses (linguistiques, méthodologiques, ...). Pour réaliser les projets et atteindre les objectifs visés, les enseignants et les apprenants se servent de plusieurs supports tels le manuel scolaire, des personnes ressources et des dictionnaires variés.

Conclusion

La cohérence d'un système pédagogique se base donc sur la bonne combinaison, et non pas la juxtaposition, de ses éléments constitutifs. Le choix des méthodes, techniques et matériels devrait se faire selon l'efficacité et l'adéquation avec les autres parties. Autrement dit, un matériel devrait permettre de faciliter la communication au sein des techniques adoptées, d'une part, et de l'autre, les techniques ont pour rôle de concrétiser les principes des méthodes dans lesquelles elles sont intégrées.

Cours 10

LE DEROULEMENT DE LA SESSION

(Partie 05)



Objectif :

Amener les étudiants à mener une session de formation suivant les points ci-après :

- L'évaluation :

 - Définitions,

 - Les démarches de l'évaluation [cinq étapes successives],

 - Les décisions à prendre

L'évaluation donne un pouvoir sur les autres et une responsabilité importante, quand elle précède une décision. Nous ne développerons pas ici ces aspects très importants et nous insisterons sur les aspects techniques en examinant les différentes caractéristiques de l'évaluation.

6. Définitions

L'évaluation est associée très souvent à la notion de jugement et même de jugement de valeur. C'est ainsi qu'on emploie le mot «faute» pour désigner une erreur. Dans les définitions qui suivent, on passera progressivement de l'idée de jugement de valeur à celle de décision à prendre.

- La définition donnée par le dictionnaire Le Robert pour le mot évaluer est :
 - 1) *porter un jugement sur la valeur, le prix de...*
 - 2) *par extension, fixer approximativement.*
- Une Ecole québécoise donne une définition plus riche en introduisant les notions de mesure, de cadre de référence et de décision à prendre. Evaluer c'est :
 - 1) *porter un jugement de valeur sur le résultat d'une mesure,*
 - 2) *donner une signification à un résultat par rapport à un cadre de référence, un critère, une échelle de valeurs.*

On note de plus que l'évaluation implique une décision. Nous retiendrons la définition d'un des auteurs du présent Guide [(DE KETELE & al., 1980)] : *Evaluer signifie : examiner le degré d'adéquation entre un ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats à l'objectif fixé, en vue de prendre une décision.*

7. Les démarches de l'évaluation [cinq étapes successives]

- La première étape est de **déterminer la décision à prendre**, en référence à un objectif déterminé et dans le cadre du processus éducatif. Par exemple, il s'agira de décider si un élève peut être admis dans la classe supérieure.

- La deuxième étape est d'**énoncer clairement les critères de l'évaluation**. Il est important dans cette étape de bien préciser les objectifs, les situations et les variables pris en compte parce que pertinents pour la décision à prendre. [...]. Le degré d'atteinte des objectifs, et les niveaux atteints par certaines variables permettent de préciser les critères retenus. Bien entendu, les critères peuvent être hiérarchisés, pondérés, combinés selon les cas. L'évaluation est **valide** si les critères sont pertinents, c'est-à-dire si l'on évalue bien ce qu'on souhaite évaluer. La communication des critères à tous les évaluateurs et surtout aux évalués permet de supprimer une bonne part des contestations habituelles de certaines évaluations.

- La troisième étape est le **recueil des informations pertinentes**. On détermine, en tenant compte de la décision à prendre et des critères retenus, les informations à recueillir, les situations d'évaluation et les outils nécessaires. On procède ensuite au recueil de l'information puis à son traitement éventuellement. Un grand soin doit être apporté à cette étape, plus délicate qu'on le croit généralement.

- La quatrième étape consiste à **confronter les critères retenus et les informations recueillies**. Si les étapes précédentes ont été conduites correctement, cette étape ne présente pas de difficultés particulières. La **confrontation** des critères, compte tenu des poids qui leur sont attribués avec les informations, conduit à une (ou plusieurs) **conclusion(s)**.

Un soin particulier sera apporté à la généralité des conclusions auxquelles on arrive, pour éviter le plus possible les généralisations abusives très dangereuses.

- La cinquième étape consiste à **formuler les conclusions définitives** de façon aussi précise que possible pour faciliter la **décision** qui est le terme du

processus. Notons que le décideur n'est pas nécessairement celui qui a conduit l'évaluation jusqu'à la formulation des conclusions.

8. Les décisions à prendre

La nature des décisions à prendre fournit une première variable de classification des évaluations. Nous distinguerons cinq grands types d'évaluation.

8.1. L'évaluation des objectifs d'intégration en vue de certification

La décision à prendre est, par exemple, de certifier que l'élève possède les capacités et les connaissances convenables pour passer dans un cycle d'enseignement supérieur ou pour remplir un rôle précis dans la vie professionnelle.

L'examen du permis de conduire est un exemple d'évaluation de certification. En effet, on demande au candidat d'avoir maîtrisé une série d'objectifs spécifiques indispensables mais aussi et surtout de démontrer sa maîtrise dans une situation complexe où il faut à la fois mettre le clignotant, regarder dans le rétroviseur, embrayer, accélérer, etc... La situation est donc une situation d'intégration qui correspond à un objectif terminal d'intégration. La décision à prendre est dichotomique : on obtient ou non le permis de conduire. Notons que dans ce type d'évaluation, il n'y a pas de compensation entre une maîtrise supérieure dans un domaine et une maîtrise insuffisante dans un autre domaine. (On est recalé si on brûle un seul feu rouge, même si on embraye très bien).

8.2. L'évaluation en vue de classement

La décision à prendre est de situer les objets de l'évaluation (le plus souvent, mais pas toujours, des élèves) les uns par rapport aux autres. Il s'agit soit de classer une population en sous-populations plus homogènes de caractéristiques définies

(par exemple des groupes de niveau), soit de classer des individus par ordre de «mérite» décroissant, selon des règles strictes. Ce type d'évaluation est pratiqué dans les concours, dans les examens (au moins par le biais des mentions et parfois par un classement dans chaque mention) et, plus généralement, chaque fois qu'une sélection est nécessaire.

Dans la pédagogie traditionnelle, la pratique la plus répandue est de baser le classement sur le total (ou la moyenne) des notes obtenues dans les différentes matières de l'examen ou du concours. Les avantages et les inconvénients de ce système [sic] sont bien connus. Lorsqu'on utilise la technique des objectifs pédagogiques, on ne peut plus utiliser de moyennes. Le classement ne peut pas reposer non plus sur les seuls objectifs minimaux puisque tous les élèves admis les ont nécessairement maîtrisés. Il est alors intéressant d'utiliser des objectifs de perfectionnement qui ne seront pas atteints par tous les élèves et dont la maîtrise servira de base au classement ou rangement des meilleurs. Un objectif de perfectionnement peut porter sur une capacité ou sur des savoirs utiles mais non strictement indispensables pour la suite du processus éducatif.

8.3. L'évaluation d'objectifs en cours de formation

La décision à prendre est de déclarer acceptable le degré de maîtrise atteint par les élèves pour des objectifs en cours de formation (non terminaux). Cette évaluation est donc pratiquée pendant le déroulement de l'action pédagogique. Elle peut servir à faire le point pour les élèves en les situant, à un instant donné, par rapport aux objectifs fixés ou encore à faire le point pour le maître en indiquant l'efficacité de l'enseignement. Le maître pourra, si nécessaire, revenir sur les points délicats, donner un enseignement de soutien ou même changer son approche pédagogique.

8.4. L'évaluation diagnostique

La décision à prendre est une décision d'ajustement, intermédiaire entre une acceptation sans réticences et un rejet pur et simple. L'évaluation porte sur les connaissances, les capacités ou toute autre variable utile. On décidera, par exemple, que tel élève possédant des lacunes importantes mais non rédhibitoires peut être admis à condition de lui donner un enseignement de remédiation déterminé.

8.5. L'évaluation prédictive

La décision à prendre est de prédire, à partir d'informations pertinentes, la réussite future d'une personne, dans une situation scolaire ou professionnelle. Par exemple, à partir d'examens et de tests, on établira un pronostic sur les chances de réussite d'un élève dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Cette évaluation suppose deux conditions :

- il existe un modèle de fiabilité établie qui permet de relier les prédicteurs utilisés dans l'évaluation aux critères de réussite ultérieure ;
- les conditions dans lesquelles le modèle a été établi sont réalisées dans le cas particulier où l'on se trouve.

Ces conditions ne sont pas toujours réalisées dans la pratique courante. En particulier, on utilise très souvent une évaluation en vue de certification comme prédicteur d'une réussite future (exemple : le baccalauréat comme gage de réussite dans l'enseignement supérieur).

Cette évaluation prédictive touche de très près l'orientation dont elle est une des composantes importantes.

Cours 11

LE DEROULEMENT DE LA SESSION

(Partie 06)

Objectif :

Amener les étudiants à mener une session de formation suivant les points ci-après :

- L'évaluation :

Les objets de l'évaluation

Les auteurs de l'évaluation

9. Les objets de l'évaluation

9.1. L'évaluation des personnes

Au premier abord, les enseignants pensent à l'évaluation de leurs élèves. Cependant, dans le système éducatif, bien d'autres personnes sont évaluées. Comme on le sait, l'évaluation des personnes pose de nombreux problèmes par sa complexité autant que par ses implications affectives.

L'enseignant, arroseur arrosé, est évalué à son tour par ses collègues, ses supérieurs, les parents d'élèves et bien entendu par ses élèves, chaque catégorie jugeant selon ses propres critères et agissant éventuellement avec ses propres pouvoirs. En fait, toute personne intervenant à un titre quelconque dans le processus éducatif peut faire l'objet d'une évaluation. Il est souhaitable que cette évaluation soit aussi explicite et aussi respectueuse que possible des personnes.

9.2. Les évaluations autres

De nombreuses autres composantes du système éducatif peuvent être évaluées :

- Les objectifs peuvent et doivent être évalués très sérieusement pour rendre leur choix plus rationnel.
- Les programmes doivent être évalués même si le processus à mettre en œuvre est long et coûteux.
- Les méthodes et les techniques sont souvent imposées par des modes pédagogiques et disparaissent provisoirement une fois la mode passée, après avoir parfois causé quelques dégâts. Il est profitable de les évaluer soigneusement avant de les généraliser à tout un système.
- Les établissements d'enseignement peuvent aussi être évalués, en vue de certification, en vue de classement ou pour d'autres raisons. [...].
- Les systèmes d'éducation eux-mêmes peuvent être évalués.

10. Les auteurs de l'évaluation

Les auteurs possibles de l'évaluation sont d'une grande variété. Ils sont classés ici selon leur statut vis-à-vis du processus éducatif, ou, plus largement, de l'action entreprise.

10.1. Les autorités

Les autorités internes qui guident l'apprentissage apparaissent comme les auteurs les plus naturels de l'évaluation. Le professeur évalue l'élève, le directeur évalue le professeur, etc. Le problème qui se pose ici est celui de l'implication de l'évaluateur dans la situation.

Les autorités externes ne sont pas directement impliquées dans le processus éducatif mais sont investies d'une autorité suffisante. Ainsi l'inspecteur pédagogique évalue les professeurs, les méthodes, les techniques,... Le système est trop bien connu pour que nous en examinons les caractéristiques en détail.

Les experts ou personnes indépendantes, complètement extérieurs au système éducatif, disposent d'une autorité conférée à titre temporaire ou à titre permanent. Ainsi un ministre désigne des experts pour évaluer une réforme, un ensemble d'établissements, ou une action éducative précise.

10.2. Les subordonnés

Les personnes de statut inférieur à celui de la personne évaluée ont parfois l'occasion de faire connaître officiellement leur évaluation. Ainsi les élèves qui évaluent leurs professeurs avec une attention sans faille ont parfois l'occasion de discuter avec eux des améliorations qu'ils souhaitent. Lorsque les processus qui permettraient de tenir compte des évaluations par les subordonnés ne

fonctionnent pas bien, des tensions apparaissent qui rendent le système moins efficace et parfois même insupportable.

10.3. Les pairs

L'élève peut être évalué par ses condisciples et le professeur par ses collègues. L'évalué et l'évaluateur ont alors un statut identique. Cette évaluation est intéressante mais elle peut facilement être biaisée si l'on ne respecte pas les règles : d'explication des objectifs et des critères, de pondération par un nombre suffisant d'évaluations, de répétabilité des évaluations.

10.4. L'autoévaluation

Tout individu procède à sa propre évaluation qu'on appelle autoévaluation par opposition à l'évaluation par autrui qu'on appelle hétéroévaluation. L'autoévaluation n'est pas simplement un moyen utile d'évaluation ; c'est aussi un indicateur de l'autonomie de l'apprenant. Elle peut être considérée comme un objectif général à atteindre à travers le processus éducatif, grâce à une utilisation fréquente.

Cours 12

LE DEROULEMENT DE LA SESSION

(Partie 07)

Objectif :

Amener les étudiants à mener une session de formation suivant les points ci-après :

- Les évaluations en cours et au terme de la session
(Définitions et formes)

11. Les évaluations en cours et au terme de la session

Le succès d'une session de formation dépend en grande partie du souci accordé aux *évaluations intermédiaires*, car celles-ci permettent aux différents partenaires concernés (non seulement l'équipe d'encadrement, mais aussi les participants) d'opérer les réajustements ou les évaluations jugés nécessaires sans cependant perdre de vue les objectifs terminaux de la session.

Quant à l'*évaluation terminale*, elle jouera plusieurs rôles. Aux participants, elle permettra de mieux prendre conscience encore des acquis obtenus par la session, de réajuster leur projet professionnel ou/et personnel, de mettre en évidence les compléments de formation à acquérir, de prévoir la manière de rentabiliser les compétences acquises... A l'équipe d'encadrement, elle fournira des matériaux pour faire le bilan après la session.

Dans les paragraphes qui vont suivre, nous tenterons de fournir les matériaux nécessaires à l'élaboration et à la mise en œuvre des stratégies d'évaluation. Nous n'avons pas la prétention d'être exhaustifs, mais suffisamment complets cependant pour permettre aux évaluateurs d'opérer un choix adéquat en fonction de leurs visées et des situations dans lesquelles ils travaillent [...].

11.1. Définition

L'évaluation est associée très souvent à la notion de jugement et même de jugement de valeur. [De plus, elle] implique une décision. Nous retiendrons la définition [suivante (DE KETELE & al., 1980)] : « *Evaluer signifie : examiner le degré d'adéquation entre un ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats à l'objectif fixé, en vue de prendre une décision.* »

11.2. Les formes potentielles de l'évaluation (DE KETELE et al., 2007 : 73) :

- Evaluation «objective» (centrée sur des produits)

- test
- production

- Evaluation «subjective» (centrée sur des représentations)

- questionnaire
 - ouvert
 - réponses libres
 - associations libres
 - fermé
 - à cocher
 - échelles d'évaluation
 - graphique à étoiles
 - choix parmi des affirmations
 - ...
 - mixte
- compte-rendu d'un ou plusieurs observateurs
- entretien individuel
- discussion de groupe (forme fréquente dans la pratique)
- observation rétrospective (forme fréquente dans la pratique)
- ...

Le choix d'une forme d'évaluation n'est pas indifférent. Il conditionne le type d'information recueillie : ainsi, il peut y avoir un écart assez net entre la maîtrise d'un objectif évalué sous une forme «objective» ou au contraire sous une forme «subjective». Le choix de la méthode sera aussi conditionné par l'usage de l'évaluation et par les contraintes.

[Dans ce même sens, l'inventaire détaillé des types d'exercices et d'activités (YOUSFI, 2019 : 105), pourrait être utiles pour faire un choix plus adéquat].

Grands types	Sous-types (1 ^{er} niveau)	Sous-types (2 ^e niveau)
1.	Les questionnaires	à choix alternatifs (ou fermées)
2.		à choix multiples (QCM)
3.		à réponses ouvertes
4.		d'identification
5.		orientés (ou guidés)
6.	La réparation (énoncés lacunaires)	énoncé à trous
7.		test de closure
8.		énoncé à coquilles
9.	La reconstitution d'énoncés (les puzzles)	
10.	L'appariement (la mise en relation)	
11.	L'analyse et la synthèse	le résumé
12.		le compte rendu
13.		la synthèse
14.		l'explication
15.		le commentaire
16.	L'écriture	La production courte
17.		La réparation (énoncé à gouffre)
18.		Les matrices de textes
19.		La production longue
20.	La réécriture	La réduction (contraction)
21.		L'amplification (expansion)
22.		La simplification
23.		La complexification
24.		La remise en discours (ou en texte)
25.		La substitution (transposition)
26.		La transformation
27.		Le réemploi
28.	Activités de traduction	Thème
29.		Version
30.	Exercices de mémorisation	Dictée (ou transcription)
31.		Recopiage calligraphique
32.		Répétition
33.	Activités ludiques	Les jeux linguistiques
34.		Les jeux de créativité
35.		Les jeux culturels
36.		Les jeux communicatifs
37.	Activités à visée métalinguistique	La conceptualisation
38.		La comparaison
39.	La simulation globale	

Inventaire des types d'activités (YOUSFI, 2019 : 105)

Cours 13

LE DEROULEMENT DE LA SESSION

(Partie 08)

Objectif :

Amener les étudiants à mener une session de formation suivant les points ci-après :

- Les évaluations en cours et au terme de la session
(Contenus et récapitulation)

11.3. Le contenu possible de l'évaluation

Il s'agit de mettre en évidence les contenus possibles (sans cependant prétendre à être exhaustif) afin de faciliter la tâche de ceux qui ont à prévoir les évaluations. Il nous a semblé important de préciser à côté de chaque contenu :

- les sources et les destinataires prioritaires ou habituels de l'évaluation [...],
- les moments où un tel contenu doit ou peut être évalué (AVT= avant la session ; DBT= au début de la session ; PDT= pendant la session ; FIN= en fin de session),
- les formes potentielles de l'évaluation en termes d'évaluation «objective» (EO) ou «subjective» (ES),
- des remarques éventuelles.

Il importe de noter que tout peut être à la fois objet et moyen (révélateur) d'évaluation. L'évaluation ne suppose pas nécessairement un outil formalisé. Soulignons enfin que mettre les participants (ou toute autre personne d'ailleurs) en situation d'évaluation est un facteur d'apprentissage. Le tableau [ci-après], en ce sens, être utile.

11.4. Contenus, sources, destinataires, moments et formes de l'évaluation (DE KETELE et al., 2007 : 76) :

Contenus	Sources et destinataires	Moments	Formes	Remarques
Objectifs				
- prérequis	P → F	DBT si pas AVT	Le plus souvent	Pour l'évaluation de la maîtrise, l'EO est meilleure.
- préacquis	P → F	DBT si pas AVT	ES.	Pour l'évaluation du degré de satisfaction (utilité, intérêt), l'ES s'impose dans la plupart des cas
- acquis	P → CP	FIN	mieux EO	
- prospectifs	P → CP	FIN	ES	Résolutions, préparation du suivi, préparation d'autres sessions,...
Thèmes	P → F	PDT et FIN	ES	
(utilité, intérêt)	P → CP	FIN	ES	

Communication pédagogique					
- Aspect informationnel (clarté, niveau de difficulté, compétence des formateurs...)	P → F	PDT ET FIN	ES (indirectement par FO)		
- Gestion de l'apprentissage - choix des situations - agencement des séquences - durée des séquences - rythme - animation du groupe (souplesse mais rigueur)	idem	idem	idem		
- Documents (clarté, caractère suffisant, présentation...)	idem	idem	idem		
- Utilisation du matériel didactique (pertinence, état ...)	idem	idem	idem		
Implication des participants - intérêt - degré de participation - degré d'initiative - caractère constructif	} F → P F → CP P → F P → CP CP → P PP → F P → P	PDT et FIN	ES	Participants, formateurs et coordinateurs pédagogiques sont tous impliqués à la fois comme sources et destinataires de l'évaluation	... / ...

Activités à préparer :

Activité 01 :

Citez des exemples des évaluations : avant, au début, pendant et en fin d'une formation.

Activité 02 :

Quels sont les avantages et les limites des objets d'évaluations : test, production, entretien individuel, discussion de groupe.

Activité 03 :

Expliquez en une dizaine de lignes

une évaluation est de forme « objective » si elle est centrée sur des « produits », alors qu'elle est de forme « subjective » si elle est centrée sur des « représentations ».

« Le succès d'une session de formation dépend en grande partie du souci accordé aux évaluations intermédiaires, car celles-ci permettent aux différents partenaires concernés (non seulement l'équipe d'encadrement, mais aussi les participants) d'opérer les réajustements ou les évaluations jugés nécessaires sans cependant perdre de vue les objectifs terminaux de la session. »

Travaux dirigés (TD)

correspondants

aux cours

10 à 13

Activités :

Activité 01 :

Exemples des évaluations : avant, au début, pendant et en fin d'une formation.

avant	au début	pendant	en fin
Analyse de la situation pour décider si la formation aura lieu ou non (ressources et moyens, contraintes et conditions de travail, ...).	De type diagnostic, cette évaluation aura pour objectif de tester les acquis des apprenants.	De nature formative, cette évaluation aura pour objectif de voir si les apprenants ont bien appris ce qui leur a été enseigné par parties dans des moments différents	De nature sommative, cette évaluation aura pour objectif de voir si les apprenants ont bien atteint ce qui a été visé comme objectif terminal.

Activité 03 :

Commentaire du 2^e extrait :

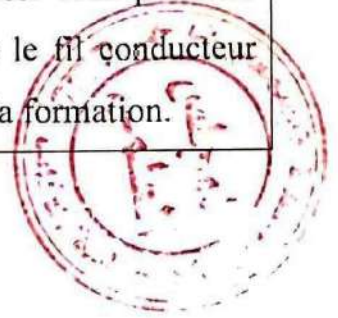
« Le succès d'une session de formation dépend en grande partie du souci accordé aux évaluations intermédiaires, car celles-ci permettent aux différents partenaires concernés (non seulement l'équipe d'encadrement, mais aussi les participants) d'opérer les réajustements ou les évaluations jugés nécessaires sans cependant perdre de vue les objectifs terminaux de la session. »

Introduction	Une formation réussie signifie, en premier lieu, l'atteinte d'un ensemble d'objectifs visés. Pour y arriver, les acteurs concernés (organismes, enseignants et apprenants) mobilisent des ressources différentes et s'appuient sur des outils et moyens variés. Les différentes évaluations réalisées avant, pendant et à la fin de la formation occupent une part principale parmi ces ressources. Quelle importance donc peut être accordée à l'un des types de ces évaluations à savoir les « évaluations intermédiaires » ?
---------------------	---

	4 éléments à citer <i>(évaluations intermédiaires, partenaires concernés, réajustements et objectifs terminaux)</i> + exemple
Développement	Pour faire réussir une formation, il faut bien penser les différentes évaluations à mener, et, ce pour les différents acteurs. Les évaluations intermédiaires, comme l'indique cette appellation, se déroulent pendant les phases d'une session de formation. La vérification du degré de maîtrise des contenus ou du développement des compétences, à un moment donné, s'effectue par le biais de cet outil. Le rôle de ce genre d'évaluation, auprès des acteurs de la situation d'enseignement-apprentissage, est le même « la régulation », mais cette fonction diffère d'un acteur à un autre. Pour l'enseignant, elle lui permet de mesurer l'état d'atteinte des objectifs escomptés au cours de la formation, de modifier sa démarche pédagogique, de renouveler son style d'enseignement ou son matériel en vue de plus d'efficacité. Quant aux apprenants, cette évaluation leur permet de réajuster leurs stratégies d'apprentissage, de maintenir ce qui est atout et d'annuler ou changer ce qui ne l'est pas afin d'améliorer leurs résultats. Toutefois, cette régulation ou ce réajustement sont délimités par les objectifs terminaux de la formation. Autrement dit, les modifications à apporter doivent être au service de ce qui est attendu en fin de la formation menée. Citons, à titre d'exemple, un enseignant au collège qui, suite à une évaluation intermédiaire, apporte une dimension ludique aux activités d'apprentissage. Son choix a été effectué car il a constaté que ses apprenants, en plus de leurs démotivations, sont faibles en communication orale en tant qu'objectif terminal à atteindre.

Conclusion

Bien que les autres types d'évaluations (terminale de type certificative ou autres) sont importantes dans le processus pédagogique, les évaluations intermédiaires doivent être bien prises en considération. Cet outil permet de combler des lacunes et de remettre les choses « sur les rails », aussi bien pour les enseignants et les apprenants, à condition que le fil conducteur des choix soit les objectifs terminaux visés par la formation.



Cours 14

L'EVALUATION DE LA SESSION

Objectif :

Amener les étudiants à évaluer une session de formation suivant les points ci-après :

Projet déclaré,

Projet réalisé,

Projet ajusté

Comme pour l'analyse des besoins, l'après-session est la partie qui demande de prendre le plus de recul.

Il importe de sortir du cadre étroit de la session proprement dite pour penser en termes de :

- réajustement de la politique globale de formation
- rentabilisation des efforts fournis et des ressources mises à disposition.

[Les] résultats de l'évaluation de la session joueront aussi le rôle de matériaux pour permettre à l'organisateur d'évaluer le bien-fondé et la justesse de l'analyse des besoins faite au départ. Il importe de faire jouer à l'évaluation ce rôle dynamique pour l'institution organisatrice de la formation.

Contrairement à ce qui est pensé communément, l'évaluation d'une session d'une formation ne se fait pas uniquement après une session de formation, mais pour la plus grande partie avant (valeur et degré d'approfondissement de l'analyse des besoins et de la préparation de la session). L'évaluation après la session devrait être conçue aussi en ces termes.

Ceci nous amène à penser que l'évaluation après-session devrait être menée en fonction des trois concepts-clé suivants :

- le projet déclaré au départ,
- le projet réalisé effectivement par la session,
- le projet ajusté, c'est-à-dire celui que l'on perçoit au terme de l'évaluation comme souhaitable et réaliste ; en d'autres mots, si nous pouvions recommencer maintenant, celui que nous souhaiterions mettre en œuvre dans une perspective optimale et réaliste.

Le tableau suivant peut jouer le rôle de grille d'analyse [et] un guide et devrait être évidemment détaillé et ajusté en fonction des contextes et des sessions.

Grille d'analyse d'une session : projet déclaré, projet réalisé, projet ajusté
(DE KETELE et al., 2007 : 86) :

	Projet déclaré	Projet réalisé	Projet ajusté
<i>Objectifs</i>	Objectifs prévus	Objectifs réellement atteints	Objectifs qu'il aurait été souhaitable et réaliste d'atteindre
<i>Thèmes</i>	- Thèmes prévus	- Thèmes abordés	- Thèmes à retenir, à prévoir
<i>Formateurs</i>	- Nombre prévu - Attentes concernant chaque formateur et leur interaction en équipe	- Nombre venu - Résultats de l'évaluation	- Nombre qu'il aurait fallu prévoir - Attentes raisonnables Formateurs à retenir Profil des formateurs à rechercher pour former l'équipe souhaitée
<i>Program- mation</i>	Déroulement prévu	Déroulement effectif	Déroulement optimal à prévoir
<i>Ressources</i>	- Budget prévu - Matériel prévu - Conditions d'hébergement (et autres aspects) prévues ou/et imaginées	- Budget consommé - Matériel réellement mis à disposition et réellement utilisé - Conditions d'hébergement (et autres aspects) vécues	- Budget à prévoir désormais - Matériel à prévoir désormais - Conditions d'hébergement (et autres aspects) à prévoir, à rechercher, à modifier, ...
<i>Contraintes</i>	Contraintes prévues et moyens prévus pour les lever	Contraintes rencontrées et ce qui a été fait face à elles	Contraintes à prévoir désormais. Ce qu'il faut prévoir pour y faire face

Activités à préparer

Activité 01 :

Citez des exemples des évaluations pour des sessions de formation (à préciser).

Activité 02 :

Que pouvez-vous dire à propos des deux sessions de formation des modules (à préciser) dans le cadre de votre parcours de master.

Activité 03 :

Expliquez l'extrait suivant :

Un objectif d'intégration est une compétence qui s'exerce sur une situation d'intégration complexe comprenant de l'information (essentielle et parasite) et mettant en jeu les apprentissages antérieurs. C'est une activité complexe nécessitant l'intégration et non la juxtaposition de savoirs et de savoir-faire antérieurs et aboutissant à un produit évaluable qui les intègre. Elle est la plus proche possible d'une situation sociale que pourra rencontrer l'élève.

D'après (DE KETELE & al., Guide du formateur, 2007 :100) :

Travaux dirigés (TD)

correspondants

au cours

14

Activité 03 :

Réponse modèle du commentaire :

Un objectif d'intégration est une compétence qui s'exerce sur une situation d'intégration complexe comprenant de l'information (essentielle et parasite) et mettant en jeu les apprentissages antérieurs. C'est une activité complexe nécessitant l'intégration et non la juxtaposition de savoirs et de savoir-faire antérieurs et aboutissant à un produit évaluable qui les intègre. Elle est la plus proche possible d'une situation sociale que pourra rencontrer l'élève.

Introduction

Les pédagogies traditionnelles ont été souvent critiquées par les spécialistes du domaine. Les reproches sont variés dont le plus évident est la rupture avec la vie sociale en ce qui concerne les objectifs escomptés. Avec l'apparition de nouvelles approches didactiques la centration a été redirigée de (du maître et du contenu) vers l'apprenant et son apprentissage. Ceci a donné lieu à la « pédagogie d'intégration » qui vise la préparation des apprenants à agir en intégrant leurs acquis dans des situations diverses. Ci-après, nous allons essayer de présenter quelques caractéristiques d'un objectif d'intégration en illustrant nos propos avec un exemple en contexte algérien.

	4 éléments à expliquer (objectif d'intégration, situation complexe, activité complexe et fonction sociale) + exemple
Développement	Les objectifs d'enseignement/apprentissage sont des éléments essentiels dans une formation. Selon la vision des nouvelles méthodologies dont l'approche par les compétences, un objectif d'intégration se distingue par des caractéristiques spécifiques. Son développement se réalise lors de la pratique, en classe, des situations complexes. On y présente aux apprenants des situation-problème comprenant un ensemble d'informations variées. Dans ce genre de situations la tâche à effectuer par l'apprenant est aussi complexe. Il ne s'agit pas de juxtaposer des savoirs les uns avec les autres, mais plutôt, de mobiliser différents savoirs, savoir-être et savoir-faire pour résoudre le problème posé. Cela se fait à travers l'appel des acquis antérieurs maîtrisés lors des situations pédagogiques précédentes. Puisque la visée de cette démarche est de préparer l'apprenant à agir en dehors de l'école, la situation-problème proposée à l'apprenant doit être semblable à l'une de nombreuses situations vécues quotidiennement dans la vie sociale. Pour concrétiser nos propos, nous proposons un exemple qui englobe les caractéristiques citées ci-dessus. Dans une perspective d'intégration, un enseignant universitaire en Algérie vise la préparation des étudiants à la rédaction et la recherche scientifiques (rédaction des mémoires de master, concours de recrutement et de doctorat, ...). Pour ce faire, des situations complexes sont proposées en classes. L'analyse et la critique des citations, la proposition des solutions pour des problèmes rencontrés en classe, ... Les étudiants sont appelés donc à s'exercer pour développer des compétences. Ils doivent savoir les bonnes informations à intégrer dans les situations adéquates en suivant une méthodologie scientifique (fond et forme).

Conclusion

Cet objectif est ambitieux pour arriver à former un apprenant capable (ou au moins essaye) de réfléchir pour résoudre des problèmes et améliorer des situations existantes. Contrairement à des cas où ce qui règne c'est le savoir-redire, savoir-refaire et, notamment, savoir-recopier. La réalité pourrait être difficile face aux éventuels problèmes, à savoir le manque d'intérêt de quelques étudiants, la résistance au changement et de renouvellement des pratiques de classes, et surtout l'évaluation.

Références bibliographiques :

Citées et complémentaires

1. Birzea (cC), *Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques*, Paris, PUF, 1979.
2. Cuq (J-P) (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, S.E.J.E.R., 2003, 303 p.
3. Cuq (J-P) et Gruca (I), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presse Universitaire de Grenoble, 2005, 504 p.
4. De Ketele (J-M), *Docimologie. Introduction aux concepts et aux pratiques*, Louvain-La-Neuve, Cabay, 1981 et 1985 (2eme éd.).
5. De Ketele (J-M), *Objectif et évaluation : comparaison et confrontation de quelques terminologies utilisées*. Bulletin de Pédagogie Universitaire, Kinshasa, 1984, pp. 99-100.
6. De Ketele (J-M), Chastrette (M.), Cros (D.) et al., *Guide du formateur*. De Boeck Supérieur, « Pédagogies en développement », 2007, 240 p.
7. De Ketele (J-M), *Observer pour éduquer*. Beme-Francfort, Peter Lang, 1980.
8. Guilbert (J-J), *Guide pédagogique pour les personnels de santé*. Genève, Organisation Mondiale de la Santé. 1977.
9. Hameline (D), *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, 2ème éd., Paris, Ed. E S. F., Entreprise moderne d'édition, 1980.
10. Mager (R-F), *Preparing Instructional Objectives*, Palo Alto, California, Fearon Publishers, 1962. Traduit sous le titre *Comment définir les objectifs pédagogiques*, Paris, Gauthier-Villars, 1972.

11. Raynal (F) et Rieunier (A). Pédagogie : dictionnaire des concepts clés ; apprentissage, formation et psychologie cognitive. Paris : DELAT, ESF éditeur, 1997, 405 p.
12. Yousfi (B), La typologie des activités en classe de FLE et son adéquation aux objectifs assignés en question. Analyse du manuel scolaire « Cahier d'activités » de la 5ème année primaire, Thèse de Doctorat de 3^e cycle en Didactique du FOS/FLE. Béchar, Université Tahri Mohamed de Béchar, 2019, 476 p.
13. Reuter (Y) et al., Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, Bruxelles, De Boeck Supérieur s.a., 2013, 280 p
14. Beacco (J-C), L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues, Paris, Les Editions Didier, 2007, 307 p.
15. Lemailloux (P) et al., Fabriquer des exercices de français, Paris, Hachette Education, 1993, 191 p.
16. Pendanx (M), Les activités d'apprentissage en classe de langue, Paris, Hachette, 1998, 192 p.
17. Roegiers (X), Des situations pour intégrer les acquis scolaires, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2007, 280 p.
18. Roegiers (X), La pédagogie de l'intégration. Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2010a, 306 p.
19. Roegiers (X), L'école et l'évaluation. Des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2010b, 368 p.

20. Roegiers (X), Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire, La Pédagogie de l'Intégration comme cadre de réflexion et d'action, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2011, 298 p.
21. Vigner (G), L'exercice dans la classe de français, Paris, Hachette, 1984, 219 p.
22. Yaiche (F), Les Simulations globales : mode d'emploi, Paris, Hachette FLE, 1996, 190 p.
23. Yousfi (B), La co-(/auto)évaluation, un moyen efficace au service de l'enseignement/apprentissage à distance, In : Colloque international « E-Learning et autonomie de l'apprentissage à l'ère de la COVID Qu'en est-il des langues étrangères à l'université ? », Djelfa, Université Ziane Achour de Djelfa.
24. Yousfi (B), Apports de la pédagogie par projets et difficultés de sa mise en pratique en classe de langue : perceptions d'inspecteurs et enseignants algériens au primaire, In : STUDII ȘI CERCETĂRI FILOLOGICE, NR. 20, pp. 118-128, ISSN-L 1583-2236, e-ISSN 2344-4525.
25. Yousfi (B), Une démarche de (co)construction des compétences en contexte universitaire algérien : le cas de l'apprentissage des normes de rédaction académique, In : Synergies Algérie n° 29, pp. 265-281, ISSN 1958-5160, ISSN en ligne 2260-5029.