

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
ⵍⵏⵎⵉⵏⵉⵙⵜ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵏⵉⵎ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵏⵉⵎ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵏⵉⵎ
ⵍⵏⵎⵉⵏⵉⵙⵜ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵏⵉⵎ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵏⵉⵎ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵏⵉⵎ
ⵍⵏⵎⵉⵏⵉⵙⵜ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵏⵉⵎ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵏⵉⵎ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵏⵉⵎ
ⵍⵏⵎⵉⵏⵉⵙⵜ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵏⵉⵎ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵏⵉⵎ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵏⵉⵎ

UNIVERSITÉ MOULOUD MAMMERI DE TIZI-OUZOU
FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES
DÉPARTEMENT LANGUE ET CULTURE AMAZIGHES



جامعة مولود معمري - تيزي وزو
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والثقافة الأمازيغية



Cours de didactique Niveau L3

Polycopié réalisé par
Arezki AOUZIA
Maître de Conférences Classe A

Laboratoire d'aménagement et d'enseignement de la langue amazighe



2023-2024



Plan du polycopié

Plan du polycopié



- **Présentation**
- **Cours introductif**
- **Chapitre I : Les différentes théories pédagogiques**
 - Cours N°1 : Le courant pédagogique béhavioriste
 - Cours N°2 : Le courant pédagogique cognitiviste
 - Cours N°3 : Le courant pédagogique constructiviste
 - Cours N°4 : Le courant pédagogique socioconstructiviste
- **Chapitre II : La didactique et la pédagogie**
 - Cours N°5 : La didactique
 - Cours N°6 : La pédagogie
 - Cours N°7 : Le triangle pédagogique de Jean Houssaye
 - Cours N°8 : Les différentes relations pédagogiques
- **Chapitre III : Les méthodes d'enseignement en didactique et les démarches pédagogique**
 - Cours N°9 : Les différentes méthodes d'enseignement en didactique
 - Cours N°10 : Les différentes méthodes d'enseignement en pédagogie
 - Cours N°11 : Les différentes démarches pédagogiques
- **Chapitre VI : La pédagogie de projet et le projet pédagogique**
 - Cours N°12 : Les fondements et les théories de la pédagogie de projet
 - Cours N°13 : La pédagogie par le projet et ses caractéristiques
 - Cours N°14 : Les fonctions principales de la pédagogie de projet
 - Cours N°15 : Le projet pédagogique
- **Chapitre V : Initiation à la préparation des fiches pédagogiques**
 - Cours N°16 : La fiche pédagogique de l'enseignant
 - Cours N°17 : Fiches pédagogiques pour l'enseignement de tamazight
 - Cours N°18 : Le texte littéraire comme support pédagogique
- **Corrigés des exercices d'application**
- **Conclusion générale**
- **Bibliographie**

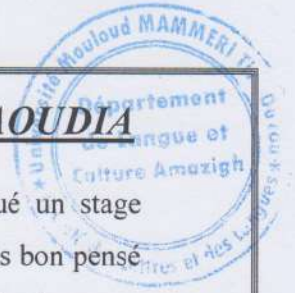


Présentation



Ce polycopié de didactique est destiné aux étudiants de 3^{ème} année Licence du Département de Langue et Culture Amazighes de l'Université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou. Il contient en premier lieu un cours introductif dont nous avons expliqué les principes, les objectifs et le contenu de cette matière. Ce polycopié est réparti sur cinq (5) chapitres : le premier intitulé « les différentes théories pédagogiques », ce premier chapitre contient quatre (4) cours : le premier cours aborde les fondements, les principes et les objectifs du courant pédagogique béhavioriste. Le deuxième cours aborde les fondements, les principes et les objectifs du courant pédagogique cognitiviste. Dans le troisième cours, nous avons palé sur les fondements, les principes et les objectifs du courant pédagogique constructiviste. Quant au quatrième et dernier cours de ce premier chapitre, nous avons axé le travail sur les fondements, les principes et les objectifs du courant pédagogique socioconstructiviste. Le Deuxième chapitre intitulé « didactique et pédagogie » lui aussi contient quatre (4) cours : dans le premier cours, nous avons abordé la notion de *didactique* avec ses différentes définitions, ses principes, ses fondements et ses objectifs. Le deuxième cours aborde la notion de *pédagogie* avec ses différentes définitions, ses principes, ses fondements et ses objectifs. Dans le troisième cours, nous évoqué le triangle pédagogique de Jean Houssaye où la situation pédagogique peut être définie comme un triangle composé de 3 éléments : le savoir, l'enseignant et l'apprenant. Quant au quatrième et dernier cours de ce chapitre, nous avons abordé en s'appuyant sur le triangle pédagogique de Houssaye, les relations pédagogiques entre ces trois composantes de ce triangle pédagogique. Le troisième chapitre intitulé « les méthodes d'enseignement en didactique et les démarches pédagogique » est composé de trois (3) cours : le premier cours aborde les différentes méthodes d'enseignement en didactique ; les fondements, les principes et les objectifs de chaque méthode. Dans le deuxième cours, nous avons abordé les différentes méthodes d'enseignement pédagogiques ; les fondements, les principes et les objectifs de chaque méthode. Le troisième cours évoque les principes et les objectifs des différentes démarches pédagogiques. Le quatrième chapitre intitulé « la pédagogie de projet et le projet pédagogique », contient aussi quatre (4) cours : dans le premier, nous avons abordé les fondements et les théories de la pédagogie de projet.

Dans le deuxième cours, nous avons retracé les caractéristiques et les principes de la pédagogie par le projet. Le troisième cours aborde les différentes fonctions principales de la pédagogie de projet. Dans le quatrième et dernier cours de ce chapitre, nous avons abordé les assises et les fondements du projet pédagogique. Dans le cinquième et dernier chapitre, nous avons axé notre intension sur l'intérêt des étudiants en fin de licence destinataires de ce



polycopié. A cette étapes de leur cursus, ces étudiants sont appelés à effectué un stage pratique dans les établissements scolaires. A cet effet, dans ce chapitre nous avons bon pensé à les initier à la préparation des cours, tout en leur expliquant c'est quoi une fiche de cours, comment la préparer, et en parallèle nous leur donnant les différents modèles de fiche de cours pour chaque palier. Ce chapitre contient deux cours, dans le premier nous abordons la définition de la fiche pédagogique de l'enseignant, comment la concevoir et ses objectifs. Dans le deuxième cours, nous présentant des modèles de fiches pédagogiques conçues pour l'enseignement de la langue amazighe dans les différents paliers. Le troisième et dernier cours est consacré à l'enseignement des textes littéraires comme support pédagogique.

A la fin du polycopié, nous avons proposé quelques exercices pratiques avec des solutions pour chaque exercice.

Enfin c'est un support didactique et pédagogique destiné à ces étudiants qui sont eux-mêmes destinés à l'enseignement. Ce cours contient les éléments de base qui permettent à ces futurs enseignants de se former dans en didactique et en pédagogie pour mieux entamer leur carrière d'enseignant.



Cours introductif



Cours introductif

Tout acte d'enseignement suppose des choix ; l'on conçoit aisément qu'il s'agisse de choix concernant l'une des trois dimensions de la relation didactique : connaissance de l'objet d'enseignement du point de vue de l'élève, maîtrise des outils méthodologiques, capacité à identifier et à gérer (sinon à traiter) les difficultés éco didactiques, relationnelles, qui ne manquent pas d'apparaître dans la classe. Mais il est bien rare que le professeur songe au fait, pourtant inévitable, que son engagement, à quel niveau que ce soit, implique un « modèle du récepteur » ou, si l'on préfère, une conception de l'homme. Comme nos gestes les plus anodins mobilisent nos valeurs, nos représentations, notre symbolique, notre imaginaire et notre affectivité, enseigner dessine dans l'espace de la classe cet élève idéal sur l'image duquel nous nous efforçons de modeler les êtres d'esprit et de chair, marqués de culture et de socialité propres, façonnés par leur histoire personnelle. Une prise de conscience des déterminations méthodologiques en matière de conception du sujet apprenant apparaît ainsi comme un élément susceptible d'apporter au professeur des éléments opérationnels de choix et de mise en œuvre d'une didactique adaptée.

Concernant la langue amazighe et depuis son intégration à l'école à partir de l'année scolaire 1995/1996, son enseignement en Algérie a connu une évolution graduelle à travers les établissements scolaires du pays. Dès l'année scolaire 1997/1998, un manuel scolaire est mis à la disposition des enseignants et des apprenants par la tutelle. Ce support pédagogique le plus indispensable pour la formation et ce dans toutes les matières. Il peut être utilisé différemment par l'enseignant ou par l'apprenant ou par les deux en même temps selon l'activité projetée. Depuis cette date, au moins trois types de manuels ont été élaborés. Le dernier type en usage consiste dans les différents manuels conçus par des enseignants et des inspecteurs de tamazight travaillant au sein du Groupe Spécialisé de Disciplines (GSD). A ce jour, presque tous les paliers du cursus allant de la quatrième année élémentaire à la troisième année secondaire sont pourvus de manuels de ce dernier type. Dès 2003, des programmes ont été élaborés par des équipes d'enseignants relevant du GSD. Une fois que ceux-ci aient été approuvés par les instances du MEN, ils sont imprimés et distribués à travers les wilayas où cet enseignement est assuré. En fait, à chaque programme correspondant à un palier est joint un document d'accompagnement. Dans le programme, les buts de l'enseignement de tamazight tout comme les compétences, les objectifs et les contenus d'apprentissage sont



spécifiques. Dans le document d'accompagnement, des détails quant à l'utilisation du manuel et y sont fournis. Le contenu est détaillé jusqu'à dans la façon de construire une leçon.

Toutefois, les enseignants avec lesquels nous sommes en contact depuis au moins une année (cf. notre étude sur les profils des enseignants de tamazight) ont insisté sur la difficulté qu'ils rencontrent quant à l'application des programmes. Comme ils rencontrent aussi des difficultés lors de l'utilisation du manuel qui est par excellence le support mis entre les mains des apprenants. Ces difficultés ont généralement un rapport avec le programme. Parfois, le manuel n'est même pas mentionné comme outil pédagogique.

Dans ce cours, nous avons insisté davantage sur les outils et les techniques de l'enseignement de la langue amazighe dans les trois paliers. Dans ce polycopié, nous avons proposé quelques notions de base en didactique des langues qui serviront d'éléments pratiques pour les enseignants chargés de l'enseignement de la langue amazighe dans les écoles algériennes. Au début nous avons donné un aperçu historique sur les différents courants pédagogiques pour initier les étudiants à ce domaine. Ensuite nous avons abordé les méthodes d'enseignement et la différence entre elles, les caractéristiques et le mode de fonctionnement de chacune d'elles. Nous avons aussi abordé la didactique et la pédagogie et l'objet de chacune d'elles où une bonne partie est consacrée à la pédagogie de projet et le projet pédagogique pour initier les étudiants à l'enseignement. Dans le fond du cours, nous avons consacré une partie à l'exploitation des textes littéraires à l'enseignement. Enfin c'est un support didactique et pédagogique destiné aux étudiants du département amazigh qui leur servira dans leur cursus et les aidera à mieux prendre en charge l'enseignement de la langue amazighe dans les établissements scolaires.

Chapitre I :
Les différentes théories pédagogiques



Chapitre 1 : Les différentes théories pédagogiques

Introduction

Selon un certain nombre de rétro-pédagogues l'élève serait incapable de « construire » ses savoirs. Les élèves ne sont pas là pour *construire* mais pour *apprendre* ce que l'on leur demande d'apprendre. Seuls les grands élèves pourraient construire...après avoir appris.

Mais pour marcher, un enfant a-t-il besoin....d'explications ? Doit-on lui expliquer quels muscles contracter et, en même temps, quels autres relâcher...le tout en conservant un équilibre pas facile à trouver ? De même, faire des exercices de brasse ou de crawl, allongé sur un banc, permet-t-il de savoir nager ? (De Vecchi : 2014). Selon ce principe, les théories pédagogiques visent à décrire comment aider les apprenants à apprendre et à se développer, à créer des conditions qui augmentent les chances d'apprendre et à améliorer l'instruction.

Parmi la profusion des approches, quatre piliers fondamentaux exercent leur influence sur la majorité des modèles de conception pédagogique contemporains : **la théorie de l'apprentissage comportementaliste (béhavioriste), la théorie de l'apprentissage cognitiviste, la théorie de l'apprentissage constructiviste et la théorie de l'apprentissage socioconstructiviste.**

Dans ce qui suit nous abordons principalement ces quatre courants pédagogiques en donnant leurs définitions, leurs objectifs, leurs points forts et leurs limites.



Cours N°1 :
Le courant pédagogique béhavioriste



Cours N°1 : Le courant pédagogique behavioriste

Définition du behaviorisme :

Le behaviorisme (ou comportementalisme) est un concept populaire qui se concentre sur la façon dont les élèves apprennent. Il se focalise sur l'idée que tous les comportements sont appris par l'interaction avec l'environnement. Cette théorie de l'apprentissage affirme que les comportements sont appris de l'environnement et affirme que les facteurs innés ou hérités ont très peu d'influence sur le comportement. Donc le behaviorisme définit l'apprentissage comme une modification durable du comportement résultant de la conséquence d'un entraînement particulier.

L'élément de base de ce courant est de chercher à modéliser le comportement des apprenants. Si le comportement de l'apprenant est positif, il va essayer de reproduire ce comportement avec son gré. Si son comportement est négatif, l'élève va s'efforcer d'oublier ce comportement. L'enseignant montre et explique, l'apprenant observe, écoute puis reproduit ce qu'il a vu ou écouté. La conception pédagogique du behaviorisme est linéaire, progressive et initiatrice. La technique utilisée par les enseignants est celle de l'exposé, durant le cours ils peuvent proposer des exercices d'application.

L'enseignant a un rôle de former les apprenants, il est le seul détenteur du savoir et de la vérité. Il laisse peu de place aux initiatives individuelles des apprenants. L'apprenant quant à lui il est spectateur de sa formation, il est passif ; il écoute, observe mais ne réfléchit pas.

La relation pédagogique dans ce courant est verticale et hiérarchique (Enseignant-Apprenant).

Un exemple du behaviorisme

Un exemple courant de behaviorisme est le renforcement positif. Un élève reçoit une petite récompense s'il obtient 100% à son test d'orthographe. À l'avenir, les apprenants travaillent dur et étudient pour leur test afin d'obtenir la récompense.

Pourquoi le behaviorisme est-il important ?

Cette théorie d'apprentissage est essentielle pour les enseignants car elle influe sur la façon dont les élèves réagissent et se comportent en classe. En plus, les enseignants peuvent directement influencer le comportement des élèves. Sans oublier que l'environnement familial et le mode de vie d'un élève peuvent avoir un impact sur son comportement, en l'aidant à le voir objectivement et à travailler pour contribuer à l'amélioration.



En classe, la théorie de l'apprentissage comportemental est essentielle pour comprendre comment motiver et aider les élèves. Les enseignants transmettent les informations aux apprenants d'une réponse au bon stimulus. Les élèves participent de manière passive à l'apprentissage comportemental les enseignants leur donnent les informations en tant qu'élément de stimulus-réponse. Les enseignants utilisent le comportementalisme pour montrer aux élèves comment ils doivent réagir et répondre à certains stimuli. Cela doit être fait de manière répétitive, pour rappeler régulièrement aux élèves le comportement que l'enseignant recherche.

Les principes du béhaviorisme

- **Le renforcement positif** est essentiel dans la théorie de l'apprentissage comportemental. Sans renforcement positif, les élèves abandonneront rapidement leurs réponses car elles ne sembleront pas fonctionner. Par exemple, si les élèves sont censés obtenir un autocollant chaque fois qu'ils obtiennent un A à un test, et que les enseignants cessent de donner ce renforcement positif, moins d'élèves peuvent obtenir des A à leurs tests, car le comportement n'est pas lié à une récompense (?).

- **La répétition** et le renforcement positif vont de pair avec la théorie de l'apprentissage comportemental. Les enseignants s'efforcent souvent de trouver le bon équilibre entre les deux pour montrer aux élèves la raison pour laquelle ils devraient continuer dans cette voie.

- **La motivation** joue un rôle important dans l'apprentissage comportemental. Le renforcement positif ou négatif peut être des motivations pour les élèves. Par exemple, un élève qui reçoit des éloges pour un bon résultat au test est beaucoup plus susceptible d'apprendre efficacement les réponses qu'un élève qui n'en reçoit aucun pour un même résultat. L'élève qui ne reçoit aucun éloge subit un renforcement négatif – son cerveau lui dit que même s'il a obtenu une bonne note, cela n'a pas vraiment d'importance, donc le contenu du test devient sans importance pour lui. À l'inverse, les étudiants qui reçoivent un renforcement positif voient une corrélation directe avec l'excellence continue, entièrement basée sur cette réponse à un stimulus positif.



Les techniques du béhaviorisme

Les enseignants peuvent mettre en œuvre des techniques de cette théorie dans leur classe de plusieurs façons :

- **Perceuses** : Les enseignants peuvent mettre en pratique leurs compétences. Ils peuvent utiliser des modèles d'exercices pour aider les élèves à voir la répétition et le renforcement qu'utilise la théorie de l'apprentissage comportemental.

- **Question et réponse** : Les enseignants peuvent utiliser une question comme stimulus et une réponse comme réponse, devenant progressivement plus difficile avec des questions pour aider les élèves.

- **Entraînement guidé** : Les enseignants peuvent directement s'impliquer pour aider les élèves à surmonter les problèmes, pour leur donner le renforcement et la démonstration de comportement qu'ils veulent les voir suivre.

- **Examen régulier** : Les examens sont importants pour la théorie de l'apprentissage comportemental. Revenir sur la matière et donner un renforcement positif aideront les élèves à mieux retenir les informations.

- **Renforcement positif** : Les salles de classe comportementalistes utilisent régulièrement le renforcement positif. Cela peut prendre la forme de renforcement verbal et de louanges, de systèmes de récompense, de privilèges supplémentaires, etc.

Les forces de ce courant

- Être très efficace dans la gestion de la classe et d'être très efficace aussi dans l'apprentissage des niveaux taxonomiques.

- Il permet une mise en place rapide et un temps d'intervention maîtrisé de l'enseignant.

- L'apprenant repart avec l'ensemble des choses à savoir.

- Ce courant convient très bien pour la formation de masse, les formations visant des changements de comportement, l'acquisition d'automatismes.

- Une efficacité avérée dans les apprentissages techniques. Ce modèle est apprécié par les apprenants pour les apprentissages « Technique » (savoirs procéduraux et savoirs faire).

- L'apprenant est dans une situation confortable (pas de remise en cause).

- L'enseignant est dans une situation confortable, il maîtrise parfaitement le déroulement pédagogique, le temps et le contenu à transmettre

Les limites de ce courant

- On ne s'intéresse pas à ce qui se passe dans la tête de l'apprenant quand il fait une erreur. Pour eux, l'erreur est une absence d'apprentissage ou l'échec de l'enseignant ;
- Une efficacité souvent faible à l'issue de la séquence de formation ;
- Certains adultes sont réticents à une pédagogie trop abstraite, trop scolaire et trop modélisante ;
- Les apprenants sont passifs, peu d'interactions entre l'enseignant et l'apprenant. Les apprentissages sont conditionnés et les apprenants ont moins d'autonomie vis-à-vis du savoir ;
- L'apprenant qui devait être au centre, est trop ignoré ;
- L'élément clef de l'acte pédagogique est le savoir ;
- L'enseignant cible généralement, l'accumulation des connaissances au détriment de l'acquisition des compétences, ce qui fait de son enseignement un enseignement micro-linguistique ;
- L'enseignant vise généralement des objectifs d'ordre linguistique et thématique ;
- L'enseignant commence généralement son enseignement à partir d'un ensemble de contenus linguistiques hors contexte, ce qui fait de son savoir dispensé, un savoir mort ;
- L'enseignant évalue ses apprenants à partir d'une série d'exercices mécaniques dans le souci de vérifier l'acquisition des connaissances purement linguistiques ;
- L'évaluation est définitive ;
- L'enseignant évalue son élève par rapport à ses camarades, comme si ces élèves ont tous les mêmes chances de réussite
- Le morcellement des savoirs et objectifs ;
- L'apprenant détient un savoir qu'il ne peut pas mettre en application, ce que l'on appelle « l'analphabétisme fonctionnel » ;
- L'enseignant a une tendance à enseigner une langue, alors que la langue s'acquiert plutôt qu'elle ne s'enseigne ;
- L'enseignant est transmetteur du savoir, ce qui justifie sa méthode magistrale ;
- Cet enseignement privilégie le réflexe, la mémoire, la répétition, l'imitation, l'oralité et la passivité, ce qui fait de cet enseignement une pure reproduction du système dominant ;
- Evaluer veut dire noter , ce qui fait que l'élève est tout le temps stressé par la note qui devient son unique souci, et que tous les moyens sont bons pour l'obtenir ;
- Les tests d'évaluation certificative sont toujours de l'ordre de restitution, ce qui encourage davantage le phénomène du copiage ;

Polycopié de didactique

Arezki **AOUDIA**



- L'objectif final était « de la parole à la langue écrite ». Tout au long du processus d'enseignement, l'accent est mis sur l'oral, et subitement, on lui demande de s'exprimer par écrit ; comme si la maîtrise du code oral garantissait automatiquement la maîtrise du code écrit ;

- La communication est verticale, ce qui fait de l'enseignant l'unique source du savoir ;
- Le système de communication est complètement fermé, ne laisse aucun choix à l'élève et aucune spontanéité à l'enseignant ;

- L'enfant est pris en tant qu'être isolé ;
- Les situations de communications sont souvent simulées, coupées de la réalité sociale ;
- Le milieu naturel et culturel de l'élève n'est pas pris en considération lors de l'élaboration des programmes et manuels scolaires...

- Méthodes où l'enfant est tout le temps assisté : il n'est jamais mis en situation-problème où il sera obligé d'apprendre par contrainte de son environnement immédiat ;

- L'apprentissage de l'élève n'a plus de sens à partir du moment où cela ne constitue pas un moyen pour affronter les problèmes de la vie quotidienne ;

- Méthodes qui consistent à apprendre une langue comme un savoir savant, loin de toute réalité sociale ;

- L'enseignement des structures linguistiques hors contexte met l'enfant en décalage avec la société ;

- C'est la pédagogie du programme qui ne laisse aucun choix à l'apprenant, ce qui a suscité la démotivation, la lassitude et le rejet de l'apprentissage. Ce qui reste du béhaviorisme c'est le découpage en activité et l'évaluation.



En résumé on peut schématiser le béhaviorisme comme suit :



Figure 1 : Schéma explicatif du béhaviorisme



Cours N°2 :
Le courant pédagogique cognitiviste



Cours N°2 : Le courant pédagogique cognitiviste

Définition du cognitivisme :

Le cognitivisme (ou rationalisme) naît en même temps que l'Intelligence artificielle, en 1956. Cette théorie d'apprentissage se concentre sur les processus impliqués dans l'apprentissage plutôt que sur le comportement observé. Contrairement aux behavioristes, les cognitivistes n'ont pas besoin d'une exposition extérieure de l'apprentissage, mais se concentrent davantage sur les processus internes et les connexions qui ont lieu pendant l'apprentissage.

Par ailleurs, le cognitivisme soutient que « la boîte noire » de l'esprit doit être ouverte et comprise. En d'autres termes, l'apprenant est un processeur d'information. La connaissance est un schéma ou des constructions mentales symboliques. De surcroît, l'apprentissage se définit comme un changement dans les schémas d'un apprenant. Certains principes de classe importants de la psychologie cognitive comprennent aussi l'apprentissage, l'organisation et l'élaboration significative.

Le cognitivisme comme réaction contre le Behaviorisme

La théorie cognitiviste s'est développée en réaction au Behaviorisme. Les cognitivistes se sont opposés aux comportementalistes car ils estimaient que les comportementalistes pensaient que l'apprentissage était simplement une réaction à un stimulus et ignoraient l'idée que la pensée y joue un rôle important. L'une des critiques les plus célèbres adressées au Behaviorisme était l'argument de Chomsky selon lequel le langage ne pouvait pas être acquis uniquement par le conditionnement. Il devait être, au moins en partie, expliqué par l'existence de certaines capacités intérieures. Le comportementalisme, par exemple, ne parvient pas à expliquer comment les enfants peuvent apprendre un nombre infini d'énoncés dont ils n'ont jamais entendu parler.

Le rôle de l'apprenant

Les apprenants selon les cognitivistes sont des participants actifs dans le processus d'apprentissage. De même, ils utilisent diverses stratégies pour traiter et construire leur compréhension personnelle du contenu. Les élèves ne sont plus seulement des destinataires que les enseignants remplissent de connaissances. Mais ils sont des participants actifs à l'apprentissage.



Les forces de ce courant

Pour les cognitivistes, l'apprenant est un système actif de traitement de l'information, il fera donc appel à de multiples stratégies cognitives : il perçoit des informations, les reconnaît, les emmagasine en mémoire, puis les récupère de sa mémoire lorsqu'il en a besoin pour résoudre des problèmes.

Donc l'apprenant est en mesure de clarifier l'organisation de ses connaissances « la métacognition » et réfléchir à la façon pour mettre en pratique ses connaissances.

Les limites de ce courant

- Si on axe trop sur l'organisation des connaissances et on ne l'associe pas au contexte dans lequel elle doit être sollicitée, on va vivre un échec de transfert.

En résumé on peut schématiser le béhaviorisme comme suit :

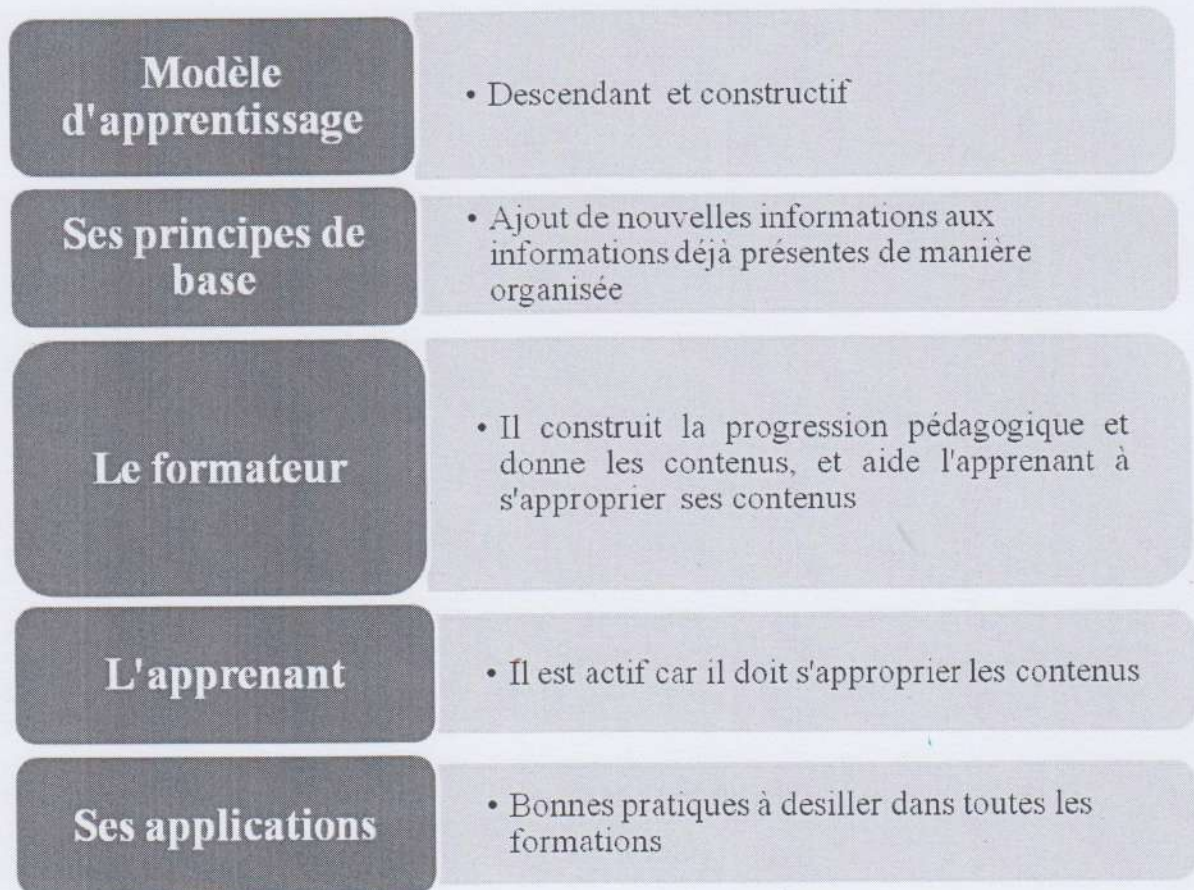


Figure 2 : Schéma explicatif du cognitivisme



Cours N°3 :
Le courant pédagogique constructiviste



Définition du constructivisme :

Le constructivisme se base sur l'idée que les gens construisent activement leurs propres connaissances. Par ailleurs, la réalité se détermine par leurs expériences en tant qu'apprenant. Les apprenants utilisent essentiellement leurs connaissances antérieures comme base et s'en servent avec de nouvelles choses qu'ils apprennent. Ainsi, les expériences individuelles de chacun rendent leur apprentissage unique. Pour les constructivistes, « L'apprentissage est une construction personnelle. L'élève doit apprendre dans l'action » Jean Piaget. Sa conception pédagogique est délinéarisée, complexe aux fonctions multiples et adaptée aux besoins des individus. Le constructivisme adopte les techniques de résolution de problème et favorise les situations problèmes. Il se base beaucoup plus sur les exposés effectués par les apprenants.

La théorie du constructivisme est importante pour les enseignants, car il influence la façon dont tous les élèves apprennent. Les enseignants qui comprennent la théorie de l'apprentissage constructiviste admettent que leurs élèves apportent chaque jour leurs propres expériences uniques en classe. En d'autres termes, leurs antécédents et leurs connaissances antérieures ont un impact sur leur capacité à apprendre. Donc, l'enseignant devient tuteur, éducateur et co-constructeur de la formation avec l'apprenant, son rôle c'est de mettre l'apprenant dans des situations qu'il vit. L'enseignant doit informer, faire des démonstrations, expliquer, accompagner, guide les stratégies de chacun et donne des pistes de recherche. Tout cela aide l'enseignant à augmenter ses compétences intellectuelles et pédagogiques.

Le rôle de l'élève c'est d'être actif dans les situations qui lui sont soumises par l'enseignant et être l'acteur de sa formation. Cela lui permet de construire ses connaissances en se confrontant à elles et de manipuler les idées, les concepts, les raisonnements, de mettre en place des stratégies de résolution de problèmes.

Pour ce courant, la relation pédagogique est horizontale et non hiérarchique ; l'enseignant est à côté de l'apprenant.



Principes du constructivisme

Il existe de nombreux principes spécifiques du constructivisme :

- La connaissance se construit

C'est le principe de base, ce qui signifie que la connaissance se construit sur d'autres connaissances. Par exemple, les élèves prennent des pièces et les assemblent à leur manière. Ils construisent quelque chose de différent de ce qu'un autre élève construira.

Les connaissances, expériences, croyances et idées antérieures aussi de l'élève sont toutes des bases importantes pour son apprentissage continu.

- Les élèves apprennent à apprendre au fur et à mesure qu'ils s'instruisent

L'apprentissage implique la construction de sens et de systèmes de sens. Par exemple, si un élève apprend la chronologie des dates pour une série d'événements historiques, il étudie en même temps la signification de la chronologie. Si un élève écrit un article sur l'histoire, il découvre également les principes de la grammaire et de l'écriture. Chaque chose que nous apprenons nous donne une meilleure compréhension des autres choses à l'avenir.

- L'apprentissage est un processus actif

Il implique un apport sensoriel pour construire un sens. Par conséquent, l'apprenant doit faire quelque chose pour apprendre, ce n'est pas une activité passive. Les apprenants doivent s'engager dans le monde afin de participer activement à leur propre apprentissage et développement. Vous ne pouvez pas simplement vous asseoir et attendre à ce qu'on vous dise des choses à faire et à apprendre. Vous devez vous engager dans des discussions, des lectures, des activités, etc.

- L'apprentissage est une activité sociale

Il est directement associé à notre connexion avec d'autres personnes. Nos enseignants, notre famille ou nos pairs et nos connaissances également ont un impact sur notre apprentissage. Les éducateurs ont plus de chances de réussir car ils comprennent que la participation des pairs est essentielle à l'apprentissage. Isoler les apprentissages n'est pas la meilleure façon d'aider les élèves à apprendre et à grandir ensemble. C'est pourquoi l'éducation progressive reconnaît que l'interaction sociale est la clé de l'apprentissage et des



applications de conversation, d'interaction et de groupe sont des outils pour aider les élèves à conserver leurs connaissances.

- L'apprentissage est contextuel

En d'autres termes, les élèves n'apprennent pas des faits et des théories isolés du reste de notre vie. Nous apprenons d'une manière liée à des choses que nous savons déjà, à ce que nous croyons, et plus encore. Les choses que nous apprenons et les points dont nous avons tendance à nous souvenir sont liés à ce qui se passe autour de nous.

- La connaissance est personnelle

Du fait que le constructivisme se base sur nos propres expériences et croyances, la connaissance devient une affaire personnelle. Chaque personne aura ses propres connaissances et expériences antérieures à apporter à la table. Ainsi, la manière et les choses que les gens apprennent et gagnent, grâce à l'éducation, seront toutes très différentes.

- L'apprentissage existe dans l'esprit

Des expériences pratiques et des actions physiques sont nécessaires pour apprendre, mais ces éléments ne suffisent pas. Engager l'esprit est la clé d'un apprentissage réussi. L'apprentissage doit impliquer des activités pour l'esprit, pas seulement pour nos mains. Des expériences mentales sont nécessaires pour conserver les connaissances.

- La motivation est la clé de l'apprentissage

En d'autres termes, les élèves ne peuvent pas apprendre s'ils ne sont pas motivés. Par conséquent, les enseignants doivent avoir des moyens d'engager et de motiver les apprenants à activer leur esprit et les aider à être enthousiasmés par l'éducation. Sans motivation, il est difficile, pour les apprenants, d'accéder à leur expérience passée. Et d'établir également des liens pour un nouvel apprentissage.



Les forces de ce courant

- C'est de travailler sur l'erreur ;
- L'apprenant n'est plus une boîte vide (On tient compte de leurs expériences et leurs savoirs), ils sont plus autonomes et sont plus motivés ;
- L'enseignant accompagne, guide les stratégies d'apprentissage de chacun, donne des pistes de réflexion et de recherche. Il confronte l'apprenant à des situations problèmes ;
- Les apprentissages sont plus durables, mieux ancrés ;
- Modèle très apprécié en formation d'adultes notamment pour l'acquisition de nouveaux savoirs ;
- Il permet d'emporter l'adhésion des apprenants plus facilement sur leur investissement dans la formation ;
- L'apprenant est très motivé, parce que l'apprentissage est en relation avec ces centres d'intérêts et ses objectifs.

Les limites de ce courant

- Le temps d'intervention est difficile à maîtriser ;
- Il demande des groupes relativement peu nombreux, ce qui n'est pas évident dans certains établissements scolaires ;
- Le comportement inhabituel de l'enseignant peut déstabiliser l'apprenant ;
- La lenteur des apprentissages souvent incompatible avec le besoin d'opérationnalité immédiat des apprenants.



En résumé, on peut schématiser le constructivisme comme suit :

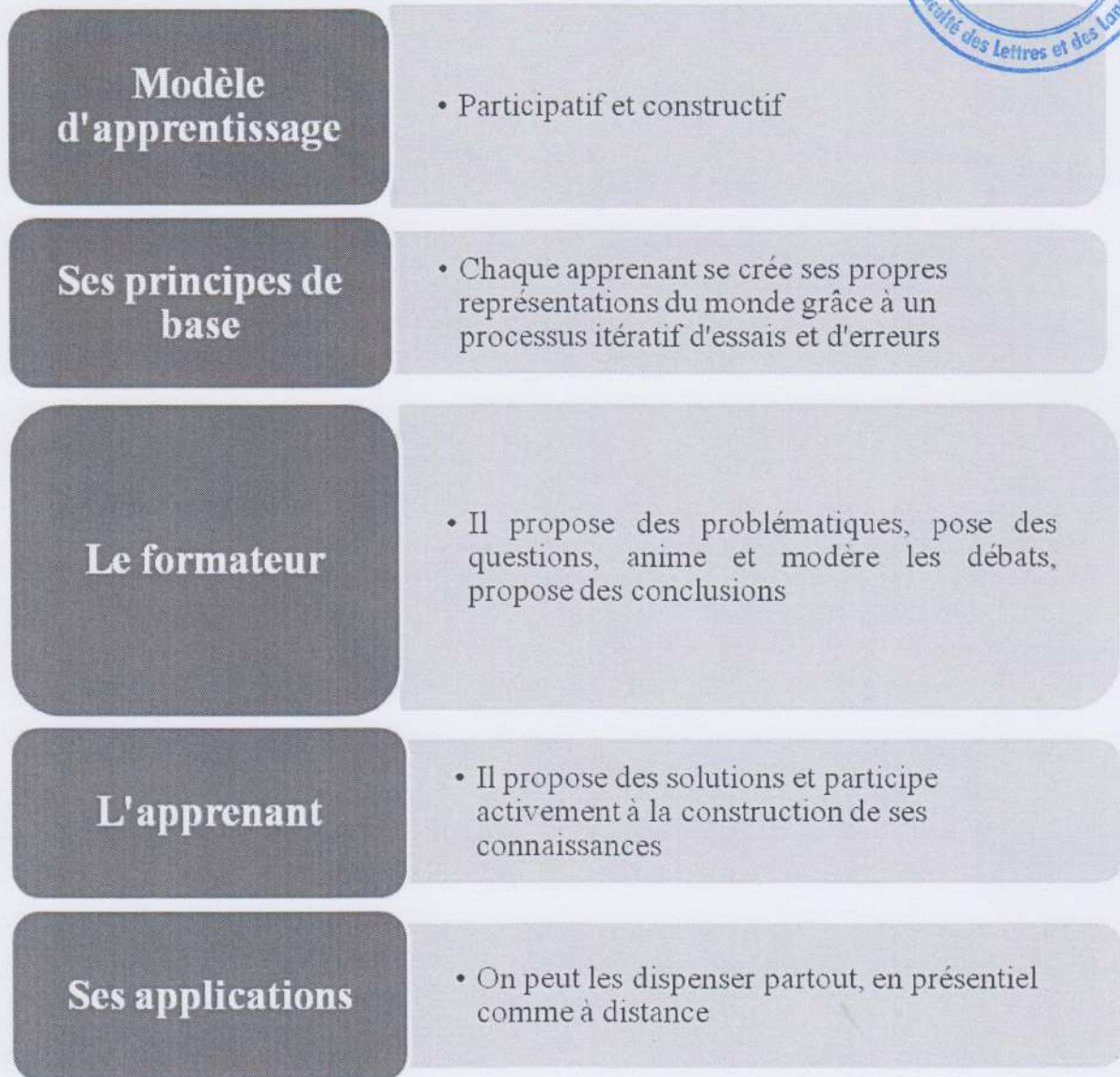


Figure 3 : Schéma explicatif du constructivisme



Cours N°4 :
Le courant pédagogique socioconstructiviste



Définition du socioconstructivisme :

Le socioconstructivisme reprend les idées principales du constructivisme de Piaget en y ajoutant le rôle social des apprentissages. Par ailleurs, il voit l'apprentissage comme l'acquisition de connaissances grâce aux échanges entre l'enseignant et les élèves ou entre élèves. Les élèves n'apprennent pas seulement grâce à la transmission de connaissances par l'enseignant mais aussi grâce aux interactions. Ce qu'il nous enseigne, c'est que l'apprenant arrive à avoir des conceptions tout en échangeant avec l'autre. Pour eux, contrairement à Piaget, le développement cognitif n'est pas figé. Il s'agit d'accompagner l'apprenant et travailler son niveau de pensée.

Le langage est un élément très important chez les socioconstructivistes, c'est par des mises en interactivité au travers de situations problèmes que le travail se construit. La pédagogie est plus individualisée et le savoir prend une dimension sociale. En plus des techniques du constructivisme, le socioconstructivisme utilise la technique de réseaux d'échange de savoir.

Le rôle de l'enseignant c'est de mettre à disposition des apprenants des situations de langage et il doit accompagner et animer les échanges entre les apprenants en donnant des pistes de réflexion, trier les informations et donner des axes de recherche. L'enseignant guide et accompagne en renvoyant aux apprenants leurs questionnements en leur donnant des pistes et en favorisant les interactions.

Par ailleurs, ce n'est pas l'enseignant qui enseigne, mais c'est l'élève qui apprend. L'élève n'apprend pas seul bien sûr, cela parvient en se confrontant à des situations problèmes en petits groupes c'est-à-dire ; avec et par les autres membres du groupe en échangeant et en confortant leurs idées. La différence entre le cognitivisme et le socioconstructivisme et selon Vygotsky qui était un cognitiviste, toutes les fonctions cognitives proviennent d'interactions sociales (et doivent, donc, être expliquées comme des produits). De surcroît, l'apprentissage ne comprend pas simplement l'assimilation et l'accommodation de nouvelles connaissances par les apprenants. Pour lui, le développement cognitif implique une transformation qualitative des fonctions psychiques qui deviennent des fonctions psychiques supérieures se caractérisant par « l'intellectualisation et la maîtrise, c'est à dire la prise de conscience et l'intervention de la volonté » (Vygotsky 1985a, p. 237). Bref, c'était le processus par lequel les apprenants étaient intégrés dans une communauté du savoir. De ce fait, il a rejeté

l'hypothèse des cognitivistes tels que Piaget et Perry selon laquelle il était possible de séparer l'apprentissage de son contexte social.



Les principes du socioconstructivisme

- Tout d'abord, il est important que l'apprenant soit au centre de l'apprentissage, puisqu'en se référant à l'acquis personnel qu'il a constitué auparavant, c'est lui qui construira son savoir, sa propre conception de la langue et de la civilisation qu'il apprend.

- Le travail est coopératif pour être plus constructif, plus motivant et plus valorisant socialement, en apportant plus de profit à l'apprenant ainsi qu'à ses collaborateurs.

- L'enseignant en tant que guide, facilitateur et non plus en tant qu'instructeur, présente des exemples, définit l'objectif, donne des indices mais ne conduit plus l'apprenant pas à pas.

- L'apprentissage se fonde sur l'autonomie. En d'autres termes, c'est l'apprenant qui « gère » son apprentissage et en est responsable. Il décide également du rythme, de la répartition, de l'organisation des actions qui l'amèneront à atteindre ses objectifs.

- On parle de tâches et d'activités impliquant un plan d'action et des stratégies. On part ainsi du principe que l'apprenant mémorise mieux en réalisant des actions réelles. Les leçons et les exercices qui font partie de l'ordre réservé à l'apprentissage traditionnel, ont été remplacés par des tâches-projets à long terme et d'activités-réalisations moins étendues dans le temps.

- Le statut de l'erreur est différent ; désormais l'erreur fait partie de l'apprentissage et peut servir de tremplin vers l'autocorrection, elle n'est plus punie car elle découle de l'interlangue de l'apprenant. On part du principe qu'il n'y a que ceux qui n'apprennent pas et qui ne commettent pas d'erreurs.

L'enseignant crée des situations-problèmes, pour permettre aux apprenants de résoudre de vrais problèmes. Il les confrontera à des documents authentiques tels que des articles, des sites Internet, des formulaires etc. plutôt qu'à des documents didactisés.

Les forces de ce courant

- Il utilise une méthode qui permette une participation de l'apprenant et une découverte progressive du savoir ;

- Respect des rythmes et des stratégies d'apprentissage des apprenants ;

- Il permet de rendre l'apprenant plus autonome et travaille sur la métacognition.



Les limites de ce courant

- La gestion des groupes et la co-production des acteurs dans un groupe n'est pas facile à mettre en place ;
- Il est difficile de changer les représentations et les habitudes de formation des personnes.

En résumé, on peut schématiser le socioconstructivisme comme suit :

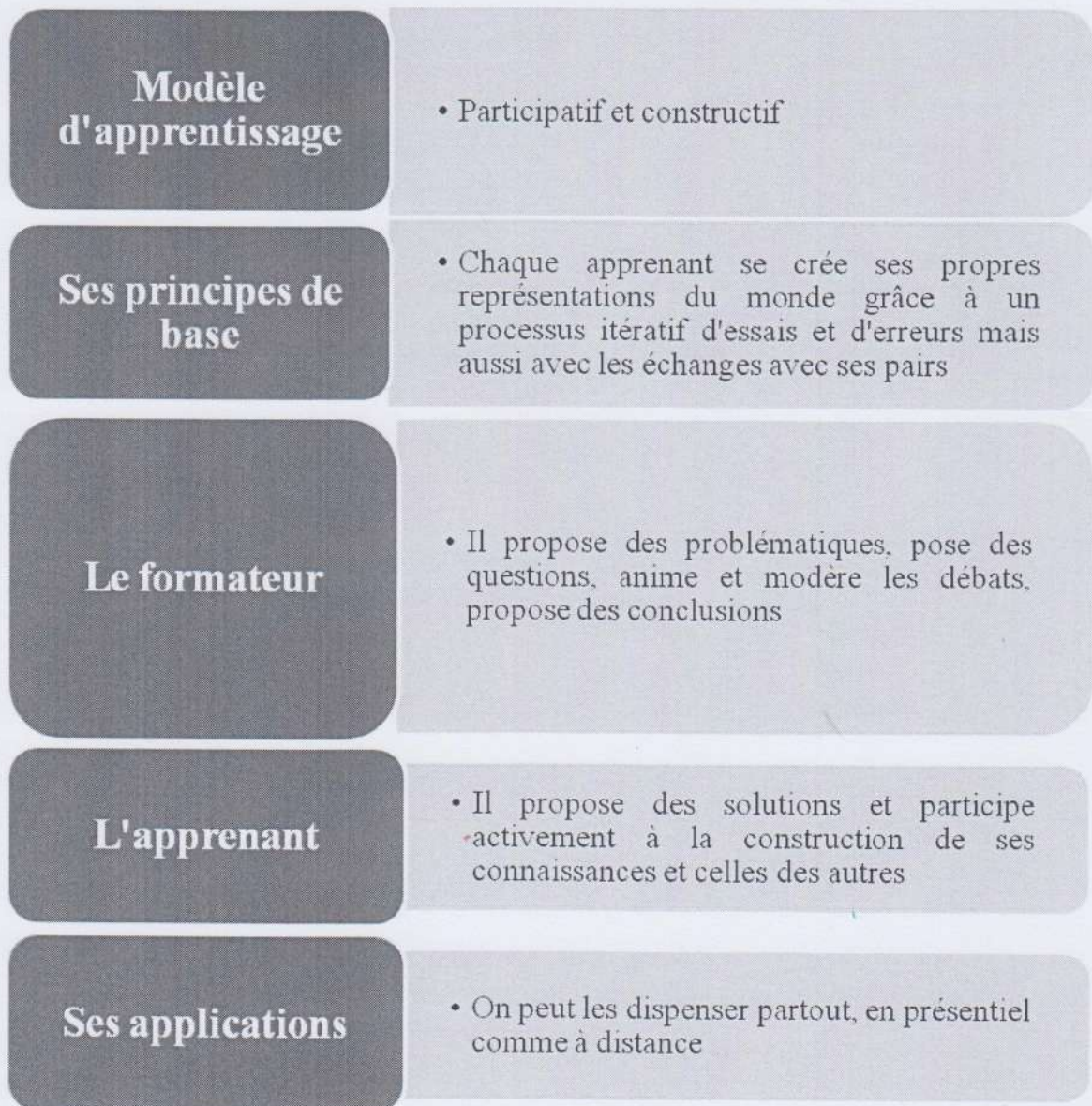


Figure 4 : Schéma explicatif du socioconstructivisme

Exercice d'application

Exercice N°1

Répondez par vrai ou faux

- Pour le behavioriste l'apprenant n'a aucun rôle :
- Pour le constructivisme l'enseignant est le formateur expert :
- Pour le constructivisme la pédagogie est non individualisée :
- Pour le socioconstructivisme la relation pédagogique est horizontale :
- Pour le behaviorisme l'enseignant devient le guide des apprenants :

Vous trouverez le corrigé de cet exercice à la page 138





Chapitre II : **La didactique et la pédagogie**

Chapitre 2 : Didactique et Pédagogie



Introduction

Le terme de didactique a souvent été opposé ou confondu avec celui de pédagogie. En somme, la **didactique** est une réflexion sur la transmission des savoirs, alors que la **pédagogie** est orientée vers les pratiques en classe. Un enseignant se doit de prendre en compte ces deux dimensions dans le processus d'enseignement-apprentissage. La didactique étudie chacune des étapes de l'acte d'apprentissage et met en évidence l'importance du rôle de l'enseignant, comme médiateur entre l'élève et le savoir. C'est-à-dire ; elle concerne principalement la relation maître-savoir, la transposition des concepts pour élaborer leur transmission, les démarches de l'enseignant pour identifier les obstacles liés à la discipline et leur franchissement.

La pédagogie (du grec *paidagôgia*, direction ou éducation des enfants) est l'art d'enseigner. Le terme rassemble les méthodes et pratiques d'enseignement requises pour transmettre un savoir (connaissances), un savoir-faire (compétences) et un savoir-être (attitudes).

De surcroit, la pédagogie est plus centrée sur la relation maître-élève, sur la prise en compte des facteurs inhérents à l'élève. Ces deux dimensions sont donc en constante interaction.

Dans ce qui suit, nous abordons la pédagogie et la didactique en donnant leurs définitions, leurs objectifs et leurs fonctionnements.



Cours N°5 :

La didactique

Cours N°5 : La didactique



Définition de la didactique :

La didactique d'une discipline est la science qui étudie, pour un domaine particulier, les phénomènes d'enseignement, les conditions de la transmission de la culture propre à une institution et les conditions de l'acquisition de connaissances par un apprenant.

Son objet est de délimiter la nature du savoir en jeu, des relations entre le savoir, le professeur et les élèves, de gérer l'évolution de ces savoirs au cours de l'enseignement.

La didactique des sciences et mathématiques peut s'étendre à d'autres disciplines dès lors que serait en cause une intention d'enseignement.

Histoire de la didactique

Pour comprendre et connaître l'évolution de l'histoire de la didactique, nous devons remonter aux années 1960 où deux événements majeurs ont façonnés son histoire et son appellation.

- Le premier c'était (La réforme de la mathématique moderne), le deuxième c'est 10 ans plus tard, au voisinage des années 1970. Pourquoi autant d'importance à ces deux dates ?

- La première s'agissait d'une nouvelle conception d'enseigner les mathématiques en Europe occidentale à cette époque. Cette réforme est à double but ; premièrement, c'est perfectionner le niveau scientifique et intellectuel des individus. Deuxièmement, faire barrage et marquer une rupture avec l'ancienne méthode classique. D'où la célèbre¹ phrase de Samuel Joshua, qui est professeure en science de l'éducation à l'université de Province. « ...a constitué une véritable révolution dans secteur entier de l'enseignement. » ce qui fait que pas seulement l'enseignement des mathématiques mais, d'autres disciplines.

-La deuxième, celle de 1970. Cette fois après la réforme fondamentale, Samuel Joshua et quelques autres pensent à la forme de la branche après avoir pensé son fond. « En fait, à l'époque, on hésitait (entre le terme didactique et celui de l'épistémologie expérimentale) ... (en situation.). Alors entre (didactique) et (épistémologie expérimentale) » (Joshua et Lahire : 1999/2, p.30). Entre ces deux le choix s'est fixé sur le terme de didactique, qui est ensuite généralisé et utilisé jusqu'à nos jours.



Le triangle didactique

La structure didactique est constituée de 3 pôles :

L'enseignant, l'élève, le savoir. La didactique s'intéresse aux interactions entre ces trois pôles qui se manifestent en situation d'enseignement. « La nature spécifique des savoirs en jeu, les relations entretenues avec eux par le professeur et les élèves, l'évolution de ces rapports en cours d'enseignement, voilà les éléments essentiels qu'étudie la didactique ». Le triangle didactique représente les relations entre enseignant, élève et savoir. (Voir figure 01) :

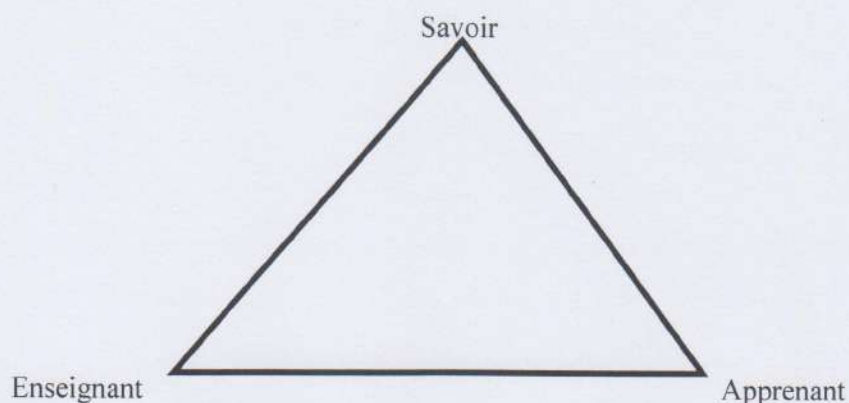


Figure 5 : Schéma qui illustre un triangle didactique

Comme le montre ce schéma, il existe trois pôles :

Le savoir reste un savoir savant (extrait d'une recherche), l'enseignant reste à ses positions d'un individu qui dispose d'un certain bagage intellectuel et l'apprenant se considère comme cet élève qui veut et demande un certain savoir et connaissances à travers son enseignant.

Dans un deuxième temps, le pôle principal qui est le savoir à son premier état, subit une certaine transformation de son état ; au départ c'est un ensemble des conclusions et de jugements d'enquêtes et de recherche. Une fois ce savoir atteint l'enseignant devient un savoir à enseigner, enseigné à des apprenants par le billet de l'enseignant pour la fin devient une connaissance en possession des élèves. Alors cette triangulation est une relation de transmission d'une échelle à une autre.

Ce schéma dont nous avons dit que ses éléments au départ sont séparés, juste pour bien montrer et mentionner les deux moments de ce triangle didactique, parce que cette relation est indissociable dans un cadre spatio-temporel.



La situation didactique

La situation didactique consiste en une modélisation de l'environnement (le cadre d'enseignement). Elle existe chaque fois qu'on peut caractériser une situation d'enseignement.

On distingue différents types de situation :

- L'action qui équivaut à la production de l'élève fondée sur un modèle implicite,
- La formulation ou la mise en œuvre du modèle explicite,
- La validation ou la mise en œuvre de mécanismes de preuves,
- L'institutionnalisation : le savoir devient une référence culturelle.

Il existe aussi la situation a-didactique où l'intention d'enseigner se cache aux yeux de l'élève.

L'enseignement consiste à provoquer chez l'élève les apprentissages projetés en le plaçant dans des situations appropriées auxquelles il va répondre « spontanément » par des adaptations. Il y a situation didactique chaque fois que l'on peut caractériser une intention d'enseignement d'un savoir par un professeur à un élève, et que des mécanismes socialement définis sont institués pour cela.

La situation a-didactique concerne l'intention cachée d'enseignement. L'élève construit son propre savoir en essayant de trouver une solution. L'élève est aux prises avec ses pairs.

Une situation non-didactique ne relève pas d'une intention d'enseignement scolaire, c'est par exemple, ce qui se passe dans la cour de récréation.

La transposition didactique

L'enseignement est le résultat d'un traitement didactique obéissant à des contraintes précises.

On distingue le savoir savant (tel qu'il émane de la recherche), et le savoir enseigné (celui que l'observateur rencontre dans les pratiques de classe). La transposition didactique est constituée des « mécanismes généraux permettant le passage d'un objet de savoir à un objet d'enseignement ». C'est donc le processus par lequel le « savoir savant » devient « savoir à enseigner ».

La transposition didactique est une véritable construction où le savoir subit un traitement didactique qui permet le passage d'un objet de savoir à un objet d'enseignement.

Le travail de l'enseignant suppose bien évidemment une connaissance de l'objet du savoir mais également la manière dont les élèves construisent leurs connaissances. En didactique, on considère que l'apprentissage idéal consiste à placer l'élève devant un



problème à résoudre dont la solution conduira à la construction de la connaissance visée. La connaissance est alors recontextualisée, elle apparaît alors comme solution à un problème particulier. De plus, cette nouvelle connaissance étant construite au cours de la démarche personnelle de l'élève, elle est repersonnalisée.

Cette recontextualisation et repersonnalisation constituent le travail de l'enseignant. Il ne s'agit pas de reconstituer l'origine historique de la découverte de ce savoir ainsi que des difficultés qui ont pu l'accompagner mais de créer un raccourci vers la connaissance.



Cours N°6 :

La pédagogie



Cours N°6 : La pédagogie

Définition de la pédagogie :

La pédagogie est un nom féminin, attribuée aux sciences ou méthodes d'éducation et d'instruction des enfants (Larousse : 2005, P. 309). Dans une autre définition de Robert Dottrens et Gaston Mialaret dans leur traité des sciences pédagogiques on peut lire aussi « La pédagogie définie provisoirement et sommairement comme la théorie et la pratique de l'éducation... » (Debesse et Mialaret, P.21). Si, on prend le dictionnaire d'Antoine Feutrière, Abbé de Chalivay, membres de l'académie française, paru en 1960, lui donne cette définition « *Soin qu'on prend d'élever, de nourrir les enfants, se dit plus ordinairement de soin qu'on prend de cultiver leur esprit, soit pour la science, soit pour les bonnes mœurs.* » (Feutrière et De Chalivay : 1960). D'ailleurs le sens étymologique du mot (pédagogie) est : conduite d'enfant.

Alors si on fait une lecture chronologique de 1960 à 2005 passant par 1966, on peut dire que le mot (pédagogie) de sens de son signifiant et ni de son signifié, il est toujours associé à une action d'éducation, de transmission de connaissances ou de valeurs, pour objet de développer des qualités chez un individu ou un groupe ; des sociales, intellectuelle, manuelle... .

Au départ ledit terme est associé à différents domaines, mais, qu'il s'agit seulement d'une action de transmission pour but de formation, actuellement est dans sa majorité utilisation est associé à une action d'éducation scolaire entre un enseignant et son élève, autrement dit « L'art d'enseigner » qui est le titre que James M. Banner, Jr et Harold C. Cannon, donnent à leurs ouvrages sur l'enseignement.

- Ce terme n'est indissociable de l'action éducatif scolaire.

Histoire de la pédagogie

L'histoire de la pédagogie remonte à l'antiquité grecque avec leur culture et principe de l'enseignement de la philosophie qui consiste et suppose un maître et un disciple. Le maître veille à ce que le disciple acquit le maximum de connaissances et aussi veille à son bien être d'un régime alimentaire, culture vestimentaire... dans un cadre non institutionnel. C'était le départ de son histoire.

La pédagogie a connu un développement progressif dans son histoire sous l'avènement de la pédagogie moderne, avec son fondateur Jean-Jack Rousseau (1712-1778). Le noyau de



sa pensée sur ce sujet se trouve ou se dit comme une suite de son ouvrage (du contrat sociale 1762), du moment que Rousseau considéré l'enfant doit être instruit pour mener une vie sociale.

A quoi on ajoute un troisième moment vers les années 1965, où beaucoup de secteur en France comme : l'agriculture, le commerce, industrie... et différentes catégories d'âges réclament un encadrement et une formation qui pourrait les aider dans leurs vies. Encore les événements de mai ont apporté à cet effet « *Les (événements de mai 1968) ont apporté tout récemment une preuve éclatante de l'intérêt que tous, jeunes et moins jeunes, portent aux questions de l'éducation.* » (Debesse et Mialaret)

- Tout c'était positif et comme un coup de pouce pour les pédagogues, au passage on précise que ce mot (pédagogue) précède celui de (pédagogie) qu'a seulement en 1967 que la pédagogie soit reconnue comme une science ou discipline à part. On revient sur nos historiques, alors cette demande des domaines différent sa encouragé et poussé les chercheurs et pédagogue de fonction à travailler pour répondre à ces besoins et ce manque et beaucoup plus dans le domaine scolaire et universitaire.

- Ce bref aperçu historique qu'on avait réparti en trois temps (l'antiquité grec, le 18ème siècle et le 19ème siècle) peuvent être considérés comme des moments primordiales de la pédagogie. Sans amoindrir de l'importance des périodes non citées et qui ont marqué aussi la trajectoire de la pédagogie dans son histoire comme : (La chine 622-543, éducations des perses dans le 8ème siècle...).

Le triangle pédagogique

Comme se trouve en didactique un triangle didactique, c'est le cas aussi pour la pédagogie qui possède un (triangle pédagogique). Dans les lignes suivantes nous exposerons à quoi ressemble ce dernier et quel rapport anime avec celui de la didactique.

Ce triangle est le même en matière de composantes (Savoir, Enseignant, Elève). Le but de ce point c'est de mettre le doigt sur le lien qui se trouve entre ces trois pôles dans un cadre pédagogique, en indiquant le type de relation et c'est quoi son principe.



Le schéma ci-dessus montre à quoi ressemble un triangle pédagogique.

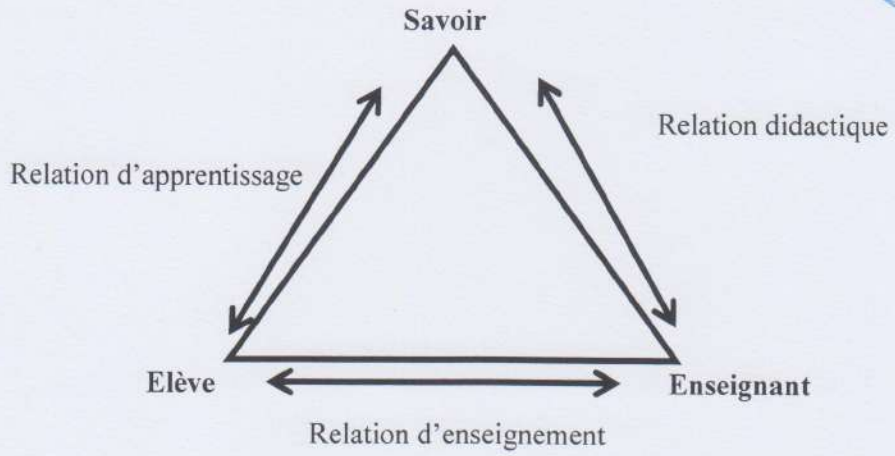


Figure 6 : Schéma d'un triangle pédagogique et ses relations.



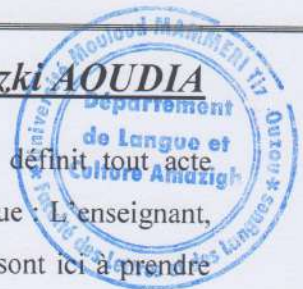
Cours N°7 :
Le triangle pédagogique
de Jean Houssaye



Biographie de Jean Houssaye

Jean Houssay né le 30 janvier 1947 à Loudéac. C'est un professeur de Sciences de l'Éducation à l'Université de Rouen.

- 1964, baccalauréat (série A), Rennes ;
- 1967, licence de philosophie, Poitiers ;
- 1968, maîtrise de philosophie obtenue à l'Université Paris X ;
- 1969-1982, Professeur de Philosophie (et de Français) ;
- 1974, maîtrise de sciences de l'éducation Paris V ;
- 1974-1982, responsable de la Formation Pédagogique Initiale des Maîtres du Secondaire à l'Institut Supérieur de Pédagogie, Paris ;
- 1982, Doctorat d'Etat ès Lettres et Sciences humaines, Paris X, sous la direction de D. Hameline : Le triangle pédagogique. Proposition et pratiques d'un modèle d'analyse de la situation éducative (mention très honorable à l'unanimité — jury : G. Vigarello, G. Snyders, D. Hameline, G. Ferry, S. Breton) ;
- 1983, nommé assistant de Sciences de l'Éducation à l'IUT B (carrières sociales) de l'Université Lille III ;
- 1984, nommé Maître Assistant en Sciences de l'Éducation à l'Université de Picardie ;
- 1988, nommé Professeur de à l'Université Louis Pasteur, Strasbourg ;
- 1990, création et responsabilité d'un DEA international de Sciences de l'Éducation mention Erasmus en collaboration avec les Universités de Lisbonne, Porto, Barcelone, Padoue, Mons, Ioannina et Münster ;
- 1993, nommé Professeur de Sciences de l'Éducation à l'Université de Rouen
- 1994, Promotion à la première classe des Professeurs ;
- 2000 – 2003, membre de la 70° section du CNU Depuis 2000 Initiateur des formations à distance en Sciences de l'éducation dans le cadre du campus numérique FORSE (licence, master 1, master 2 recherche) ;
- Depuis 1999, directeur du laboratoire CIVIIC (Centre Interdisciplinaire sur les Valeurs, les idées, les Identités et les Compétences en éducation et en formation).
- De 1966 à 2003, directeur de centres de vacances d'enfants et d'adolescents.



Dans son modèle de compréhension pédagogique, Jean Houssaye définit tout acte pédagogique comme l'espace entre trois sommets d'un triangle pédagogique. L'enseignant, l'étudiant et le savoir. Les termes savoir (S), professeur (P) et élèves (E) sont ici à prendre dans un sens générique. Le savoir désigne les contenus, les disciplines, les programmes, les acquisitions, etc. Les élèves renvoient aux éduqués, aux formés, aux enseignés, aux apprenants, aux s'éduquant, etc. Le professeur est aussi bien l'instituteur, le formateur, l'éducateur, l'initiateur, l'accompagnateur, etc. (Houssaye : 2014).

Comme l'explique dans son modèle du triangle pédagogique :

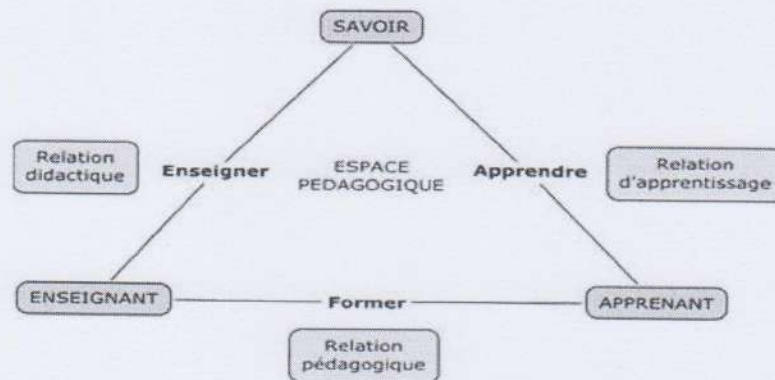


Figure 7 : Triangle pédagogique de Jean Houssaye

La notion de sujet elle, est, plus particulière. Le sujet, ici, c'est celui avec qui je peux établir dans une situation donnée une relation privilégiée, c'est celui qui compte particulièrement pour moi, c'est celui qui me permet d'exister de façon réciproque et préférentielle, c'est celui qui fait forme sur le fond de la situation. Il ne peut y avoir de sujet sans autre qui le reconnaisse comme tel. Le mort, à l'inverse, c'est celui qui a établi un trou dans les relations, que je ne peux plus reconnaître comme sujet (sinon sous des formes détournées), qui ne peut plus me constituer comme sujet. Son mode de présence tient plus de l'absence que de la réciprocité.



Le processus « enseigner »

Le processus Enseigner est exacerbé – Dans le rôle de celui qui est à la place du mort ou qui joue au fou : les élèves (avec leur fonctionnement cognitif singulier)

– Les points professeur et savoir sont privilégiés au détriment des élèves.

– L'enseignant est alors centré sur le cadre didactique, l'organisation, la structuration des cours, le contenu du savoir, sa discipline enseignée, la méthode pédagogique employée est celle du cours magistral.

– Le professeur néglige la relation pédagogique avec les élèves.

– Une opposition des élèves à l'encontre de leur professeur ou formateur peut apparaître en vue de lui témoigner leur insatisfaction. Des risques de chahut peuvent apparaître.

Le processus « former »

Le processus Former est exacerbé dans le rôle de celui qui est à la place du mort ou qui joue au fou : le savoir (soumis à la transposition didactique).

– Les points professeur et élèves sont privilégiés au détriment du savoir.

– C'est lorsque la relation professeur-élèves est exacerbée au point de s'engager dans une relation d'échange proche de la séduction qui est favorisée au détriment du savoir. La méthode pédagogique employée est plutôt non-directive et le professeur offre davantage des conseils et une orientation à suivre plus qu'un contenu structuré.

– Les élèves peuvent apprécier les qualités relationnelles de leur professeur néanmoins avoir des difficultés à situer leur apprentissage par rapport au programme et même à comprendre leur cours.

Le processus « apprendre »

Le processus Apprendre est exacerbé dans le rôle de celui qui est à la place du mort ou qui joue au fou : le professeur (avec son idéologie personnelle)

– Les points : élèves et savoirs sont privilégiés au détriment du professeur.

– Le professeur limite son activité à essayer de faciliter l'apprentissage des élèves par eux-mêmes.

– La méthode pédagogique employée sera plutôt de type constructiviste, l'élève devra construire ses propres savoirs. Le plus important est la construction du savoir au risque de savoirs non validés.

– Les élèves ou apprenants peuvent se sentir livrés à eux-mêmes. Ils peuvent même éprouver un sentiment de solitude face au savoir. Ce qui en soi peut poser des problèmes pour



la compréhension de certains contenus où la manière de les aborder. Les élèves sont dans une position d'autoformation.

Pourquoi le triangle pédagogique est-il important ?

La situation pédagogique peut être définie comme un triangle composé de trois éléments, le savoir, le professeur et les élèves, dont deux se constituent comme sujets tandis que le troisième doit accepter la place du mort ou, à défaut, se mettre à faire le fou. Le triangle pédagogique de Jean Houssaye est un système de référence, qui fonde la relation entre trois domaines : Enseignants, élèves et savoirs. C'est un réflexif soutien aux situations pédagogiques où l'apprenant est face à face avec l'enseignant au même endroit et au en même temps.

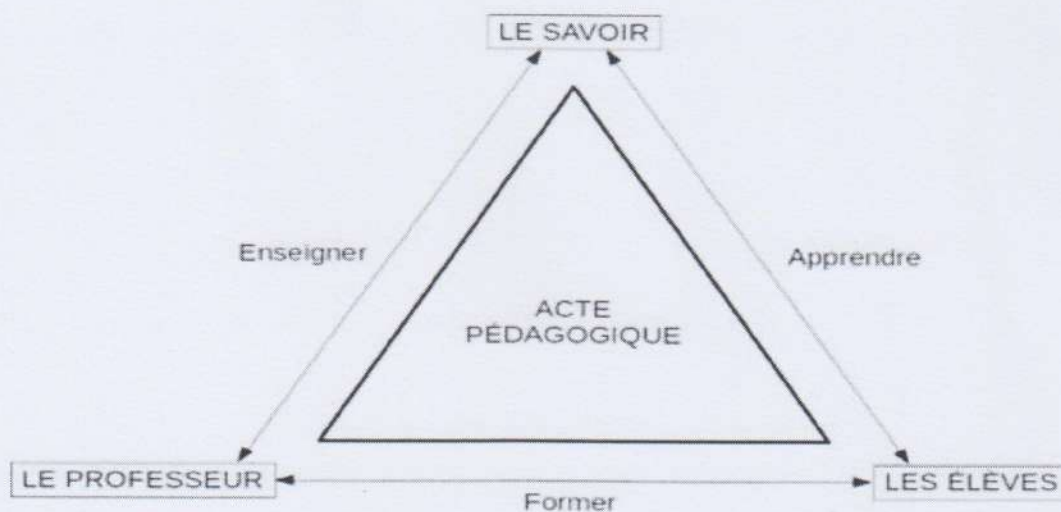


Figure 8 : Les situations pédagogiques

Un modèle de compréhension des situations pédagogiques

Le pédagogue Jean Houssaye (1988) a proposé « le triangle pédagogique » comme modèle de compréhension du pédagogique. Il permet des comparaisons, des rapprochements entre les diverses situations pédagogiques parce que toutes s'articulent autour de trois éléments — élève, savoir, enseignant, dont deux sont prédominants sur le troisième.

Ce triangle permet de dégager trois processus distincts selon les axes privilégiés. Lorsque l'axe Savoir/Enseignant est prédominant dans la situation pédagogique, on se situe dans le processus « enseigner », le professeur dialogue avec le savoir et l'élève/apprenant est renvoyé à ce que Jean Houssaye nomme la place du mort. Lorsque l'axe enseignant/Élève



prédomine dans la situation, on se situe dans le processus « former », ici c'est le savoir qui est mis à la place du mort ? Lorsque l'axe Élève/Savoir prédomine, on se situe dans le processus apprendre et l'enseignant ou le formateur est renvoyé à la place du mort.

Le mort dont il est question est le mort du jeu de bridge, précise Houssaye. « Autrement dit, ses cartes sont étalées sur la table et on le fait jouer plus qu'il ne joue.

Mais son rôle est indispensable, car sans lui, il n'y a plus de jeu. On ne peut s'en passer, mais il ne peut jouer qu'en mineur, sa place étant assignée, définie et déroulée par les autres, véritables sujets de la situation. » Chaque processus lorsqu'il est exacerbé risque de voir le mort jouer au fou : chahut et autres formes de rébellion des élèves dans le processus enseigner ; errances et séduction dans le processus former ; solitude et abandon dans le processus apprendre.



Cours N°8 :
Les différentes relations pédagogiques

Cours N°8 Les différentes relations pédagogiques



Il faut constater que pour apprendre un métier ou une profession il faut acquérir des connaissances, réaliser des pratiques et manifester des comportements. C'est le principe de la formation en didactique.

Ce que l'enseignant doit faire apprendre est de quatre ordres :

- Les savoirs en didactique (les connaissances nécessaires)
- Les savoir-faire en didactique (les pratiques didactiques)
- Les savoir-être en didactique (les comportements didactiques)
- La situation didactique (le sens de la didactique)

Les modes d'apprentissage que l'enseignant doit considérer :

- L'acquisition;
- L'action;
- L'association.

Les savoirs à faire apprendre dont les documents écrits ne couvrent qu'une partie :

- Connaissances explicites;
- Connaissances implicites;
- Connaissances tacites.

Étant donné que dans la pédagogie nouvelle, les programmes à l'enseignement se basent sur l'approche par compétences, l'enseignant doit considérer les quatre étapes du processus de développement de la compétence de l'apprenant qui sont :

- L'exploration des savoirs;
- L'apprentissage des savoirs;
- L'application des savoirs;
- Le transfert des savoirs.

Le défi qui se présente maintenant c'est de faire en sorte de ne pas perdre de vue ces éléments dans chaque enseignement et même d'aller plus loin pour améliorer la relation d'apprentissage.



Pour exploiter les diverses modalités sans sacrifier des éléments, il faut favoriser les apprentissages :

- En présentiel ;
- À distance synchrone;
- À distance asynchrone.

Tout ce que nous avons cité nous mène à définir et donner les principes de chacune des relations pédagogiques entre : l'enseignant, le savoir et l'apprenant. Ces relations sont en nombre de trois :

La relation didactique

Elle se tisse entre le savoir et l'enseignant, elle a pour objet la sélection des contenus à enseigner et à les atteindre. C'est un lien d'une nature sélective d'enseignement et des savoirs, des savoirs faire et des savoirs-être (Une relation didactique). Ces situations sont parfois explicites, parfois implicites et parfois tacites. Donc elle repose sur la relation que l'enseignant entretient à la fois avec le savoir et avec les élèves pour lui permettre de le construire et de l'enseigner dans de bonnes conditions.

La relation d'enseignement

La relation d'enseignement est le rapport qu'entretient l'enseignant avec l'étudiant et qui permet le processus former. L'enseignant transmet les savoirs sélectionnés, avec les méthodes adéquates. Le tout sélectionné dans la première relation par l'enseignant sera transmis à l'apprenant. Cette relation est d'une genèse de former l'élève. Cette relation consiste à faire connaître à l'apprenant comment sa formation va fonctionner, comment son enseignant va faire et comment il devra s'y prendre pour réaliser ses apprentissages. Essentiellement la relation d'enseignement doit permettre à l'apprenant de connaître le mode d'emploi de sa formation et par conséquent de son enseignant.

La relation d'apprentissage

La relation d'apprentissage est le rapport que l'élève va construire avec le savoir dans sa démarche pour apprendre. C'est le moment où l'apprenant va créer un lien avec le savoir et les informations requises pour qu'elles deviennent des connaissances. A ce stade la relation est d'une nature d'apprentissage.

La relation d'apprentissage consiste, pour l'enseignant, à faire rencontrer l'objet à faire apprendre à l'apprenant pour qu'il l'apprenne. Cette relation d'apprentissage est souvent implicite pour beaucoup d'enseignants. Le fait qu'un enseignant communique à ses



apprenants, avec un outil informatique, des informations résume bien le standard d'une relation d'enseignement et une relation didactique.

Une fois tous ces liens sont enchainés, on peut schématiser une action pédagogique comme suit (voir figure 03) :

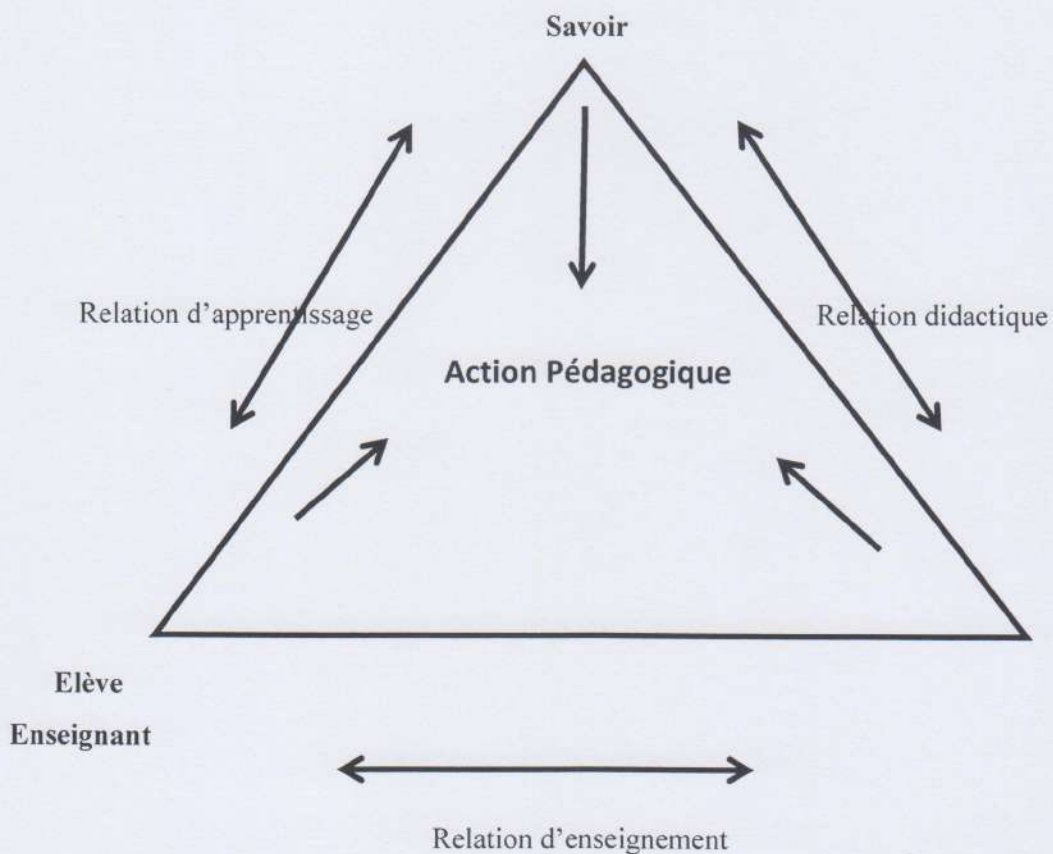
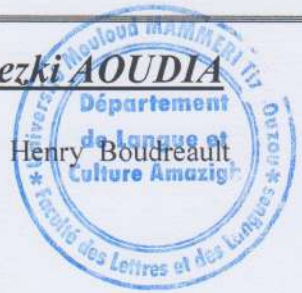


Figure 9 : Schéma qui illustre une action pédagogique



Pour résumer toutes ces relations, nous nous inspirons du modèle de Henry Boudreault (H. Boudreault : 2017) qui résume les relations pédagogiques comme suit :

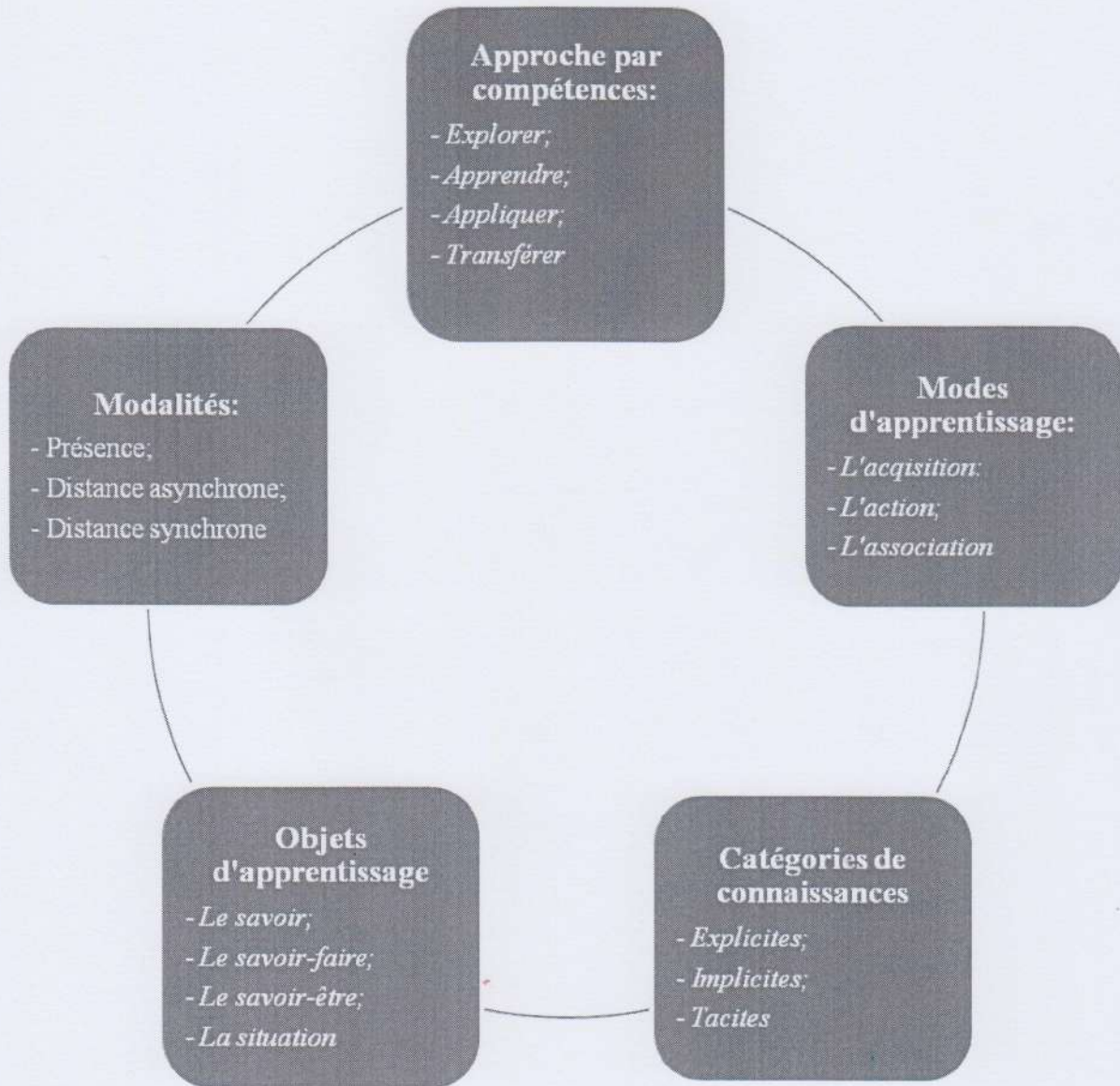


Figure 10: *Les relations pédagogiques*



Exercices d'application

Exercice N°2

Cochez la bonne réponse parmi les trois proposées pour chaque énoncé :

1. Dans une situation a-didactique

- L'enseignant fait le cours à l'extérieur de la salle
- L'enseignant fait semblant d'enseigner
- L'intention d'enseigner se cache aux yeux de l'élève

2. Une situation non didactique

- Ne relève pas d'une intention d'enseignement scolaire
- Relève d'une intention d'enseignement scolaire
- Consiste à transmettre un savoir

3. La pédagogie

- Concerne l'ensemble des méthodes et des techniques d'enseignement
- C'est la relation entre l'enseignant et le savoir
- C'est la relation entre l'enseignant et l'élève

4. La didactique

- Est le rapport qu'entretient l'enseignant avec le savoir et qui lui permet d'enseigner
- Concerne tous les phénomènes d'enseignement
- C'est la pédagogie active

5. La relation pédagogique

- Est le rapport qu'entretient l'enseignant avec l'étudiant et qui permet le processus former
- Est le rapport qu'entretient l'enseignant avec le savoir et qui lui permet d'enseigner
- Est le rapport que l'élève va construire avec le savoir dans sa démarche pour apprendre

Vous trouverez le corrigé de cet exercice à la page 138



Exercice N°3

Répondez par vrai ou faux à ces questions :

- La didactique s'intéresse aux interactions entre l'enseignant, l'élève et le savoir :
- L'enseignement est la cause d'un traitement didactique obéissant à des contraintes précises :
- La transposition didactique est le processus par lequel le savoir savant devient savoir à enseigner :
- Dans une situation didactique l'élève construit son propre savoir :
- La relation didactique est le rapport qu'entretient l'enseignant avec le savoir pour l'enseigner :
- Dans une situation a-didactique, l'intention d'enseigner se cache aux yeux de l'élève :
- Une situation non didactique relève d'une intention d'enseignement scolaire :
- La pédagogie concerne l'ensemble des méthodes et des techniques d'enseignement :

Vous trouverez le corrigé de cet exercice à la page 139

Exercice N°4

Complétez les vides suivants :

- La didactique d'une discipline est la science qui étudie, pour un domaine particulier, les.....d'enseignement, les conditions de la.....de la culture propre à une institution et les conditions de de connaissances par un apprenant.
- La transposition didactique est le passage du au savoir
- Dans la transposition didactique, l'enseignement suppose que le ait subi qui le rendent apte à être enseigné.
- Toujours dans la transposition didactique le savoir enseigné doit au savoir à enseigner.

Vous trouverez le corrigé de cet exercice à la page 139



Chapitre III :
Les méthodes d'enseignement
en didactique
et les démarches pédagogiques



Chapitre 3 : Les méthodes d'enseignement en didactiques et les démarches pédagogiques

Introduction

Les méthodes d'enseignement en didactique font référence aux principes généraux, à la pédagogie et aux stratégies de gestion utilisées pour l'enseignement en classe.

Votre choix de méthode d'enseignement dépend de ce qui vous convient, votre philosophie pédagogique, la démographie de la classe, le(s) domaine(s) et l'énoncé de la mission de l'école.

Les théories pédagogiques peuvent être organisées en quatre catégories basées sur deux paramètres majeurs : une approche centrée sur l'enseignant par rapport à une approche centrée sur l'élève, et l'utilisation de matériel de haute technologie par rapport à du matériel de faible technologie (Lebrun : 2007).

Ce troisième chapitre est composé de trois cours : le premier cours aborde les différentes méthodes d'enseignement en didactique ; les fondements, les principes et les objectifs de chaque méthode. Dans le deuxième cours, nous avons abordé les différentes méthodes d'enseignement pédagogiques ; les fondements, les principes et les objectifs de chaque méthode. Le troisième cours évoque les principes et les objectifs des différentes démarches pédagogiques.



Cours N°9 :

Les différentes méthodes d'enseignement en didactique



Cours N°9 : Les méthodes d'enseignement en didactique

Les méthodes d'enseignement traditionnelles en didactique et les méthodes d'enseignement modernes en didactique peuvent être catégorisées en cinq groupes.

L'enseignement direct

L'enseignement direct est une méthode d'enseignement dirigée par l'enseignant. En d'autres termes, l'enseignant se tient devant une salle de classe et présente les informations. Les enseignants donnent des cours magistraux explicites et guidés aux élèves.

N'est-ce pas de cette manière que tout a toujours fonctionné dans une salle de classe ? En réalité, pas entièrement. De nos jours, l'expérimentation dans l'éducation est compliquée car les enseignants constatent que tous les élèves n'ont pas la possibilité d'écouter un enseignant parler toute la journée. De plus, toutes les leçons ne sont pas forcément mieux enseignées avec l'enseignement direct. Les enseignants associent désormais le type d'enseignement à la tâche. L'utilisation de l'enseignement direct est efficace lorsqu'elle correspond aux compétences que les élèves doivent acquérir.

Les étapes de l'enseignement direct

L'enseignement direct ne s'arrête pas au professeur qui explique un concept. Il comprend 5 étapes qui sont très importantes dans le processus d'enseignement.

Présentation du nouveau concept

L'enseignant utilise des consignes claires et guidées afin que les élèves puissent commencer à assimiler le nouveau contenu. Le contenu de la leçon doit être soigneusement organisé, étape par étape. Les étapes se construisent les unes sur les autres.

Dans la méthode de l'enseignement direct, vous pouvez présenter le nouveau contenu par le biais d'une conférence ou d'une démonstration.

Une pratique guidée

L'enseignant et les élèves mettent en pratique le concept ensemble. L'élève tente d'assimiler la nouvelle compétence avec l'aide de l'enseignant et d'autres étudiants. Le but de cette étape est de guider la pratique initiale de l'élève, de corriger ses erreurs, de réapprendre (si nécessaire) et de fournir une pratique suffisante pour que l'élève puisse travailler de manière autonome.

Il est très important de poser de bonnes questions pour vérifier la compréhension de vos élèves.



Faire la correction en classe

Si les élèves ne comprennent pas le nouveau concept, l'enseignant doit les corriger et leur donner des explications. Cette reformulation est très importante dans la pratique guidée car dans cette phase les étudiants doivent tout comprendre.

Initier des applications individuelles

Les étudiants appliquent eux-mêmes le nouveau concept d'apprentissage. L'application individuelle donne aux étudiants les répétitions dont ils ont besoin pour intégrer leurs nouvelles compétences à leurs compétences antérieures.

Faire des évaluations/examens

Vérifiez si vos élèves maîtrisent leurs nouvelles compétences avant de passer à un nouveau concept qui s'appuie sur ce qu'ils viennent d'apprendre. Collectez des données sur les élèves pour anticiper une révision du cours et décider si la leçon doit être reprise ou non.

La faiblesse de la méthode directe est son hypothèse supposant qu'une deuxième langue peut être apprise de la même manière que la première, alors que les conditions dans lesquelles une deuxième langue est apprise sont très différentes.

Par exemple, l'enseignant explique le nouveau vocabulaire à l'aide d'aides visuelles ou de démonstrations. En classe, l'accent est mis sur l'écoute et la parole, l'utilisation de la langue cible pour toutes les consignes de la classe et l'utilisation de visuels pour l'illustration du sens.

On peut résumer cet enseignement par ce schéma qui suit :

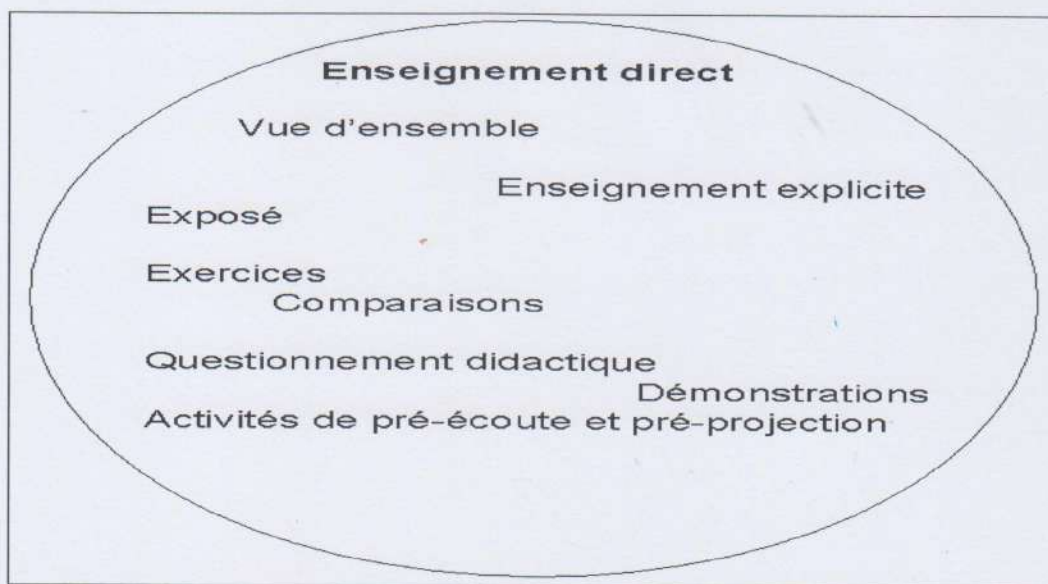


Figure 11 : Présentation de l'enseignement direct



L'enseignement indirect

Cette approche est proche des théories constructivistes de l'apprentissage, où les enseignants mettent les élèves au défi de penser de manière critique, de prendre des décisions et de résoudre des problèmes, en particulier lorsque des scénarios d'apprentissage réalistes et axés sur des problèmes sont adoptés.

L'enseignement indirect est un processus d'apprentissage dirigé par l'élève dans lequel la leçon ne vient pas directement de l'enseignant. Au contraire, il est centré sur l'étudiant. L'essentiel est que les élèves participent activement au processus d'apprentissage en effectuant des recherches, en utilisant des compétences de pensée critique pour résoudre des problèmes et en testant des hypothèses pour les valider. Ce haut niveau d'implication active des élèves renforce leurs compétences en lien avec les concepts appris.

Les stratégies de l'enseignement indirect

Les stratégies de l'enseignement indirect sont les suivantes : la résolution de problèmes, les études de cas, la cartographie conceptuelle et la lecture du sens.

Résolution de problème

Un vieil adage nous dit : « Donnez un poisson à un homme et vous le nourrissez pendant un jour ; apprenez à un homme à pêcher et vous le nourrissez toute sa vie ». Nous pourrions le modifier pour dire : « Donnez la réponse à un élève et vous résolvez un seul problème ; apprenez à un élève à résoudre le problème et il peut résoudre tout le reste ». Aider les élèves à apprendre à naviguer dans la résolution de problèmes leur donne des compétences de résolution de problèmes à utiliser avec tous les problèmes qu'ils rencontreront dans le futur.

La résolution de problèmes consiste à identifier les étapes à suivre pour résoudre un problème.

- Dans la résolution de problèmes, les élèves doivent d'abord comprendre le sens du problème. Que demande-t-on réellement ? Que faut-il résoudre ?
- Les élèves doivent ensuite identifier comment ils sauront que le problème a été résolu. Ce n'est pas la même chose que de répondre au problème. Ils doivent analyser la situation et définir les critères de réponses.
- Enfin, les élèves conçoivent une stratégie pour résoudre le problème et agir.

Les groupes d'étudiants peuvent utiliser la résolution de problèmes pour l'enseignement indirect en sciences (en suivant la méthode scientifique), en art, en mathématiques, en technologie ou dans n'importe quelle matière.



Études de cas

Les études de cas sont une analyse approfondie d'événements ou de scénarios singuliers. Celles-ci sont idéales pour les élèves plus âgés mais peuvent également être ajustées pour des niveaux d'éducation intermédiaires. Les étudiants se voient attribuer un événement. Après avoir attribué des sujets, l'enseignant peut avoir un rôle au second plan et permettre aux élèves de découvrir et d'apprendre ensemble. Des groupes d'étudiants peuvent se réunir pour discuter de chaque étude de cas. Chaque élève s'expose ainsi à des critiques intenses de nombreux exemples du sujet à l'étude. Les études de cas nécessitent des niveaux élevés de réflexion critique sur des sujets très spécifiques. Grâce aux études de cas, les enseignants ont espoir de pouvoir généraliser les leçons apprises à des populations plus larges.

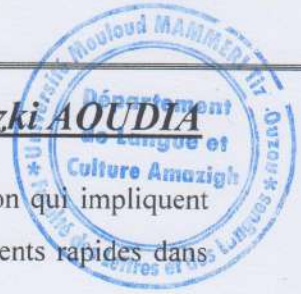
L'enseignement interactif

L'enseignement interactif est le nom officiel donné au modèle d'éducation développé dans les années 1980 à l'Université de Waikato, dans le cadre du projet *Learning in Science*. Les recherches de ce projet ainsi que les vingt dernières années d'études sur la fonction cognitive humaine ont parcouru un long chemin pour nous fournir une compréhension de la façon dont l'esprit humain apprend. L'enseignement interactif permet d'instruire les élèves en les impliquant activement dans leur processus d'apprentissage par le biais d'une interaction régulière enseignant-élève, d'une interaction élève-élève, de l'utilisation d'audiovisuels et de démonstrations pratiques. Les étudiants sont constamment encouragés à être des participants actifs.

L'accent est mis sur la compréhension et la signification, par opposition à la simple mémorisation par cœur. Ce type d'enseignement donne un environnement qui favorise l'utilisation de la mémoire à long terme.

L'enseignement interactif est conçu autour d'un principe simple : sans application pratique, les étudiants ne parviennent souvent pas à comprendre la profondeur du concept étudié. L'enseignement interactif est également bénéfique pour vous en tant qu'enseignant, de plusieurs manières :

- Les réalisations des élèves sont mesurables : les enseignants qui utilisent des styles d'enseignement interactifs sont mieux équipés pour évaluer dans quelles mesures les élèves maîtrisent une matière donnée.



- L'enseignement est flexible : l'application de méthodes de formation qui impliquent des communications bidirectionnelles vous permet d'effectuer des ajustements rapides dans les processus et les approches.

- La pratique rend parfait : l'enseignement interactif améliore le processus d'apprentissage.

- Les étudiants sont motivés : l'enseignement bidirectionnel dissipe la passivité des étudiants et lorsque plus d'étudiants sont engagés, vous vous amusez beaucoup plus.

Voici les pratiques d'enseignement interactif les plus efficaces pour impliquer vos élèves.

Le brainstorming

Un brainstorming ou remue-méninges est une technique formalisée de résolution créative et collective de problème.

Le brainstorming interactif est généralement effectué lors de sessions de groupe. Par ailleurs, le processus est utile pour générer des pensées et des idées créatives. Le brainstorming aide aussi les élèves à apprendre à se ressaisir. Il existe différents types de brainstorming interactif :

- Structuré et non structuré
- Pensée inversée ou négative
- Relations de groupe nominales
- Interactions en ligne (comme les forums et les e-mails)
- Cartographie des idées d'équipe
- Passage de groupe
- Brainstorming individuel

Penser, associer et partager

Définissez un problème ou une question, puis jumelez vos élèves. Donnez à chaque équipe suffisamment de temps pour formuler une conclusion et permettez à chaque participant de donner la conclusion avec ses propres mots. Vous pouvez également demander à un élève d'expliquer un concept pendant que l'autre élève évalue ce qui est appris. Donc, appliquez différentes variantes du processus : vos élèves seront engagés, communiqueront et conserveront plus d'informations sous vos yeux.



Processus d'incident

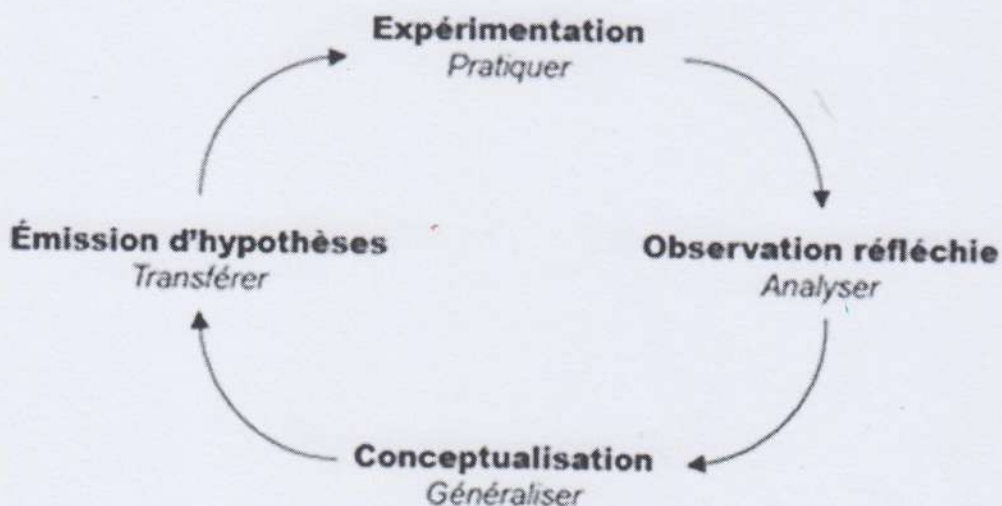
Ce style d'enseignement implique un format d'étude de cas mais le processus n'est pas aussi rigide qu'une session de formation complète sur l'étude de cas. Donc, l'accent est mis sur l'apprentissage de la résolution de problèmes réels impliquant de vraies personnes. L'objectif est de préparer vos élèves à la vie au-delà de votre salle de classe. Fournissez à de petits groupes d'étudiants des détails sur des incidents réels, puis demandez-leur de développer une solution viable.

Séances de questions-réponses

Dans l'introduction d'une séance, avant le cours officiel, demandez à vos élèves de noter des questions relatives au sujet sur des petits papiers. Après avoir récupéré les papiers, mélangez-les, lisez les questions posées par les élèves et répondez-y.

L'apprentissage expérimental

Tout d'abord, la théorie de l'apprentissage expérimental de Kolb (Kolb : 1984) traite des éléments clés de l'apprentissage par la pratique, de son fonctionnement et des caractéristiques qui contribuent à une pratique significative. En tant que théorie largement acceptée, les professeurs peuvent utiliser ce modèle pour soutenir la pratique de l'enseignement et l'expérience de l'apprenant. Le modèle est connu pour son approche holistique de l'apprentissage des élèves, qui incorpore action/réflexion et expérience/abstraction (Kolb et Kolb : 2011).



Les quatre phases de l'apprentissage, selon Kolb (1984)

Figure 12 : Les phases de l'apprentissage



Le cycle d'apprentissage expérientiel comprend quatre phases clés :

1. L'expérimentation : C'est la phase d'action. Les étudiants doivent essayer l'action et vivre une nouvelle expérience.

- L'observation réfléchie : C'est la phase d'observation. Les élèves réfléchissent intentionnellement à leur expérience à partir de multiples perspectives et des facteurs impliqués (par exemple : environnement, partie prenante, contexte, résultats).

- La conceptualisation : C'est la phase d'intégration. Les étudiants intègrent l'expérience (action et résultat) dans les schémas de connaissances existants, avec la théorie existante. Par conséquent, un nouveau concept est formé et peut être appliqué à des expériences futures.

- L'émission d'hypothèse : Il s'agit de la phase d'hypothèses et d'essais. Les élèves émettent des hypothèses sur ce qui va se passer, à essayer l'action en prenant des décisions et en résolvant des problèmes.

Principales conclusions sur cette méthode d'enseignement scolaire

- Les travaux approfondis de David A. Kolb & Alice Y. Klob (Kolb & Kolb : 2013) dans les méthodes d'enseignement en didactique et notamment dans le domaine de l'apprentissage par l'expérience ont abouti à certaines considérations que les éducateurs doivent examiner. Ils recommandent aux éducateurs de reconnaître que l'apprentissage est cyclique et que pendant que les élèves apprennent des contenus et des sujets spécifiques, la réflexion et l'apprentissage sur les processus d'apprentissage personnel et individuel sont tout aussi importants.

Par ailleurs, n'oubliez pas que l'apprentissage expérientiel demande du travail et du temps, il doit être utile et bénéfique pour l'apprentissage des élèves. Les enseignants doivent également mener des activités basées sur le niveau d'implication le plus approprié et le plus significatif pour les élèves (Kolb & Kolb : 2013, p. 58) suggèrent les principes suivants à titre indicatif :

- Respecter l'apprentissage et son expérience.
- Commencer l'apprentissage avec l'expérience de l'apprenant dans la matière.
- Créer et tenir un espace d'apprentissage hospitalier.
- Faire de la place pour l'apprentissage conversationnel.
- Agir et réfléchir.
- Faire de la place pour ressentir et penser.
- Pratiquer l'apprentissage à l'envers.



- Faire de la place pour le développement de l'expertise.

L'étude indépendante

C'est l'ensemble des méthodes d'enseignement en didactique qui encouragent l'initiative personnelle, l'auto perfectionnement et la confiance en soi chez les apprenants. En d'autres termes, les élèves étudient à leur propre rythme, indépendamment du travail que nous leur confions en tant qu'enseignants.

Par ailleurs, les élèves qui apprennent régulièrement en dehors de la salle de classe acquièrent un ensemble de connaissances et établissent des liens entre ces connaissances. L'effet est qu'ils sont mieux équipés pour résoudre les problèmes et pour analyser ou évaluer avec précision et fluidité. En étudiant de manière indépendante, les étudiants multiplient effectivement le temps qu'ils passent à apprendre, par rapport à ceux qui comptent uniquement sur l'enseignement en classe.

Selon plusieurs études, l'étude indépendante profite aux étudiants dans leur acquisition de connaissance et leur capacité à juger avec précision de leurs propres compétences. Elle renforce aussi la confiance et augmente l'engagement.

Les stratégies d'enseignement de l'étude indépendante

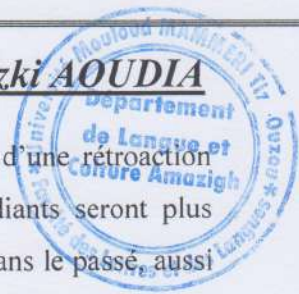
Les stratégies d'enseignement de l'étude indépendante sont les suivantes :

Fournir une motivation suffisant

Tout d'abord, les étudiants doivent savoir que l'étude indépendante est une partie essentielle de leur éducation, et pas seulement un ajout « facultatif » à celle-ci. Malheureusement, de nombreux étudiants issus de milieux défavorisés ne subissent pas ces influences positives aussi souvent que certains de leurs pairs. La situation s'aggrave puisque l'écart se creuse entre les étudiants favorisés et les étudiants démunis.

Motiver les élèves les moins favorisés devrait donc être l'objectif principal pour nous en tant qu'enseignants. Tout comme nous échafauderions les réponses aux tâches difficiles en classe, nous devrions également étoffer nos conseils sur l'étude indépendante. Pour se faire il faut suivre ces étapes :

- Décrivez ce que cela signifie, à quoi cela ressemble une fois que cela se produit correctement, puis démontrez visiblement un résultat positif. Amener les élèves à adhérer à la valeur de l'apprentissage autonome est crucial car ils seront plus susceptibles de prêter attention à l'étape suivante.



- Donnez aux élèves un bref aperçu de l'étude indépendante, suivi d'une rétroaction positive, mais significative, de leurs efforts. N'oubliez pas que les étudiants seront plus motivés à étudier de manière indépendante s'ils ont déjà connu du succès dans le passé, aussi minime soit-il. Intégrer un temps d'autonomie dans votre routine hebdomadaire avec les élèves leur donnera un avantage considérable au moment où les enjeux seront plus grands, plus tard dans leur carrière scolaire. À ce stade, ce qui est fait est moins important que le fait que quelque chose soit fait. Construire de bonnes routines est essentiel.

Augmenter la durée d'attention des élèves

Une des principales raisons pour lesquelles les étudiants sont parfois pauvres en études indépendantes est le manque de paramètres temporels. Donc, il est possible d'atténuer ce problème en apprenant aux élèves à travailler pendant de courts intervalles, suivis d'une courte pause.

Les techniques d'étude indépendante

Voici quelques techniques d'étude indépendantes efficaces :

- **Quiz à faibles enjeux** : Les quiz à faibles enjeux sont l'une des méthodes d'étude les plus efficaces que vous puissiez utiliser. La simple lecture de vos notes de révision n'aura pas le même impact sur l'apprentissage car les élèves peuvent se tromper en pensant qu'ils ont compris et mémorisé le contenu alors qu'ils ne l'ont pas fait. Les étudiants peuvent concevoir eux-mêmes des quiz, s'associer entre eux ou accéder à des quiz payants ou gratuits en ligne.

- **Cartes Flash** : Les cartes Flash sont une adaptation des quiz à faibles enjeux. De surcroît, de nombreux étudiants se tournent vers des plates-formes en ligne telles que Quizlet pour créer ou télécharger des sujets ou encore des ensembles spécifiques au cours. Le plus grand attrait de l'utilisation de ces quiz à faibles enjeux est le suivi précis de vos progrès.

- **Apprentissage inversé** : Une autre technique d'apprentissage indépendante que les élèves doivent expérimenter est la classe inversée. Vous pouvez aussi l'implémenter de manière simple. Par exemple, au cours d'un programme de travail, dites aux élèves ce qu'ils apprendront dans la leçon suivante. Demandez-leur ensuite s'ils peuvent trouver des informations sur le sujet à apporter lors de la leçon suivante. Invariablement, certains découvriront des choses et d'autres non. Récompensez ceux qui le font. Ensuite, discutez avec ceux qui ne savent pas pourquoi ils n'ont pas cherché pour trouver des informations.



Cours N°10 :

Les différentes méthodes d'enseignement en pédagogie



Cours N° 10 : Les différentes méthodes d'enseignement en pédagogie

Les principales méthodes pédagogiques sont :

1. La méthode expositive, transmissive, passive ou magistrale

Pour cette méthode, l'enseignant maîtrise un contenu structuré et transmet ses connaissances sous forme d'exposé : c'est le cours magistral qui laisse peu de place à l'interactivité avec l'apprenant. Dans le triangle de Jean Houssaye, cela correspond à la relation privilégiée enseignant-savoir où l'enseignant est un expert du contenu, un détenteur de vérité qui transmet l'information de façon univoque. Il est souvent difficile que le discours magistral en tant que tel puisse permettre d'apprendre quoi que ce soit, sauf dans le cas où il est articulé à d'autres activités : TD, TP etc. qui permettront un véritable travail cognitif.

Cette méthode repose sur un apprentissage vertical, selon lequel le formateur détient toutes les connaissances les « savoirs » qu'il transmet aux apprenants. Ces derniers sont considérés comme ayant tout à apprendre. Leurs éventuelles connaissances préalables, leurs motivations ainsi que leurs projets personnels ne sont pas véritablement pris en compte.

Le formateur diffuse ainsi ses connaissances sous la forme d'un exposé, à l'image des cours magistraux à l'université, lorsque les élèves prennent des notes. L'exposé de l'enseignant peut être une simple présentation orale, éventuellement appuyée par un support visuel pour expliciter certaines notions, tel qu'un PowerPoint ou un diaporama diffusé sur grand écran. De son côté, l'apprenant s'appuie sur ses prises de notes pour enregistrer le discours de l'enseignant.

Pour s'assurer que la formation ait bien été assimilée, l'enseignant peut questionner les apprenants à la fin de son exposé. Il est important de connaître également les différentes démarches pédagogiques. On peut citer la démarche intuitive, qui consiste à faire découvrir avant de formaliser les nouvelles connaissances. Dans ce cas, l'apprenant est directement mis en situation. La démarche déductive, à l'inverse, apporte d'abord la connaissance avant de mettre l'apprenant en situation d'application. Il s'agit de passer de la théorie à la pratique.

2. La méthode démonstrative

La méthode démonstrative se rapproche de la méthode expositive par son aspect « descendant » de l'enseignement, mais elle se distingue toutefois par les moyens utilisés pour faciliter l'apprentissage, et par les missions attribuées à chacun.

La méthode démonstrative, appelée aussi méthode affirmative, se déroule en trois étapes principales :



Le formateur fait une démonstration pour expliquer un concept ou une notion. Autrement dit, il présente un processus et explique les étapes nécessaires pour y arriver, en détaillant ce qu'il faut faire, comment le faire et pourquoi.

Les apprenants appliquent et répètent les étapes avec les mêmes techniques que le formateur, dans l'objectif d'expérimenter le processus. Il s'agit de faire faire des exercices pratiques aux participants.

Le formateur fait répéter l'étape 2 aux apprenants, les accompagne et les incite à reformuler le processus pour mieux l'assimiler.

Ainsi, le formateur fait, puis il fait faire aux apprenants, pour enfin refaire avec eux et corriger les éventuelles erreurs. Cette méthode repose ainsi sur la reproduction ou l'imitation, à la suite d'une démonstration, au même titre qu'un cours de chimie au lycée, par exemple. L'élève apprend en « faisant », pas seulement en lisant ou en écoutant.

L'enseignant détermine un chemin pédagogique : il montre, fait faire ensuite et fait formuler l'étudiant pour évaluer le degré de compréhension. Cette méthode suit l'enchaînement suivant : montrer (démonstration), faire faire (expérimentation) et faire dire (reformulation). Cette méthode est souvent utilisée dans les TD où l'étudiant acquiert un savoir-faire par simple imitation.

3. La méthode interrogative

Le questionnement est le principal outil sur lequel le formateur s'appuie dans la méthode interrogative. Celle-ci part du constat que la connaissance d'une notion ou d'un concept ne peut être apprise sans avoir été d'abord comprise. Le néologisme « comprémissage » est parfois évoqué pour souligner, dans cette méthode, l'importance de la compréhension dans l'apprentissage. Les apprenants, en répondant aux questions du formateur, sont ainsi censés acquérir de nouveaux savoirs.

Les réponses des apprenants aux questions orientent les échanges, constitués de feedbacks incessants entre l'enseignant et les élèves. L'objectif est de permettre à ces derniers de construire eux-mêmes leurs propres connaissances, dans une véritable démarche proactive. Le formateur, quant à lui, n'hésite pas à reformuler ses questions pour faciliter la compréhension et pousser les apprenants à aller jusqu'au bout de leurs idées. En d'autres termes, l'enseignant a pour mission principale de « faire exprimer ».

Quant à l'étudiant, il est reconnu comme possédant des éléments de connaissance ou des représentations du contenu à acquérir. A l'aide d'un questionnement approprié, l'enseignant permet à l'étudiant de construire ses connaissances par lui-même ou de faire des liens et de



donner du sens à ces éléments épars. L'étudiant ou un groupe d'étudiant est incité à formuler ce qu'il sait, ce qu'il pense, ce qu'il se représente...

4. La méthode active ou de découverte

La méthode active se distingue des autres méthodes pédagogiques, car le formateur ne possède pas nécessairement toutes les connaissances à transmettre. Son rôle est donc plus limité, et sa posture peut davantage s'apparenter à celle d'un guide, d'un facilitateur ou d'un médiateur. En effet, la méthode active prône l'action pour point de départ, car les connaissances ne s'apprennent pas, mais se construisent avant tout. L'action permet à l'apprenant de réfléchir sur un sujet donné et d'être véritablement acteur de la démarche.

Trois conditions doivent toutefois être réunies pour que la méthode active puisse être efficace :

- l'apprenant a envie d'apprendre, il est volontaire et motivé pour des raisons qui lui sont propres, et non pas pour un facteur externe (rémunération ou autre) ;
- l'élève accepte et s'engage à se lancer dans un apprentissage qui place l'aspect collaboratif et coopératif au cœur de ses processus ;
- l'apprenant peut tester rapidement si ce qu'il entreprend confirme ou infirme ses hypothèses à travers des expériences, ou via des débats avec d'autres élèves.

L'étude de cas, le brainstorming, les jeux de rôles, les projets de groupe ou encore les simulations sont autant de moyens utilisés dans la méthode active pour favoriser l'acquisition de connaissances. Le formateur peut ainsi se charger d'élaborer un scénario pédagogique afin d'amener l'élève à tâtonner, éventuellement se tromper, pour faciliter et accélérer son apprentissage.

Les classes inversées se rapprochent de cette méthode pédagogique active. En effet, cette approche modifie les règles traditionnelles de l'enseignement et instaure les cours à la maison et les devoirs en classe. L'idée est ainsi de rendre les élèves plus proactifs et autonomes dans leur apprentissage.

L'enseignant crée un scénario pédagogique avec du matériel qui permet d'utiliser les essais, les erreurs et le tâtonnement pour apprendre. Il mobilise l'expérience personnelle de l'étudiant ou celle d'un groupe d'étudiants pour apprécier la situation et résoudre le problème avec leurs moyens. Le travail intra cognitif et le travail co-élaboratif entre pairs sont favorisés. Cette méthode suit l'enchaînement suivant : faire faire à l'étudiant, faire dire à l'étudiant puis l'enseignant reformule.



5. La méthode expérimentale

La méthode expérimentale, appelée aussi méthode expérientielle, se définit comme un enseignement en conditions réelles, tel que suivi par les stagiaires qui agissent directement sur le terrain. Selon la méthode expérimentale, l'apprentissage peut en effet se faire uniquement en étant en action, quitte à faire des erreurs. Le formateur peut intervenir, mais il n'a plus cette posture dominante de celui qui dispose de tous les savoirs. Toutefois, l'enseignant se doit de préparer l'apprentissage en testant lui-même les expériences qui seront proposées à l'apprenant lors de sa formation. D'ailleurs, plusieurs niveaux de difficulté peuvent venir rythmer les sessions de formation.

De nombreuses disciplines ou savoirs ne peuvent s'enseigner mais s'apprennent en faisant avec des personnes qui savent faire comme par exemple, la médecine ou l'art. Aujourd'hui, de nouveaux métiers ou fonctions et certains savoirs ne sont pas encore formalisés dans des écrits ou reconnus comme tels car trop jeunes : risk manager, spécialiste qualité, formateur avec les TICE, webmaster etc. Dans ce cas, ce savoir est acquis par l'étudiant dans et par l'action en règle général dans un projet réel. L'enseignant incite à la formalisation du savoir-faire par l'étudiant qui est le vrai producteur du savoir qu'il partage et réélabore avec d'autres.

On peut résumer les méthodes pédagogiques dans le schéma qui suit :



**La méthode
expositive ou
passive**

- Le formateur expose le contenu
- L'apprenant écoute et mémorise
- Le formateur fait une démonstration pour expliquer un concept ou une notion

**La méthode
demonstrative**

- Les apprenants appliquent et répètent les étapes avec les mêmes techniques que le formateur, dans l'objectif d'expérimenter le processus

**La méthode
interrogative**

- Le formateur interroge
- Les apprenants répondent

**La méthode
active**

- Le formateur fixe un cadre
- L'apprenant résout un problème et produit le savoir seul et en groupe

**La méthode
expérimentale ou
expérientielle**

- Le formateur fixe le cadre sous forme d'expérience à réaliser
- L'apprenant réalise le projet

Figure 13 : *Les différentes méthodes pédagogiques*



Cours N°11 :

Les différentes démarches pédagogiques



Cours N°11 : Les différentes démarches pédagogiques

Quelle est la différence entre méthode pédagogique et démarche pédagogique ?

Une méthode, c'est un algorithme, c'est-à-dire dans une situation d'apprentissage, l'enseignant met en place un processus d'apprentissage et montre aux apprenants quoi faire, eux appliquent les consignes et l'apprentissage marche bien. Par contre une démarche pédagogique c'est heuristique. C'est plus qu'un principe général d'action, sans que l'enseignant donne plus de précision. Il existe trois démarches ou manières de raisonner qui peuvent orienter l'enseignant dans le choix d'un modèle ou d'une méthode pédagogique, c'est-à-dire la démarche déductive, la démarche inductive et la démarche dialectique.

Comme la plupart des méthodes ou modèles pédagogiques ont des étapes qui s'inspirent de ces démarches, le fait de savoir si nous souhaitons orienter nos actions selon l'une de ces démarches peut faciliter nos choix.

Les apprenants n'apprennent pas tous de la même manière, il y a plusieurs démarches d'enseignement et d'apprentissage que l'enseignant doit mettre œuvre en classe pour voir lesquelles correspondent le mieux aux apprenants et de trouver la meilleure manière de conduire une action et de progresser vers un but.

1. La démarche déductive

Le principe de cette démarche c'est que l'enseignant explique en général les règles, les lois et les concepts de chaque théorie, puis il s'intéresse aux détails et aux choses plus pragmatiques.

En quoi consiste cette démarche ? Alors, cette démarche consiste à aller du général au particulier, c'est-à-dire à présenter tout d'abord un principe général puis à proposer des exercices d'application de ce principe afin d'expérimenter, et de renforcer la mémorisation par les apprenants.

A quelle catégorie d'apprenants convient-elle ? Elle convient tout particulièrement aux apprenants qui ont besoin de maîtriser l'ensemble des composantes de chaque enseignement avant de pouvoir agir, se positionner ou comprendre.



2. La démarche inductive

C'est le contraire de la première démarche, son principe c'est que l'enseignant propose d'étudier des cas particulier de chaque enseignement à partir desquels les apprenants vont reconstituer la règle, le principe général ou le théorème. L'enseignant donne d'abord des exemples et peu à peu il tire les règles avec les apprenants.

Le choix d'une démarche inductive dans la recherche relève avant tout d'une position épistémologique qui considère qu'il y a d'autres moyens d'aboutir à la connaissance que par le recours à des cadres théoriques explicatifs. Cela demande avant tout au chercheur de se départir des préjugés concernant l'objet d'étude. Il tente de saisir le phénomène que vivent des sujets en essayant de « pénétrer » dans leur subjectivité.

Les raisonnements inductifs ont en commun le même principe, c'est-à-dire que le produit de la démarche ne peut pas intégralement étayer un argument de l'ordre du général. C'est une démarche qui se veut incomplète ou toujours en progression. En effet, les résultats issus de ce type de cheminement de recherche sont construits sur l'approfondissement de cas singuliers, et ce, de manière rigoureuse, ponctuelle, répétée et constamment revue. Le chercheur en arrive à développer des énoncés à haut potentiel heuristique, c'est-à-dire des énoncés que l'on peut transférer dans différents contextes.

En quoi consiste cette démarche ? Alors, cette démarche consiste à aller du particulier au général, c'est-à-dire partir tout d'abord à partir d'exemples concrets, puis construire petit à petit les principes de chaque théorie.

Cette démarche place l'élève dans une situation où il s'approprie par lui-même ou en coopération, par exploration ou observation, ce qu'il doit apprendre.

L'enseignant agit alors comme un guide dans cette démarche, plaçant l'élève dans des situations où il pourra l'accompagner dans le développement de ses compétences.

L'enseignant fait explorer les élèves pour qu'ils découvrent ce qu'ils doivent apprendre à partir de cas, exemples ou situations problèmes, leur fait émettre des hypothèses ou produire une définition à partir de ce qu'ils ont observé ou exploré, puis fournit de nouveaux cas, d'exemples ou de situations aux élèves pour confirmer les hypothèses ou les définitions élaborées.

Ainsi, l'enseignant fait passer les élèves du concret à l'abstrait pour retourner vers du concret, ce qui peut être représenté par une arche.



A quelle catégorie d'apprenants convient-elle ? Elle convient tout particulièrement aux apprenants qui ont besoin de maîtriser l'ensemble des composantes de chaque enseignement avant de pouvoir agir, se positionner ou comprendre.

Les étapes de la méthode inductive

Le raisonnement inductif est une approche ascendante qui passe du spécifique au général. Dans ce cas, le terme fait spécifiquement référence à une observation faite par le chercheur de marché. Ce dernier conduit finalement à une généralisation et une théorie générale.

La méthode d'enseignement inductive signifie que l'enseignant présente la règle à travers des situations et des phrases et fait des exercices guidés. Ensuite, les apprenants font des exercices libres. Après cela, l'enseignant déduit ou obtient le formulaire de règle des apprenants eux-mêmes.

Premièrement

Les enseignants donnent des exemples que les élèves devraient examiner. Les exemples peuvent être des phrases, des phrases ou de courts paragraphes. Cela dépend essentiellement du niveau de compétence des étudiants. Le plus important est que les enseignants s'assurent de donner plus d'exemples de la structure qu'ils souhaitent enseigner aux élèves.

Deuxièmement

Les élèves établissent des règles en fonction de ce qu'ils voient. Les enseignants devraient laisser leurs élèves analyser les exemples et essayer d'obtenir la règle. Il s'agit d'une étape très importante alors que les élèves essaient de réfléchir aux exemples et de dégager les modèles.

Troisièmement

Les élèves testent leurs règles par rapport à d'autres exemples. Les enseignants donnent aux élèves plus d'exemples de la même structure qu'ils enseignent et laissent les élèves les examiner. Les exemples sont peut-être un peu plus profonds que les premiers.

Quatrièmement

Les élèves modifient les règles. Les enseignants devraient demander à leurs élèves d'examiner les règles qu'ils ont générées lors de la deuxième étape. Ensuite, ils les modifient, si nécessaire, en fonction des exemples qu'ils ont ajoutés. On s'attend à ce que les élèves obtiennent la forme et la signification de la structure cible. Les enseignants devront confirmer et ajouter quoi que ce soit, si nécessaire.



Cinquièmement

Les élèves utilisent les règles de la structure cible lorsqu'ils utilisent la langue. À ce stade, les enseignants devraient proposer aux élèves différents types d'activités. Leur but est de les aider à pratiquer les règles en profondeur. Les enseignants peuvent commencer par des activités contrôlées et semi-contrôlées jusqu'à ce que les élèves intériorisent le formulaire. Après cela, les enseignants peuvent proposer des activités pratiques gratuites dans lesquelles les élèves s'expriment en utilisant la structure apprise. Tout au long de cette étape, les enseignants doivent aider les élèves et apporter des corrections chaque fois que nécessaire (Denis J : 2019).

Exemples de la démarche inductive

Une approche inductive de l'enseignement de la langue commence par des exemples et demande aux apprenants de trouver des règles. Elle peut être comparée à une approche déductive qui commence par donner aux apprenants des règles, puis des exemples, puis la pratique.

Exemple 1

Les apprenants écoutent une conversation qui comprend des exemples d'utilisation de l'assimilation en tamazight. L'enseignant vérifie que les élèves comprennent le sens de son utilisation en vérifiant la compréhension des apprenants du texte à l'écoute, et seulement après que cela se concentre sur la forme, en utilisant les exemples du texte pour obtenir des règles sur la forme, son utilisation et sa prononciation.

Exemple 2 : L'approche inductive de l'enseignement de la grammaire

L'approche inductive dans l'enseignement de la grammaire est une approche d'apprentissage par découverte. C'est à dire, les enseignants n'enseignent pas directement les règles grammaticales. Mais, ils laissent les élèves les découvrir à travers une expérience d'apprentissage en termes d'utilisation de la langue cible.

Par exemple, les élèves peuvent découvrir les règles à travers par exemple des chansons ou différentes activités qui nécessitent l'engagement et l'interaction des élèves. Dans la plupart des leçons de grammaire, l'enseignant introduit la règle grammaticale. Il engage simplement les élèves dans une conversation significative. L'enseignant guide les élèves pour remarquer le modèle grammatical, obtenir la forme, puis enfin les exposer à celui-ci.



Les avantages de la méthode inductive

La démarche inductive a tout son intérêt puisqu'elle consiste à recueillir un corpus de données et à en tirer, de manière itérative, des compréhensions qui permettent non seulement de rendre compte de la complexité d'un phénomène, mais aussi de s'engager dans sa transformation.

La méthode inductive construit du sens dans le but de générer des théorisations ou des modélisations. Ces théorisations et modélisations originales tentent de rendre compte de manière approfondie des phénomènes processuels ou subjectifs tout aussi complexes les uns que les autres. Ainsi, le chercheur devient un « dessinateur du vécu ». Modéliser ou théoriser, c'est tenter de rendre compte de manière aussi intelligible que possible des processus perçus comme complexes et indécomposables (Denis J : 2019).

Quelle est la différence entre la démarche inductive et déductive ?

D'une façon générale, la démarche déductive est le fait d'aller du général au particulier (ou de l'abstrait au concret), alors que la démarche inductive est le contraire, soit le fait d'aller du particulier au général (ou du concret à l'abstrait).

Le raisonnement inductif fonctionne dans l'autre sens, il fonctionne à partir de travaux d'observation (ou d'observations) vers des généralisations et des théories. Ceci s'appelle également une « approche ascendante ». La raison inductive part d'observations spécifiques, cherche des modèles, des régularités (ou des irrégularités), formule des hypothèses avec lesquelles on pourrait travailler et finit par développer des théories générales ou tirer des conclusions.



On peut schématiser ces deux démarches comme suit :

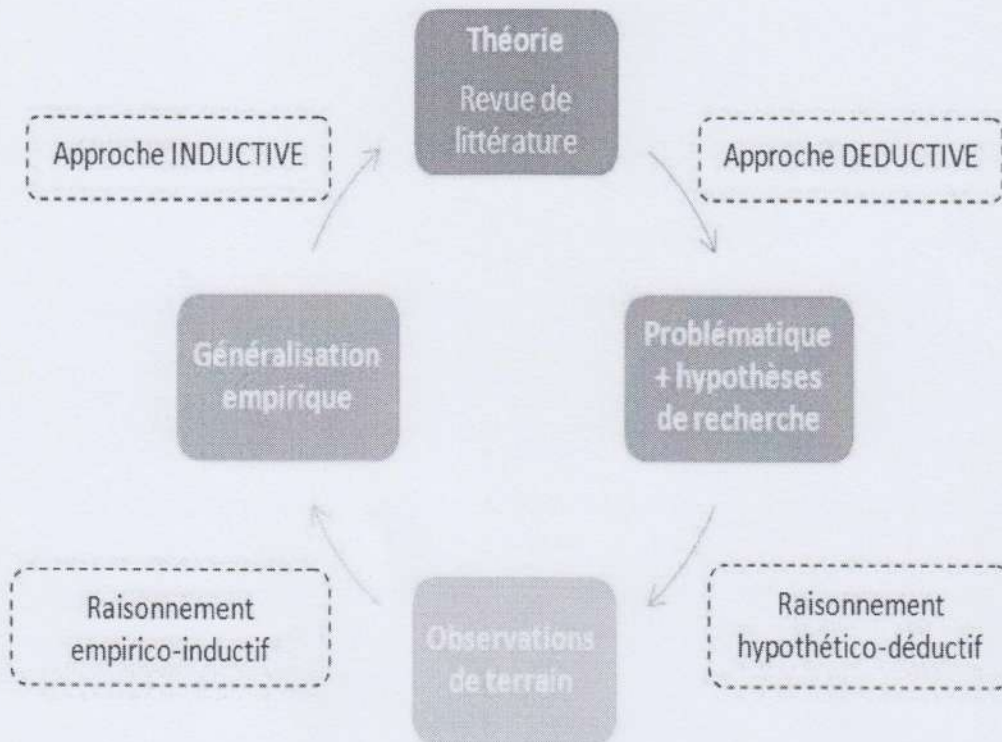


Figure 14 : *La roue de la science adaptée de Wallace*¹

Lorsque nous utilisons l'induction, nous observons un certain nombre d'instances spécifiques et en déduisons un principe général ou une loi. Le raisonnement inductif est ouvert et exploratoire surtout au début. D'un autre côté, le raisonnement déductif est de nature étroite et vise à tester ou à confirmer une hypothèse.

Selon le raisonnement que l'enseignant veut que ses élèves suivent pour apprendre, il choisira une méthode pédagogique qui adopte soit une démarche inductive, soit une démarche déductive.

La démarche déductive, pour sa part, place davantage l'enseignant dans un rôle de transmetteur. C'est lui qui, généralement, assure l'enseignement des notions ou concepts, ou des stratégies aux élèves, en prenant soin de fournir des exemples ou des contre-exemples selon ce qui est enseigné, puis place les élèves dans un contexte où ils peuvent mettre en application l'enseignement reçu.

¹ Roue de Walter Wallace, 1971, "Spatial Justice as Pragmatic", in *Logic of Science in Sociology*, Adeline.



3. La démarche dialectique

Cette démarche est différente des deux premières, son principe c'est que l'enseignant met en contradiction les connaissances, les phénomènes les uns avec les autres pour mieux identifier les caractéristiques de chacun d'entre eux. Une fois que les différentes caractéristiques sont identifiées, il construit les règles, les principes et les lois.

En quoi consiste cette démarche ? Cette démarche consiste à mettre des connaissances en contradiction les unes par rapport aux autres. L'enseignant et les apprenants comparent les différents systèmes et ils analysent des discours différents ou contradictoires pour formuler les principes et les règles générales.

A quelle catégorie d'apprenants convient-elle ? Elle convient tout particulièrement aux apprenants qui apprennent et comprennent en comparant des systèmes, en jugeant le pour et le contre pour agir, se positionner ou comprendre.

Exercices d'application

Exercice N°5

- La méthode interrogative permet la participation de tout le groupe d'apprenants :
- La méthode expositive repose sur un apprentissage horizontal :
- Dans la méthode expositive, le formateur diffuse ses connaissances sous la forme d'un exposé :
- Dans la méthode interrogative, le questionnement est le principal outil sur lequel le formateur s'appuie :
- Le principe de la démarche déductive est que l'enseignant ignore les règles, les lois et les concepts de chaque théorie, plutôt il s'intéresse aux détails et aux choses plus pragmatiques :

Vous trouverez le corrigé de cet exercice à la page 140



Exercice N°6

- La méthode interrogative invite les participants à, à et à par leur propre moyen.
- Dans la méthode interrogative, le formateur transmet ses par le biais de Le questionnement suscite l'intérêt des apprenants, les guide et les incite à la
- La méthode active permet aux apprenants de travailler en afin de résoudre un problème posé par l'enseignant.
- Dans la méthode active, les apprenants sans aucune formation particulière, sont incités à faire des de contenu et de et à découvrir des de façon active.

Vous trouverez le corrigé de cet exercice à la page 140



Chapitre VI : La pédagogie de projet et le projet pédagogique



Chapitre 4 : La pédagogie de projet et le projet pédagogique

Introduction

Selon de nombreux didacticiens, la pédagogie de projet constitue une avancée décisive dans l'organisation pédagogique, à condition de respecter les exigences méthodologiques indispensables à son efficacité et d'articuler le projet avec de véritables objectifs d'apprentissage. Pour appliquer la pédagogie de projet, il faut d'abord adhérer aux récentes théories d'apprentissage qui ont amené à poser une distinction entre enseignement et apprentissage. Cette distinction modifie singulièrement les relations au sein du triangle didactique «enseignant/élève/savoir». Dans cette optique, l'enseignant n'est plus celui qui transmet des savoirs, l'élève n'est plus le sujet plus au moins passif de ses apprentissages, quant au savoir, il n'est plus une fin en soi, mais un moyen.

La pédagogie de projet consiste à réunir plusieurs matières afin de travailler sur un sujet commun. En d'autres termes, bien que chaque enseignant travaille dans chaque classe sur ses principaux objectifs et contenus, ils se rejoignent tous pour produire un résultat final transversal.

Ce chapitre contient quatre cours : dans le premier, nous avons abordé les fondements et les théories de la pédagogie de projet. Dans le deuxième cours, nous avons retracé les caractéristiques et les principes de la pédagogie par le projet. Le troisième cours aborde les différentes fonctions principales de la pédagogie de projet. Dans le quatrième et dernier cours de ce chapitre, nous avons abordé les assises et les fondements du projet pédagogique.



Cours N°12 :

Les fondements et les théories de la pédagogie de projet

Définition la pédagogie de projet :

La pédagogie de projet est une approche pédagogique qui permet à l'apprenant de vivre pleinement l'expérience de l'apprentissage avec tout ce qui l'entoure. Il construit lui-même son savoir à travers des démarches individuelle et collective... (Poteau : 2001). Il s'agit d'une forme de pédagogie dans laquelle l'enfant est associé de manière contractuelle à l'élaboration de ses savoirs. Le moyen d'action de cette pédagogie est fondé sur la motivation des élèves, suscitée par l'aboutissement à une réalisation concrète, traduite en objectifs et en programmation. Elle induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts. La mise en œuvre d'un projet permet d'atteindre des objectifs d'apprentissage identifiables, figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines, de développer des savoirs, savoir-faire et savoir-être liés à la gestion de projet ainsi que la socialisation des apprenants. La pédagogie de projet est un outil d'acquisition de savoirs, d'acquisition de méthodologie, de production de quelque chose de concret.

La pédagogie de projet est un processus d'apprentissage qui met un groupe de personnes en situation d'exprimer des envies, des questions, des besoins, des manques, des ambitions, de rechercher les moyens d'y répondre et de planifier collectivement la mise en œuvre du projet et de le vivre.

Fondements théoriques de la pédagogie de projet

Parmi les fondateurs de la pédagogie de projet on peut citer :

• **John Dewey (1859-1952)** : qui est philosophe et pédagogue américain. Un pionnier des méthodes éducatives actives. Parallèlement à sa tâche de philosophe, il s'intéresse à l'éducation, ces deux champs d'investigation étant étroitement liés dans sa vie et dans son œuvre. Dès 1896, il fonde « l'école-laboratoire » de l'université de Chicago, dans laquelle il expérimente ses idées novatrices pour une réforme de l'éducation. Ses principes, décrits notamment dans l'un de ses premiers ouvrages « Mon Credo pédagogique » (Dewey : 1897), font appel à l'activité, aux besoins et à la liberté de l'enfant. La prévalence d'activités variées sur des programmes rigides, la substitution de la motivation et de l'effort individuel à l'autorité et à la discipline ; plus qu'une préparation à la vie. L'éducation doit être un

processus de vie au cours duquel l'enfant, loin des préoccupations de l'adulte, tire de ses expériences et de ses jeux son plaisir, son intérêt et sa norme.

Sa doctrine est la fameuse « Learning by doing », apprendre en agissant et non en écoutant comme stipule la pédagogie traditionnelle. Il affirme que la réalisation d'un projet est une réponse au désir inné d'apprendre chez l'enfant. C'est en faisant des expériences que l'enfant tente de répondre et trouver ses propres solutions.

Célestin Freinet (1896-1966) : un éducateur français, fondateur de la coopérative de l'enseignement laïc et d'une école expérimentale dans laquelle il développe une pédagogie nouvelle fondée sur « les méthodes actives » et la « libre expression de l'enfant » en 1935, étant en difficulté avec les autorités académiques françaises, il dut quitter l'Education et ouvrir une école privée. En 1948, il créa « L'institut coopératif de l'école moderne.

Bien qu'il ne soit défini lui-même comme un praticien, Célestin Freinet a élaboré une réflexion générale sur le sens de l'enseignement, et a publié de nombreux ouvrages dont « Les techniques Freinet dans l'école moderne » en 1964, « Pour l'école du peuple » en 1969.

Selon Freinet, la fonction de la pédagogie ne consiste pas à brimer l'élan créatif en voulant domestiquer l'individu, mais doit au contraire lui permettre de développer l'ensemble de ses possibilités. L'école devait, plutôt que sanctionner, inciter l'enfant à poursuivre ses essais. Il propose d'appliquer à l'enseignement une « méthode expérimentale permanente qui permette aux enfants comme aux éducateurs de se mettre « à vivre et à créer ».

Selon cet instituteur français, rendre les élèves actifs est primordial. Selon lui, l'enseignement ne se limite pas à une simple transmission de connaissances, bien au contraire, son approche pédagogique tient compte du processus d'apprentissage de l'enfant et de sa motivation. Cette approche tient compte également du dynamisme spontané de l'enfant et préconise un certain laisser-aller dans la découverte, ce qu'il appelle « le tâtonnement expérimental ». Devant son constat de l'ennui des élèves en classe et de l'inefficacité des méthodes traditionnelles, il va mettre en œuvre une pédagogie coopérative. Son principe permet de mettre en place un projet d'action et de recherche pour construire ses connaissances. Il développe un système reposant sur trois dimensions:

- La classe est organisée en coopérative ;
- Les connaissances s'élaborent dans des projets d'actions ou de recherche ;
- L'école produit et diffuse ses propres instruments de travail (ex. le journal scolaire).

Polycopié de didactique



Ovide Decroly (1871-1932) : un neuropsychiatre et éducateur belge, fondateur d'écoles laboratoires, en 1922, elle est devenue membre de la ligue internationale de l'éducation nouvelle. Pour Decroly, l'école doit être conçue « par la vie, pour la vie ». L'enseignement doit répondre aux centres d'intérêts de l'enfant et doit prendre compte de l'environnement socioculturel dans lequel il évolue. Ovide Decroly a exprimé ses conceptions en matière de pédagogie dans de nombreux ouvrages tels que « Initiation à l'activité intellectuelle et motrice (les jeux éducatifs) en 1914, « Vers l'école rénovée » en

1921, « Développement du langage » en 1930... Selon lui, l'intérêt de l'enfant est le levier par excellence de son développement. Sa pédagogie repose sur deux principes : donner une grande importance à la dimension affective de l'enfant en utilisant ses intérêts afin de rejoindre la motivation et donner un sens à l'enseignement. La pédagogie de Decroly s'inspire également du principe que l'enfant va d'abord observer globalement les êtres et les choses pour faire ensuite des associations par comparaison des objets à travers le temps et l'espace.

Pour lui, une connaissance est intégrée lorsque la personne l'a lui-même découverte et exprimée.



Cours N°13 :

La pédagogie par le projet et ses caractéristiques



Cours N°13 : La pédagogie par le projet et ses caractéristiques

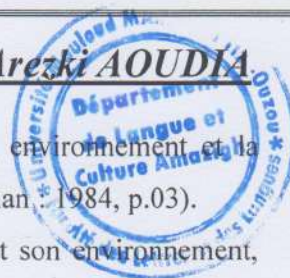
La pédagogie de projet

Les enseignants qui mettent en place un projet pédagogique dans leurs cours de langue choisissent de centrer l'apprentissage sur le groupe, en insistant sur la dimension collective de la démarche. Leur objectif est de transformer les apprenants en acteurs sociaux, impliqués dans des situations de communication réelles et authentiques en vue d'acquérir une autonomie transférable dans d'autres situations. L'apprenant est mis en situation de réaliser un projet qui objective l'acquisition de savoirs et de savoir-faire nouveaux. La pédagogie par le projet (Bordallo & Ginestet : 1993) utilise dans une visée collaborative les cinq composants présents dans tout processus d'apprentissage « actif » (Lebrun : 2002, p. 80) : se motiver, s'informer, s'activer, interagir et produire. Springer (2009) explique que les scénarios pédagogiques inscrits dans une perspective actionnelle doivent laisser une part maximale de liberté aux étudiants, mais également favoriser la créativité et l'originalité des étudiants dans leurs collaborations. Ce type de pédagogie exige de l'enseignant qu'il s'inscrive lui-même dans une démarche de projet et se pose, non comme spécialiste, mais comme artisan.

Le climat émotionnel et social de l'apprentissage

En se basant sur les descriptions subjectives des émotions par des participants de cultures différentes, Watson & Tellegen (Watson & Tellegen : 1985, p. 221) décrivent les émotions en deux dimensions : la valence (agréable/désagréable) et le niveau d'éveil (engagement/désengagement). Ils suggèrent un dédoublement de la dimension de valence : ils distinguent un axe d'affect négatif (NA) et un axe d'affect positif (PA) (Barrett & Russell : 1998). Lorsqu'un individu est engagé dans un état déplaisant et fort, son activation est négative. Au contraire, lorsqu'un individu est engagé dans un état plaisant et fort, il est dans une activation positive. Cette position implique la co-activation d'affects à la fois positifs et négatifs à un moment donné. Chaque axe d'affect est défini par un pôle de forte intensité affective (engagement) et par un pôle de faible intensité affective (désengagement), qui correspond à la dimension « niveau d'éveil ».

Du côté psychologique de l'apprenant, nous abordons aussi le stress, selon l'agence européenne pour la sécurité et la santé au travail, « survient lorsqu'il y a un déséquilibre entre



la perception qu'une personne a des contraintes que lui impose son environnement et la perception qu'elle a des ressources pour y faire face » (Lazarus & Folkman : 1984, p.03).

Ils ont défini le stress comme étant la transaction entre un individu et son environnement, transaction qui dépasse les ressources de l'individu et donc menace sa santé (psychologie et physique). Puisqu'il affecte la productivité et peut donc affecter l'apprentissage d'une langue. Donc les apprenants ont besoin du soutien social du professeur qui peut avoir un impact sur l'apprentissage. Le soutien social perçu fait référence à l'évaluation subjective que l'individu réalise de l'aide apportée par son entourage et donc, à l'appréciation personnelle de cette aide en termes de besoins et d'attentes (Procidano & Heller : 1983). Plus spécifiquement, le soutien social organisationnel fait référence au soutien perçu dans le milieu professionnel. (Masuy & Botella : 2013).

Caractéristiques de la pédagogie de projet

Les principales caractéristiques de la pédagogie de projet sont :

- L'apprentissage est très socialisé ;
- La signification et la motivation ;
- Le réalisme et l'adaptabilité ;
- La rigueur ;
- L'apprenant se prend en main et contribue à la mise en place du dispositif ;
- L'erreur est normale, elle fait partie du processus d'apprentissage ;
- La collaboration entre apprenants est fortement encouragée.



Cours N°14 :

Les fonctions principales de la pédagogie de projet



Présentation

Marc Bru et Louis Not distinguent cinq principales fonctions à la pédagogie de projet :

- Une fonction économique et de production : l'accomplissement du projet doit tenir compte des contraintes économiques, temporelles, matérielles et humaines. Elle amène donc les formés à gérer leur environnement ;

- Une fonction thérapeutique : elle renouvelle l'intérêt des élèves pour l'école en leur permettant de s'engager dans une activité signifiante aussi bien sur le plan de l'apprentissage que sur celui de l'engagement social et professionnel ;

- Une fonction didactique : les actions nécessaires à la réalisation du projet sont le moyen de mobiliser des savoirs et savoir-faire acquis et de développer des compétences et des connaissances nouvelles ;

- Une fonction sociale et médiationnelle : si le projet fait appel à des partenaires, la pédagogie de projet amène les apprenants à s'ouvrir aux autres, à d'autres institutions, à être reconnus par eux. Elle amène également le groupe à partager les compétences et à confronter les avis, les opinions... ;

- Une fonction politique : la participation active à un projet implique une vie collective. Le projet devient alors également une formation à la vie civique.

Les différentes phases de la pédagogie de projet

La pédagogie de projet nécessite beaucoup d'étapes : préparation et planification. Pour enseigner la pédagogie de projet, il suffit de commencer par une idée, une question essentielle, et d'appliquer des stratégies. Lorsque vous concevez le projet et la question essentielle qui permet de lancer les activités, il est important de savoir que de nombreuses normes de contenu seront abordées. En gardant ces normes à l'esprit, vous pouvez élaborer un plan pouvant intégrer autant de sujets que possible dans le projet.

Les lecteurs doivent garder à l'esprit que certaines de ces « étapes » peuvent se produire simultanément au fur et à mesure du projet. Plus précisément, quand la réalité du désordre de l'apprentissage et de la planification d'un apprentissage plus profond entre en jeu.



Commencer par l'apprenant

Souvent, les enseignants commencent à concevoir et à planifier un projet avec les normes de contenu pour finalité.

À quoi voulons-nous que les élèves réfléchissent et que voulons-nous qu'ils apprennent ? Pour de nombreuses salles de classe, il s'agit du contenu du cours, mais aussi des compétences associées telles que la collaboration ou la communication.

Le « contenu » n'est pas forcément ce qui motive votre projet. Vous pouvez davantage vous concentrer sur les compétences. Quoi qu'il en soit, vous devez être attentif au voyage que vous espérez que les cerveaux de vos élèves entreprennent, mais aussi à leur destination finale. Vous devez également considérer votre plan de responsabilité individuelle par rapport à la responsabilité du groupe.

Pour terminer, il est essentiel de concevoir des projets qui engagent les élèves dans des questions qui sont importantes pour eux, et pas seulement pour nous, enseignants.

Créer une question motrice

Une question motrice se définit de la manière suivante. C'est une question ouverte qui motive la réflexion et l'apprentissage. C'est ce à quoi nous voulons que les étudiants travaillent pour répondre à la finalité du projet. S'ils peuvent répondre à cette question sans réfléchir et apprendre ce que vous aviez prévu, il y a un déséquilibre.

La question ouverte parfaite n'existe pas. Le kilométrage varie selon les enseignants, les étudiants et les projets. Mais avant de la définir, il peut être utile de commencer par clarifier le produit, le but et le public.

Concevoir un plan pour le projet

Lors de la conception du projet, il est essentiel que vous ayez à l'esprit les normes de contenu qui seront abordées.

Impliquez les élèves dans la planification. Ils se sentiront propriétaires du projet s'ils sont activement impliqués dans les prises de décision.

Sélectionnez des activités qui appuient sur la question et utilisent le programme, alimentant ainsi le processus. Intégrez autant de sujets que possible dans le projet. Sachez quels matériels et ressources sont accessibles aux élèves pour les aider.

Soyez prêt à approfondir les nouveaux sujets et les nouveaux problèmes qui se poseront à mesure que les élèves approfondissent leur recherche active de réponses.



Déterminer ce que les élèves doivent savoir

Comme indiqué précédemment, la pédagogie de projet n'est pas un processus simple et linéaire. Vous devez déjà avoir pris en compte ce que les étudiants doivent connaître de votre projet. Néanmoins, à mesure que vous affinerez et réviserez votre projet, il sera toujours important de vérifier votre équilibre.

Parcourez le projet en tant qu'apprenant en vous demandant quel contenu et quelles compétences vous sont nécessaires pour relever le défi.

Les élèves peuvent-ils terminer ce projet et répondre à la question principale sans avoir besoin de la réflexion et de l'apprentissage que vous pourrez leur apporter ? Si c'est le cas, revenez en arrière et révisez l'orientation de votre projet. Notre but n'est pas d'arriver à la fin du projet en espérant simplement que les élèves ont appris de bonnes choses.

Utiliser cette stratégie n'implique pas qu'ils n'apprendront rien d'autre que ce que vous attendez, mais elle implique que l'apprentissage accidentel doit s'ajouter à ce que vous avez planifié, enseigné et évalué.

Déterminer les actions de l'enseignant

La relation pédagogique entre la question motrice et la liste des savoirs est essentielle au cœur de la pédagogie de projet. C'est ce processus qui permet à l'enseignant de responsabiliser ses étudiants en tant qu'apprenants grâce à une enquête riche.

À mesure que le défi est posé et revisité, les élèves doivent avoir des questions, mais ils n'ont peut-être pas encore développé cette compétence. Dans de nombreux cas, leurs questions ont été « éludées », car l'école leur a toujours demandé de se concentrer davantage sur les réponses.

Dans tous les cas, vous devez envisager les scénarios que vous allez créer pour les aider dans leur découverte et notamment dans la découverte de ces questions nécessaires au savoir. Quel nouvel apprentissage allez-vous leur présenter ? Quelles questions leur poserez-vous pour les aider à réfléchir à ce dont ils auront besoin pour mener à bien leur projet ?

Parfois, il vous faudra donc être un peu plus leader dans la facilitation de ce processus. Il est essentiel que ces éléments soient identifiés au fur et à mesure que vous avancez. Ils vont aider à contextualiser votre enseignement et changer le paradigme du « je suis l'enseignant, voici ce que vous devez savoir et apprendre » à « je suis l'élève, aidez-moi à apprendre ce que j'ai besoin de savoir ».



L'enseignant, de détenteur de savoir, deviendra un accompagnateur et un médiateur entre l'apprenant et les savoirs, adopte le rôle de guide, de catalyseur et d'orienteur, il cherchera davantage à développer chez l'élève le sens de l'initiative et le goût de la recherche en sachant que ces dispositions favorisent le développement cognitif. Il devra créer un environnement favorisant les apprentissages et le développement de l'apprenant. Il aura pour tâche de guider, aider, stimuler, accompagner et encourager l'apprenant tout au long de sa démarche d'apprentissage. Dans la démarche de projet, il doit :

- Gérer la complexité et l'incertitude ;
- Tenir compte des besoins et des intérêts des apprenants ;
- Agir comme médiateur et non comme dispensateur de savoirs ;
- Créer les conditions permettant l'exercice d'une pensée créatrice ;
- Renoncer à la situation magistrale ;
- Négocier avec les apprenants les objectifs et les moyens ;
- Susciter pensée divergente et pensée convergente ;
- Reconnaître les différences et les valoriser ;
- Evaluer le processus, la démarche autant que le produit ;
- Ouvrir l'école vers l'extérieur ;
- Apprendre aux apprenants à anticiper, choisir ;
- Redonner à l'apprenant le statut de sa propre formation ;
- Passer de la situation d'enseignement à la situation d'apprentissage ;
- L'enseignant est spontané : il intervient à la demande des apprenants ;
- Il veille au développement des compétences ciblées, ce qui fait de sa liberté d'agir, une liberté guidée ;
- Donner confiance aux apprenants et susciter l'estime de soi ;
- Créer des sources de motivation
- Veiller au principe de signification et de motivation ;
- Aider les apprenants en leur facilitant le contact avec l'extérieur ;
- Créer des situations réelles d'apprentissage permettant à l'apprenant de construire lui-même son savoir.



Évaluer le résultat

L'évaluation répond à de nombreux besoins. Elle permet notamment :

- De fournir des informations de diagnostic.
- D'aider les éducateurs à établir des normes.
- D'évaluer les progrès et de les relier aux autres.
- De faire part aux élèves de commentaires sur la façon dont ils comprennent les informations et sur ce dont ils ont besoin pour s'améliorer.
- D'aider l'enseignant à concevoir des instructions pour enseigner plus efficacement.

Partager les résultats avec un public ciblé

À la fin du processus de la pédagogie de projet, vous voudrez que les étudiants partagent leur travail, leur réflexion et leur apprentissage avec un public authentique. Néanmoins, assurez-vous que ce public est adapté aux étudiants avant le lancement du projet.

Lorsque les enseignants font l'erreur de ne pas préciser à qui s'adresse le travail de l'élève avant de le commencer, ils perdent un point de levier. Ce dernier consiste à affiner le travail des étudiants pour répondre aux besoins de cette personne, de ce groupe ou de cette entité.

Quand les élèves rendront leur travail public, comment les évalueriez-vous ? Comment évalueriez-vous ceux qui le rendent plus tard ? Gardez à l'esprit que, malgré l'accent mis par l'éducation pendant de nombreuses années sur les évaluations sommatives, tous les contenus et/ou compétences n'ont pas besoin d'être évalués à ce stade précis.

Une grande partie du contenu du projet est souvent mieux évaluée dans le processus et en dehors des présentations ! Mais chaque projet est différent. Comme vous avez pu le lire précédemment, vous voudrez réfléchir à la façon dont vous pondérerez et évalueriez les groupes/équipes par rapport aux individus, ainsi que le contenu et les compétences.

Aussi, ne négligez pas l'occasion d'une réflexion post-projet pour vous et pour vos élèves. C'est le moment idéal pour réfléchir à ce qu'ils ont appris, à ce qu'ils auraient pu faire de mieux, à ce qu'ils ont aimé, à ce contre quoi ils ont lutté et à ce qu'ils pensaient être de vraies forces. Ce processus métacognitif peut aider à approfondir l'apprentissage, mais aussi aider les enseignants et les élèves à améliorer leur pratique.

Si un enseignement et un apprentissage de qualité étaient aussi simples que ces 7 stratégies, l'éducation serait le meilleur des mondes, mais ce n'est pas le cas. Reconnaître la complexité de la création de scénario d'apprentissage de qualité demande un vrai travail. J'espère que ces bases vous donneront un point de départ.



Ce que la pédagogie de projet doit éviter

Pour réussir le processus de l'enseignement par le projet on doit éviter certaines situations comme :

- La dérive productiviste : Sous prétexte de vouloir donner du sens et de favoriser la motivation, il y a un risque d'une dérive productiviste, où le moyen de la réalisation du projet fait oublier la finalité des savoirs. Il ne faut viser l'efficacité au détriment des occasions d'apprentissage et prendre le temps nécessaire aux apprentissages.
- La dérive techniciste : la mise en place du projet, consomme du temps, ce qui peut nuire si on n'y prend pas garde également aux autres apprentissages.
- La réalisation du projet peut être incertaine, il faut donc savoir réagir de manière dynamique afin de ne pas échouer ;
- Eviter des situations où le professeur prépare tout, par peur de perdre du temps, ou bien l'excès inverse, ne donne aucune indication ;
- Tous les apprentissages de la classe ne feront pas partie du projet, donc il ne sert à rien de trouver des liens « alibis » entre certains apprentissages et le projet ;

Quelques conseils pratiques pour la pédagogie de projet

- Pour élaborer un projet, il faut partir d'un besoin ou d'un manque de la classe et trouver un thème motivant ;
- Diagnostiquer les besoins ou les manques ;
- L'objectif du projet est d'ordre pédagogique, et donner du sens aux apprentissages en articulant les savoirs entre eux, le but pour les élèves sera une réalisation ;
- Négocier avec les élèves le projet (manques, moyens à disposition, contraintes de temps, d'espace, financières, programmes officiels...)
- Planifier la conception et la réalisation du projet avec les élèves ;
- Savoir créer des situations riches en questionnement pour les élèves afin de créer des conflits sociocognitifs ;
- Gérer le groupe classe en articulant le travail individuel et collectif, les groupes homogènes ou hétérogènes ; Penser à l'apprentissage de l'autonomie et de la citoyenneté de l'élève pour la gestion du projet ;
- Savoir institutionnaliser les savoirs nouveaux et les décontextualiser afin de le enraciner ;
- Réconcilier l'individu et le collectif.



Cours N°15 :

Le projet pédagogique



Cours N°15 : Le projet pédagogique

Définition du projet pédagogique :

Le projet est un ensemble de tâches plus ou moins complexes dans lesquelles l'élève s'implique avec ses camarades avec l'aide de son enseignant.

Selon le glossaire des termes de technologie éducative, édité par l'UNESCO, « le projet est une activité pratique signifiante, à valeur éducative, visant un ou plusieurs objectifs de compréhension précis. Elle implique des recherches, la résolution de problèmes et souvent, l'utilisation d'objets concrets. Une telle activité est planifiée et menée à bien par les élèves et l'enseignant dans un contexte naturel et vrai ».

Le projet pédagogique est spécifique aux caractéristiques de chaque accueil. Il résulte d'une préparation collective et traduit un engagement d'une équipe pédagogique dans un temps et un cadre donné. Le projet pédagogique est diffusé, sous des formes qui peuvent être différentes, aux parents, tuteurs ou éducateurs.

Qui choisit le projet pédagogique ?

La pédagogie de projet implique que le projet de travail émane de l'élève. Son principe c'est en agissant que l'apprenant se construit. Dans l'idéal, ce sont les apprenants qui font le choix du projet puisqu'il s'agit de les impliquer personnellement, mais la plupart du temps, il est proposé par l'enseignant. Que l'enseignant soit « force de proposition », ne signifie pas qu'il doit définir seul le projet. Il est nécessaire, au départ du projet, qu'il fasse adhérer les apprenants à sa proposition en éveillant leur curiosité et en leur laissant un espace d'initiative et de décision. La présentation de la démarche du projet est à ce titre une étape essentielle pour que les apprenants s'y impliquent. Rappelez-vous qu'un apprenant ne s'implique dans l'action que s'il a une réponse à ces trois questions :

- Suis-je capable de réaliser l'action demandée et d'obtenir le résultat ? (Négociation sur les objectifs et analyse de la situation) ;
- L'obtention du résultat aura-t-elle une contrepartie ? (Négociation sur les modalités d'évaluation) ;
- L'enjeu représente-t-il une quelconque valeur pour quelqu'un ?



Qu'est-ce qu'un bon projet pédagogique ?

La pédagogie de projet est efficace si le projet pédagogique :

- Est initié à partir des difficultés et des besoins des apprenants, soit par le professeur soit les apprenants eux-mêmes ;
- Fait l'objet d'une négociation permettant l'explicitation et la socialisation de l'intention d'action et aboutissant à un consensus explicite entre enseignant et apprenant ;
- Suscite de l'intérêt et de la motivation ;
- Favorise la curiosité intellectuelle, la compréhension, la créativité, l'aptitude de penser par soi-même, le goût d'apprendre et de faire, la confiance en soi et aux autres, le sens des responsabilités, la capacité de jugement...

La démarche du projet pédagogique

La pédagogie de projet est mise en place pour mettre fin à la théorie behavioriste issue des théories mécanistes et mentalistes et adhérer aux récentes théories d'apprentissage qui ont amené à faire une distinction entre enseignement et apprentissage ; c'est-à-dire s'inscrire dans les démarches constructivistes où l'enseignant n'est plus celui qui transmet le savoir, l'élève n'est plus sujet plus ou moins passif de ses apprentissages, le savoir n'est plus une fin en soi mais un moyen.

Voici quelques points forts des démarches constructivistes dont la pédagogie de projet :

- L'apprenant est au centre de l'acte pédagogique : tout se construit autour de lui ;
- L'enseignant vise le développement des compétences, ce qui signifie le passage de l'étude de la micro-linguistique à l'étude de la macro-linguistique ; de l'étude des composantes de la phrase, avec tout ce que cela suppose comme atomisation des connaissances, à l'étude de la macro-linguistique, celle du texte, avec tout ce que cela suppose comme nouveaux apprentissages, notamment la prise en charge de l'écrit ;
 - L'enseignant commence sa séquence d'apprentissage à partir de la compétence qu'il a à développer à partir de projets choisis par les apprenants ;
 - L'enseignant évalue ses apprenants à partir d'une situation d'intégration ;
 - L'enseignant n'est plus transmetteur des savoirs, on ne lui demande plus d'enseigner mais de faire apprendre, d'assister l'apprenant dans l'auto-structuration de ses connaissances ;
 - L'enseignant est nécessairement créatif, spontané, à l'écoute de ses apprenants ;
 - Cet enseignement/apprentissage privilégie la réflexion, l'écrit, la créativité et la découverte, au détriment du réflexe, l'oralité, l'imitation et la passivité ;



- L'apprenant est pris en tant qu'être social, l'individu est pris en compte dans sa singularité ;
- L'enseignant évalue son apprenant selon sa propre progression ;
- L'évaluation est momentanée ;
- Les savoirs scolaires sont liés au monde social et professionnel ;
- Tous les apprentissages dans toutes les disciplines concourent à former l'individu par l'interdisciplinarité et le décloisonnement ;
- L'apprenant apprend en agissant ;...
- La pédagogie de projet est une démarche extrêmement motivante pour les apprenants par l'implication et l'autonomie qu'elle renferme. Elle est à conseiller pour les publics d'avance ressentis comme « peu motivés » ;
- La pédagogie de projet fait davantage appel aux compétences d'animation et de méthode qu'aux compétences de contenus, ce qui lui permet d'aborder des champs de connaissances assez larges plutôt que de se cantonner à une spécialité. Elle lui permet donc une ouverture sur des thématiques nouvelles ;
- L'apprenant apprend en agissant : il participe à l'acquisition de ses savoirs ;
- La pédagogie de projet ouvre l'école vers l'extérieur ;
- La pédagogie de projet apprend aux élèves à anticiper, à choisir ;
- La pédagogie de projet redonne à l'élève le statut de sa propre formation ;
- Dans la pédagogie de projet, l'enseignant passe de la situation d'enseignement à la situation d'apprentissage, il renonce à la situation magistrale ;
- La pédagogie de projet incite l'apprenant à faire des recherches personnelles, à travailler en groupe, à apprendre à communiquer effectivement, à se développer sur le plan social et affectif et à résoudre un problème dans son contexte social réel ;
- L'accent mis sur des situations réelles d'apprentissage permet à l'apprenant de limiter voire d'annuler, l'artifice des méthodes visant à enseigner les normes linguistiques hors contexte ou dans un contexte simulé ;
- Les situations-défi rencontrées dans le champ social souvent conflictuel, pousse leurs acteurs à surmonter les obstacles et à trouver des solutions. Cette sollicitation constante du milieu va maintenir la mobilisation ;
- Chaque épreuve surmontée développe la confiance en soi et valorise l'individu auprès de ses partenaires. La valorisation de soi, la confiance en soi et la motivation, sont des conditions d'appropriation de nouveaux savoir-faire et de nouvelles connaissances ;



- La pédagogie de projet permet de donner de sens aux apprentissages de l'élève, à partir du moment où ces apprentissages lui serviront d'armes nécessaires pour affronter la vie de tous les jours ;

- La pédagogie de projet nous donne, en tant que parents et enseignants, le plaisir de voir nos enfants s'épanouir, se transformer, devenir de bons citoyens... ;

La pédagogie de projet est un moment d'apprentissage par plaisir, de défi, de faire utile et d'amitié...

On peut résumer les étapes du projet pédagogique dans le schéma qui suit :

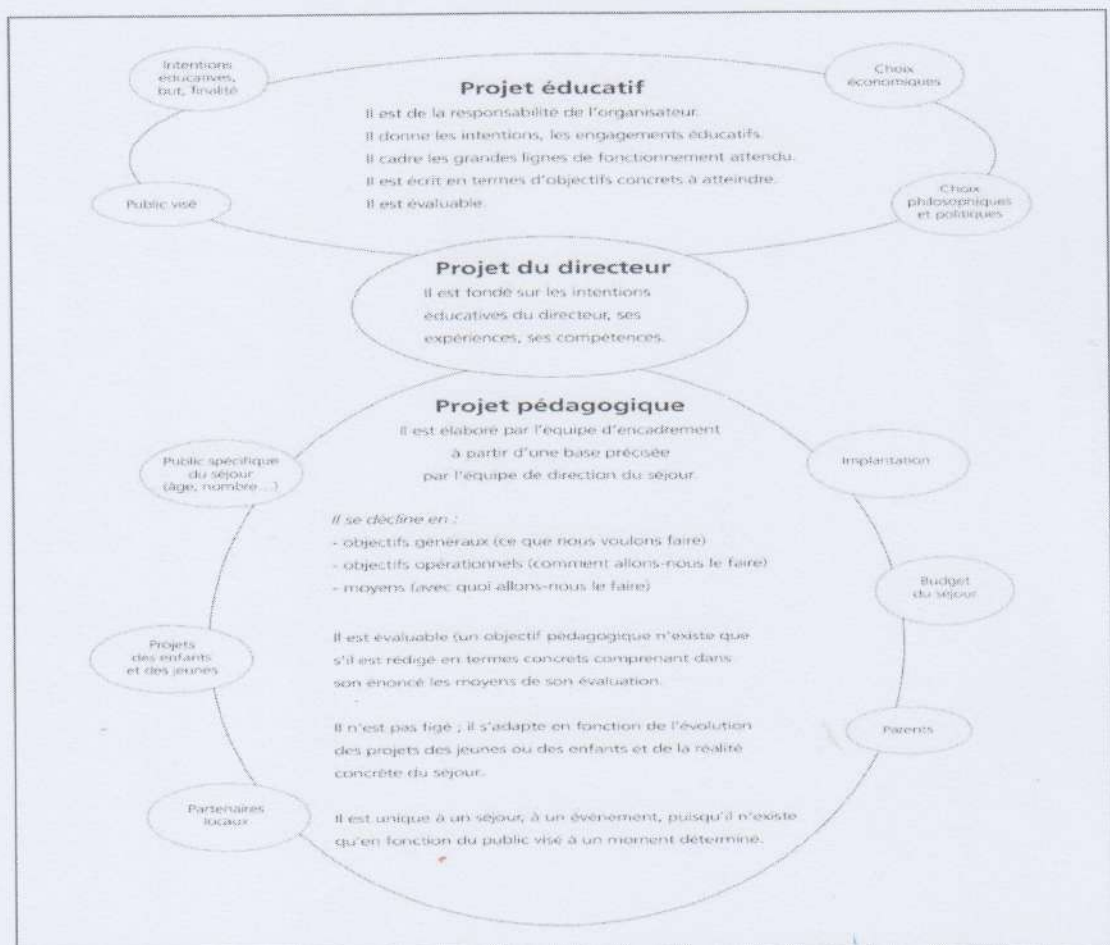


Figure 15 : Les étapes du projet pédagogique¹

¹ Schéma proposé par Jocelyn Vérité à la médiathèque éducative des CEMEA



Le danger d'un projet pédagogique

Le danger d'un projet, c'est de vouloir le terminer au détriment de l'apprentissage de l'apprenant, car souvent pour terminer, on a une contrainte de temps ; alors que l'apprenant en situation d'apprentissage doit prendre son temps, fait des erreurs, va lentement. L'enseignant doit privilégier l'activité de remédiation cognitive et l'évaluation formative.

Exercices d'application

Exercice N°7

Dites est-ce-que ce qui suit est vrai ou faux :

- En pédagogie de projet, l'apprenant se prend en main et contribue à la mise en place du dispositif :
- En pédagogie de projet, l'erreur n'est pas permise :
- Le projet pédagogique est l'œuvre de l'enseignant, les apprenants apprennent à travers ce projet :
- La pédagogie de projet consiste à réunir plusieurs matières afin de travailler sur un sujet commun :
- En pédagogie de projet, l'enseignant ne peut pas proposer des activités pédagogiques concrètes aux élèves :

Vous trouverez le corrigé de cet exercice à la page 141

Exercice N°8

Complétez les vides ci-dessus

- La pédagogie de projet est une approche qui permet à de vivre pleinement l'expérience de avec tout ce qui l'entoure. Il construit lui-même son savoir à travers des démarches et
- Le danger d'un projet pédagogique, c'est de vouloir le au de de
- Parmi les fonctions principales de la pédagogie de projet on trouve la fonction didactique où les actions nécessaires à la réalisation du sont le moyen de mobiliser des et acquis et de développer des compétences et des connaissances nouvelles.

Vous trouverez le corrigé de cet exercice à la page 141



Chapitre V :

Initiation à la préparation des fiches pédagogiques



**Chapitre 5 : Initiation à la préparation des fiches
pédagogiques**

Introduction

La fiche pédagogique anticipe la démarche mise en œuvre. Elle situe l'apprentissage dans un repère temporel et permet de structurer la séance en déterminant la durée des différents moments qui la constituent, temps de passation des consignes / temps de travail collectif, individuel etc. Alors, préparer une fiche pédagogique, c'est une chose que chaque enseignant a l'habitude de faire. Pour préparer un cours de langue par exemple, on a bien sûr des manuels, des guides pédagogiques... mais aussi notre propre créativité ! Inventer de nouvelles activités et les rédiger sous forme de fiche pédagogique exige un peu de travail au départ. La fiche pédagogique vise, entre autres, à guider les enseignants et les élèves dans le déroulement de l'activité, à faciliter la compréhension de notions, à favoriser la discussion et à approfondir un sujet. Elle contient notamment le thème de l'activité, son objectif, sa durée, le niveau scolaire visé, les compétences concernées, le matériel nécessaire, les consignes, des pistes de réflexion et des modalités d'évaluation.

Ce chapitre contient deux cours, dans le premier nous abordons la définition de la fiche pédagogique de l'enseignant, comment la concevoir et ses objectifs. Dans le deuxième cours, nous présentons des modèles de fiches pédagogiques conçues pour l'enseignement de la langue amazighe dans les différents paliers. Le troisième et dernier cours est consacré à l'enseignement des textes littéraires comme support pédagogique.



Cours N°16 :

La fiche pédagogique de l'enseignant



Cours N°16 : La fiche pédagogique de l'enseignant

Définition

La fiche de préparation pédagogique, parfois appelée fiche de leçon, se révèle être un instrument de préparation essentiel pour l'enseignant. Elle incite l'enseignant à mener une réflexion didactique, offrant une assistance précieuse lors de la gestion de la classe. Chaque éducateur élabore de nouvelles activités et des étapes à suivre au travers de ces fiches pédagogiques, stimulant ainsi la créativité et l'efficacité de l'enseignement.

Ce travail exige un peu d'effort au départ, mais cela permet :

- Une meilleure planification de la séquence pédagogique.
- De garder la motivation des apprenants en proposant des activités d'apprentissage qui stimulent leurs intérêts.
- Constituer une base d'activités réutilisables au fil des années,
- Le partage des activités avec des collègues... et de profiter en échange de leur travail.

Comment faire une fiche de préparation pédagogique ?

La rédaction d'une fiche de préparation pédagogique pour une leçon requiert le respect de plusieurs principes fondamentaux. Voici quelques-uns d'entre eux :

Identifier le thème principal de la leçon

La clarté quant au sujet central de la leçon est essentielle. Lorsque les activités de la leçon suivent un enchaînement logique, les apprenants peuvent plus aisément suivre le fil de la leçon.

Susciter l'intérêt

Il est primordial d'engager immédiatement les élèves. Une méthode efficace consiste à captiver leur attention dès le début en utilisant des éléments visuels, tels qu'une image, une photo ou un objet, afin de dévoiler le thème de la leçon.



Poser des défis

Chaque apprenant, quel que soit son âge ou son niveau, doit être confronté à des défis. L'apprentissage est stimulé par les défis. Réfléchissez à ce que les élèves savent déjà et assurez-vous que la leçon va au-delà de leurs connaissances actuelles.

Revoir le contenu précédent

Vous devez continuellement revisiter les connaissances antérieures, car l'apprentissage est un processus en constante évolution. Incorporer la langue précédemment enseignée dans de nouvelles situations offre aux apprenants davantage de pratique.

Clarifier les objectifs

Il est impératif de toujours se demander « pourquoi » une activité, un jeu ou une chanson est incluse dans la leçon. Tous les éléments de votre plan pédagogique doivent contribuer à l'apprentissage des élèves. Si vous ne pouvez pas expliquer ce qu'une activité enseigne, elle doit être retirée de votre plan.

Identifier le vocabulaire à enseigner

En préparant à l'avance les mots que vous souhaitez enseigner et en planifiant comment les introduire de manière claire, vous serez mieux équipé pour les transmettre de manière efficace aux enfants.

Autres astuces simples de préparation d'une fiche de leçon

- Comment puis-je expliquer les activités? Vous devez préparer, au moins mentalement, la manière dont vous allez expliquer chaque activité. Les explications doivent être courtes, claires et visuelles. N'oubliez pas de démontrer et de vérifier leur compréhension en demandant à un ou deux d'entre eux de vous le développer. Décidez également ce que vous allez écrire au tableau. Vous pouvez dessiner un diagramme sur votre plan pour vous le rappeler afin qu'il soit plus clair pour les apprenants.
- Combien de détails ai-je besoin sur mon plan? Si vous travaillez à partir d'un livre, n'oubliez pas les numéros de page. À titre indicatif, imaginez que quelqu'un d'autre doit couvrir votre classe. Ils devraient être capables de lire votre plan et d'enseigner votre leçon.



Les trois parties de la fiche pédagogique

Une fiche pédagogique ou une fiche didactique est un guide d'action pour l'enseignant. Elle répertorie toutes les étapes à suivre dans une classe pour préparer un cours ou un travail. La fiche pédagogique est utilisée comme tableau de bord de la leçon, fournissant un résumé fiable de la routine quotidienne d'enseignement. Le cours de l'enseignant peut être donné selon un plan et un thème précis, en évitant les improvisations malheureuses appelées « passages à vide ».

La fiche de préparation d'une leçon comprend trois parties :

L'identification

Cette partie décrit le déroulement de la classe et les rôles de l'enseignant dans celle-ci. Elle est aussi importante pour l'enseignant que pour le responsable pédagogique, et peut également être utilisée par l'administration si nécessaire.

Cette étape décrit les activités de l'enseignant et des élèves pendant le cours. L'enseignant dispensé d'aborder la présence des élèves avant de rappeler la leçon précédente, de motiver les élèves et d'écrire le titre au tableau.

Déroulement de la leçon

Les sous-parties de la leçon sont les différents objectifs généraux. Les objectifs spécifiques à mettre en œuvre doivent décomposer les objectifs généraux. Les objectifs généraux et développent dans la phase appropriée au titre de la leçon.

Les enseignants doivent employer des moyens, méthodes et techniques appropriés pour mettre en œuvre les objectifs de savoir, savoir-faire et savoir être. Il est essentiel d'identifier ces objectifs.

Consignes et consolidations

Cette partie de leçon aide les élèves. Elle leur apporte un soutien pour « consolider » leurs acquis ou combler leurs lacunes. Il comprend également des devoirs et du vocabulaire.

Bref, la fiche pédagogique explique les activités de l'enseignant et des élèves pendant le cours.



Cours N°17 :

Fiches pédagogiques pour l'enseignement de tamazight



Cours N°17 : Fiches pédagogiques pour l'enseignement de tamazight

Dans cette partie, nous avons axé notre intension sur l'intérêt d'initier nos étudiants du département amazigh de fin de licence à la préparation des fiches pédagogique en tamazight. A cette étapes de leur cursus, ces étudiants sont appelés à effectué un stage pratique dans les établissements scolaires. A cet effet, nous avons bon pensé à les initier à la préparation des cours, tout en leur expliquant c'est quoi une fiche de cours, comment la préparer, et en parallèle nous leur donnant les différents modèles de fiche pédagogique conçues pour l'enseignement de la langue amazighe.

Voici un modèle de fiche pédagogique qui comporte les différentes unités et séquences pour l'enseignement de tamazight.

Pour la compréhension du texte :

Armud : Tigzi n tirawt

Azwel :

Amaru :

Tukkist :

Iswan :

Izralmuden :

Asalel :

Tanzagt : 60'

Takkayt	Irmad	Asefrek n wakud (Achal n dqayeq)
Takkayt 1	1. Tanabda n umaḍris : 2. Asuffey n turdiwin 3. Tayuri tasussamī 4. Agussu n turdiwin	10
Takkayt 2	1. Tayuri n uḍris :Tayuri s utram 2. Asegzi n uḍris d unadi γef unamek n uḍris •	30
Tagnit n usidef tugzimt	Armud : Eg agzul i uḍris	20

Polycopié de didactique

Arezki **AOUDIA**



Armud : Tamawalt

Azwel :

Iswan :

Izralmuden :

Asalel :

Tanzagt : 60'

Takkayt	Irmad	Asefrek n wakud (Achal n dqayeq)
Takkayt 1	Tamawalt n usentel Armud : Asbadu Armud :	10
Takkayt 2		20
Tkkayt 3		

Polycopié de didactique

Arezki **AOUDIA**



Armud : Irmad n tutlayt 1

Azwel :

Iswan :

Izralmuden :

Tanzagt : 60'

Takkayt	Irmad	Asefrek n wakud (Achal n dqayeq)
Agussu n yizralmuden		5
Asluymu n yinelmaden	Armud 1 : Armud 2 : Armud 3 :	25
Tasemlilt		10
Irmad n uressi n tkeblin	Armud 1 :	10
Tagnit n uktazal d usidef n tkeblin	Armud :	10

Polycopié de didactique

Arezki AOUDIA



Tagzemt : Tis snat

Armud : Irmad n tutlayt 2

Azwel :

Iswan :

Izralmuden :

Asalel :

Tanzagt : 60'

Takkayt	Irmad	Asefrek n wakud (Achal n dqayeq)
Agussu n yizralmuden		5
Asluɣmu n yinelmaden	Armud 1 :	25
Tasemlilt		10
Irmad n uressi n tkeblin	Armud 1 :	10
Tagnit n uktazal	Armud :	10



Exemple d'application des fiches pédagogiques pour le collège (3AM)

Cet exemple d'application des fiches pédagogiques de l'enseignement de tamazight pour le collège niveau 3^{ème} année est l'œuvre de Madame AMIRAT Djedjiga, enseignante de tamazight au collège *Tin-Hinan* Abi Youcef (A-E-H). Pour le primaire, je me suis inspiré du travail de Madame Yanina/Hassani Kahina, enseignante à l'école primaire *Doukar Said* à Tizi-Ouzou.

Tagzemt tis snat : Taguri n usegzi n waṭṭan deg wullis aknilaw

Adris

Attan n Ligzima

Ligzima, d aṭṭangarwaṭṭan n uglim yettuqten ama yer urgaz ama yer tmeṭṭut ; acu kan yettemxallaf gar umdan yer wayeḍ imi yesea sin n leṣnaf. D acu i d ligzima ? D acu-ten leṣnaf-is ? D acu i d timental-is d tmitar-is ?

Ligzima d aṭṭan n uglim i yesean akmaz...yettbeddil ṣṣifa yef teyzi n unerni-ines. Deg tazwara, yettban-d uglim d azewway, syin ad d-banent tcelbuḍin i yeccuren d aman, aṭerḍeqnsent, igellu-d s tfidi n uglim ara yeḥlun umbaed kra n wussan war ma teḡḡa-d ccama...Yella Ligzima n usami n kra n tyawsiwin ; sumata, tettḥaz wid meqqren, am win ibennun, tin yessemrasen ssbiya n ucebbub d kra n ddwawi ney isafaren...ṣṣenf-a, yettyab mkul mi ara yettixxer umdan i tyawsa-nni i as-d-yesslalayen lehlak-a. Yella diy Ligzima n uḥerbal, d ṣṣenf wis sin i yettuqten yer yimezzyanen, ḡas yettæṭṭil aṭas deg temzi maca yettruḥu war tuyalin ma ifat meqqr umdan.

Lsas n useḥbiber seg Ligzima n usami, d atixxer yef yal tayawsa i t-id-yettaken, ma d adawi-s ilaq ad yili yer umejjay n uglim, imi d netta i yeḗran d acu n usafar n tujjya i ilaqen.

Salima Dali La dépêche de Kabylie, tazmert-nwen, 19/12/2016

Polycopié de didactique



Armud : Tigzi n tirawt

Azwel : Attan n ligzima seg tiyremt

Amaru : Salima Dali

Tukkist : Salima Dali La depeche de Kabylie, tazmert-nwen, 19/12/2016

Iswan : Ad yissin amek ara d-yessegzi attan

Ad yissinkra n tmitar n waţtan

Izralmuden : Yessen tafekka n umdan

Yessen attan

Asalel : Ađris, tugniwin.

Tanzagt : 60'

<u>Takkayt</u>	<u>Irmad</u>	<u>Asefrek n wakud</u>
<u>Takkayt 1</u>	5. <u>Tanabda n umadris</u> : kkes-d azwel d teybalut n uđris 6. <u>Asuffey n turdiwin</u> Walit tugna tinim-d d acu i itfehmem 7. <u>Tayuritasussamt</u> 8. <u>Agussu n turdiwin</u>	<u>10</u>
<u>Takkayt 2</u>	3. <u>Tayuri n uđris</u> : Tayuri s utram 4. <u>Asegzi n uđris d unadiyefunamek n uđris</u> <ul style="list-style-type: none"> • Gef wacu i d-yettmeslay uđris ? • D acu i d attan ? • D acu i d attan n ligzima ? • D acu n tmitar i yesea ? • Anwa i yettatţaf ? • Ačhal n leşnaf i yesea ? • Degwacu i mgaraden ? • Iħelluneyala ? • Amek i nezmer ad t-nejji ? 	<u>30</u>
<u>Tagnit n usidef tugzimt</u>	<u>Armud</u> : eg agzul i uđris	<u>20</u>



Armud : *Tazrawt n tyessa.*

Azwel : *Aṭtan n ligzima*

Amaru : *SalimaDali .*

Tukkist : Salima Dali La dépêche de Kabylie, tazmert-nwen, 19/12/2016

Iswan : Ad yissin amek ara d-yessegzi aṭtan

Ad yissin tayessa n udris imsegzi n waṭtan

Izralmuden : yessen dacu i aḍris imsegzi, yessen tayessa-as

Yessen tafekka n umdan

Yessen aṭtan

Asalel : aḍris d tugniwin.

Tanzagt : 60'

<u>Takkayt</u>	<u>Irmad</u>	<u>Asefrek n wakud</u>
<u>Takkayt 1</u>	<u>Tanabda n umadris</u> : kkes-d azwel d teybalut n udris <u>Tayuri tasussamt</u>	<u>10</u>
<u>Takkayt 2</u>	<u>Tayuri n udris</u> : Tayuri s utram <u>Asegzi n udris d usuffey n tyessa :</u> <ul style="list-style-type: none"> • Dacu i la yxeddem umaru deg udris-a ? • Dacu i la d-yessegzay ? • Ihi dacu-tuḍris-a ? • Bḍu-t d iḥricen. • Ini-d dacu i tufiḍ deg yal aḥric. • Amaru yefka-d iḥulfan-is ? • Dacu n yimeqqimen i la yessemras umaru ? • Kkes-d tagrumma n yimyagen, tiniḍ-d deg wacu i ftin <u>Tasemlilt</u> <u>Adris imsegzi n waṭtan</u> : d aḍris anda i d-nessefham aṭtan, Yebḍa yef kraḍ n yiḥricen <ol style="list-style-type: none"> Taneflit : Tabadut + isestanen yef tmitar-is d tmental-is d wamek ara itejji Asentel : d tiririt yef yisestanen Tagrayt : d tikci n kra n yiwellihen ney isallen deg udris imsegzi amaru ur d-yettak ara tamuyli-ines ladya yessemras imqimen n wudem wis kraḍ. Imyagen s umata fettin deg wurmir ussid ne γ nessemras tal γ a n uma γ un 	<u>15</u> <u>10</u>
<u>Tagnit n usideftugzimt</u>	Armud : fren yiwen waṭtan ,tessegziḍ-t-id, maca ilaq ad tedfref aḡawas.	<u>20</u>



Armud : Tamawalt

Azwel : Isuraz n usmizwer /Aktawal /Tabadut /Isem n tigawt /Inzan

Iswan : Asebyer n umawal-is.

- Ad yissinkra n yihricen n tfekka. Ad yissinamek ara yiliusmizwer n tigawindegusegzi.

Izralmuden : Yessenattanen. Yessen d acu i yellandegtfekka. Yesseninzan.

Asalel : Adris n ligzima

Tanzagt : 60'

<u>Takkayt</u>	<u>Irmad</u>	<u>Asefrek n wakud</u>
<u>Takkayt 1</u>	<p><u>Tamawalt n usentel</u> <u>Armud</u> : smedilmawen syisuraz n usmizwer. ideddu-d Ligzima s ukmaz d uglmazewway,..... Ad d-banenttcefuxin.....ad terdqent. I wacu i nessemresawalen-nni ? D acu i d-mant i tseddart ? Amek i asen-nessawal ? <u>Isuraz n usmizwer :md</u> :tamezwarut, tissnat... ;day, syinakin, rnu,dayen... <u>Aktawal</u> <u>Armud</u> : af-d asentel :tigezzal, ul, turin. Tassa,adihan, izi,azremazuran, akerciwaqad n tasa, <u>Armud</u> :uyal s aqris n ligzima ; tafed-d aktawal n tfekka d wattan. <u>Armud</u> :af-d aktawal n waqan <u>Asbadu</u> <u>Armud</u> :Af-d asentel n tbadutin-agi. Kulistirul : d aqan n tassemt n yidammen. Aqan n wul : aqanyethazenizuran n wul. Tifis : d aqan i d-itekkensegtissit ne γ tiqcin n wayeniluyen . Aqan n sker : d aqan i d-yettelin ma yellauryessawed ara skeryellandegyidammen, ad yekcemtafekka n umdan. Asuddem : Armud :af-d isem n tigawt n yimyagen-a Aqen → Hlek → Qreh → Terdeq → Ffey → Jji → Armud :af-d isem n tyara n yimyagen-a Izwiq → Iwriq → Ibrik → Imlul →</p>	<p><u>10</u></p> <p><u>20</u></p>
<u>Takkayt 2</u>	<p><u>Armud</u> :af-d isem n tyara n yimyagen-a Izwiq → Iwriq → Ibrik → Imlul →</p>	
<u>Tkkayt 3</u>	<p>Inzan : Temlaltasa d wayturem. Bu-yiles, meddenakkines Tassusmi d ddwa n tmussni. Iles tetthawal-itent, aqerruyettay-itent.</p>	



Armud : Irmad n tutlayt 1

Azwel : Amayun/ Tamsertitgar i +i / i+y

Iswan :

- Ad yakezamayun, asiley-is d usemres-is,

Izralmuden :Yessenamyag d tmezra.

Tanzagt :60'

<u>Takkayt</u>	<u>Irmad</u>	<u>Asefrek n wakud</u>																				
<u>Agussu n yizralmuden</u>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ D acu i d amyag ? ➤ D acu n tmezra i yellan ? 	5																				
<u>Asluymu n yinelmaden</u>	<p>Armud 1 :seftiimyagendegtalya d tmezra i iwatan.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ligzima d aṭṭani (ḥaz) imdanen, ladyawid i (bnu), tin i (semres) tiyma n ucebhub. • Ibeddu-d s tcelbuḍin i(ččar) d aman, aṭerḍeq-nsenti gellu-d s tfidi n uglm ara (ḥlu)... ➤ Imyagen ad bedden, ma yellanbeddel-asenamḍan d tewsit. ➤ Ihiamek i tgatalya-agi ? ➤ <p>Armud2 :smedtafelwit.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td>amyag</td> <td>timezra</td> <td>asiley</td> </tr> <tr> <td>Yetthazen</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Ibennun</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Yessemrassen</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Yeččuren</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Ara yehlun</td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>Armud 3 : tazabut Ligzimayetthazwid i imeqqrenneywid i imezziyen. Yelhawin i yessehbibirenyefyiman-nsen</p>	amyag	timezra	asiley	Yetthazen			Ibennun			Yessemrassen			Yeččuren			Ara yehlun			25		
amyag	timezra	asiley																				
Yetthazen																						
Ibennun																						
Yessemrassen																						
Yeččuren																						
Ara yehlun																						
<u>Tasemlilt</u>	<p>Amayun :d talya n umyagurnettbeddil ara, xas i beddelumdan d tewsit, macatettbeddil kan tmezra ; amayun n yizri, amayun n wurmir, amayun n wurmirussid. :yuran, Ara yarun, yettarun</p> <p>Tamsertitgar i +i / i+y : mi ara yemlil« i » amassa γ d i/y n uma γ un tettli-d temsertit ,nessusry-d imesli[ig] Md i yuran→[iguran]. I yettarun→[igguran]</p>	10																				
<u>Irmad n uressi n tkeblin</u>	<p>Armud 1 :smedtafelwit</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td>amyag</td> <td><i>amayun n yizri</i></td> <td><i>amayun n wurmir</i></td> <td><i>amayun n wurmirussid</i></td> </tr> <tr> <td>Jji</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>zer</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Tixxer</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>ruh</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	amyag	<i>amayun n yizri</i>	<i>amayun n wurmir</i>	<i>amayun n wurmirussid</i>	Jji				zer				Tixxer				ruh				10
amyag	<i>amayun n yizri</i>	<i>amayun n wurmir</i>	<i>amayun n wurmirussid</i>																			
Jji																						
zer																						
Tixxer																						
ruh																						
<u>Tagnit n uktazal d usidef n tkeblin</u>	<p>Armud :aru-d taseddartyefusegzi n waṭṭan, tesmersedimayunen.</p>	10																				

Polycopié de didactique

Arezki AOUDIA



Tagzemt : Taguri n usegzi n wattan deg wullis aknilaw

Armud : Irmad n tutlayt2

Azwel : Tafyirtuddist.

Iswan :

- Ad yissintalya n tefyirt tuddist

Izralmuden : Yessen tafyirt taddaut d tefyirt taḥerfit.

Asalel : Aḍris n ligzima, tuwermin, tafelwit..

Tanzagt : 60'

<u>Takkayt</u>	<u>Irmad</u>	<u>Asefrek n wakud</u>
<u>Agussu n yizralmuden</u>	<ul style="list-style-type: none"> • D acu i d tafyirt ? • Anda i tt-nettaf ? • D acu i tesseatefyirt ? • D acu n tewsatn n tefyar i tessneḍ 	5
<u>Asluymu n yinelmaden</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Ad yettixxerumdan i tyawsa i as-d yesslalayenattan. • D umudin ara yerzunyerumejjay. <p><u>Armud 1</u> : kkes-d tifyartaddayn d tefyartiherfiyin. Achal i tufiddegyaltafyirt ? Amek i asent-nessawal ? Amekd-sent ?</p>	25
<u>Tasemlilt</u>	Tafyirtuddist d tafyirtyeddsenyef sin n yisumar yeseanassaygar- asen: Tafyirttaddayt + Tafyirttaddayt tafyirttaherfit + tafyirttaherfit Tafyirttaddayt + tafyirttaherfit	10
<u>Irmad n uressi n tkeblin</u>	<p><u>Armud 1</u> : af-d tifyar tuddisin, tebd-ent d isumar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • D aṭṭan n twermin i yettuqtenyeryimezzyanen, iseeuugrudtawla. • Amejjay i yettnadinyeftmitar n wattan. • D ameqqranney d amezzyan. • Ad yessehbiberumdanyefyiman-is i wakken ad yerbehtazmert-is. • Ttaḍnenwarracimectaḥtiwermin. 	10
<u>Tagnit n uktazal</u>	<u>Armud</u> : aru-d taseddart, tesbegned-d tifyartuddisin.	10



Exercices d'application pour le collège

Exemple 1 : Travailler sur un texte narratif en tamazight

Aḍris

Deg zman aqdim, asmi ttmeslayen yiwersiwen, ḥekkun-d yef yiwen uwtul yettcalin deg tezgi , yettawi yettarra deg umaday, ad as-tiniḍ d ayla-s. Nnig-s tella yiwet n tsekkurt, trexxa yef teslent.

Awtul seg wakken ur t-tuwi ara lqaea, yettneggiz kan, ur ifaq ara armi d-yufa iman-is deg ucangal, yeereḍ ad yessenser, ur yezmir ara. Tasekkurt terwa taḍsa fell-as, tluḗa-t-id: "Jelleb tura mlih a bu-rebea n tqejjirin, tuḡweḍ-tt-id s ufus-ik". Uqbel ad tekker, yerra-as awal uwtul: "mkul yiwen d nnuba-s, ulayyer taḍsa a mm-snat n tqejjirin".

Tasekkurt mm-leyrur, tekker ad tesrifeg, tezwi ifer-is, akken kan tufeg, iwet fell-as ufalku, yeddem-itt, yesrafeg. Awtul, yettwali deg-s s ucmumeḥ, yenna i yiman-is:" Taḍsa yef twayit, tegla-d s tayed, akka meqqar nemgada".

Abdelghani ADAOUN

Seg "Tuzzma n wallay"

Sb39

Exercice N°9

Tigzi n uḍris

1. Melmi d wanda i teḍra tedyant-a?
2. Anwi i d iwudam n uḍris?
3. Ayyer i d-yufa uwtul iman-is deg ucangal?
4. Dacu i as-yeḍran i tsekkurt deg taggara?
5. Err azwel i uḍris
6. Dacu-t wanaw n uḍris ?

Vous trouverez le corrigé de cet exercice à la page 142



Exercice N°10

Iferdisen n tutlayt

1. Efk-d syur-k aknaw n wawal “**ħekkun**”

2. Ffren anzi iwatan taneqqist-a:

- ❖ Am win yettyummun itij s uyerbal.
- ❖ Ameyyez uqbel aneggez.
- ❖ Atmaten d atmaten, aeebbud, yefreq-iten.

3. Kkes-d seg uđris ismawen, tsemdeđ tafelwit

Isem amalay, asuf	Isem unti, asuf	Isem amalay, asget	Isem unti, asget
.....

4. Err tafyirt yer talya tibawayt

“Tasekkurt, terwa tađsa fell-as, tluεa-t”.

Vous trouverez le corrigé de cet exercice à la page 142



Exemple 2: Travailler sur un texte explicatif

Ađris

Amdan,d win id-yesnulfuyen ađas n tyawsiwin akken ad yekkes fell-as taekkemt wa ad yessixfef fell-as leetab [...]. Acu kan anerni-agi akken i d-yewwi ayen yelhan, id-yewwi dayen ađas n wayen n dir: am tumant n ubluley. Ihi dacu-t ubluley, dacu i d tamentilt-is, acu id-igellu yid-s d wamek i nezmer ad nessenqes seg-s?

Abluley, d yiwet n tumant tamihant yegzen tudert n umdan d yimuddiren niđen. D tamentilt n wađas n wađđanen, d nnger n wađas n yiwersiwen d yimyan. Itekk-d ama seg kran tumant tagamant, am znezla d uburkan; ama dayen yexdem umdan s ufus-is, d wa i d-yewwin ađas n twuya.

Imussnawen, ferqen tumant-a yef krađet n tewsatın tigejdanin: win n uzwu, win n waman d win n twennađt.

Abluley n wuzwu, yettek-d sumata seg dexxan n lluzinat d tkeryas, d wabbu, d usexdem n kra n yisufar yettnuyun ibeεεac ; abluley-agi yegla-d s wađas n txessarın, am ucerrig n yidil n lluzun, i d- yebdan deg nnefs n uwines ney lqern wis 20, mi yebda yettnerni umguri. Acerrig-a i yettađđan iwaqqaren iflarasen keccmen-d yer umtiweg akal(amađal) . D ayen i d-yattawin yid-s ađas n wađđanen, am buneggaf, d lkunşir n uglım d wađasniđen...

Abluley n waman, ney rekkun waman, am wakken nezra, d aman i d tudert, ma luyen waman ad d-awin yid-sen kra n txessart. Tumant-agi, tetekk-d seg yiđumman n lluzinat i yettdeqqir umdan yer yilel, d waman n yibdaz i yettexlađen d wid n tissit, yettawi-d yid-s tamettant n wađas n yiselman, d wađas n wađđanen niđen am tburdit akked tifuyid.

Abluley n twennađt, d ayen i nettwali s wađas deg yiberdan n tmurt-nney, tiđ-ik ad terwel, acku mačči dayen icebhen. Mebla ayen i d-tettawi n twuya ama i umdan, ama i yimuddiren niđen.[...]

Anisa LAOUDI-MOULAY



Exercice N°11

Tigzi n uđris

1. Anwa asentel i d-yessegzi umaru ?
- Amek i yettekki umdan deg tumant-a ?
3. Ačhal n tewsatn i tesaɛ tumant-a (d asemmi kan war asegzi.)?
4. Err azwel i uđris
5. Dacu-t wanaw n uđris ?

Vous trouverez le corrigé de cet exercice à la page 143

Exercice N°12

Iferdisen n tutlayt

1. Kkes-d aktawal n ugama (4 n wawalen)
2. Kkes-d seg uđris sin n yismawen n tigawt, tefkeđ-d imyagen-nsen

Isem n tigawt	Amyag-is

3. Ini-d dacu-tent tefyar-a, temmleđ-d ihricen-nsent
4. Err tafyirt yer talya tibawayt
5. Eg tasleđt: Keccmen yer umtiweg

Awalen	Talya	Tawuri
Keccmen		
yer		
umtiweg		

Vous trouverez le corrigé de cet exercice à la page 144



Exercices d'application pour le primaire

Aḍris 1

I kečč a Aris

Imi semdey 10 n yiseggasen deg tudert-iw, byiy ad k-id-snubgtey yer amulli-ima Tafugla ad d-tili ass n 20 di meyres 2022, deg uxxam-nney yef 4 n tmeddit. Saramey ad tiliḍ gar-aney.

Ameddakkal-ik Ayilas

Exercice N°13

Tigzi n uḍris

1. Fren tiririt iwulmen : -Aḍris-a :

- d asnubget

- d asenked

2. Anwa i yuran tinnubga-agi ?

3. I wumi i tt-yura ?

4. Kkes-d seg uḍris aknaw n wawal : **ad k-id-ærdɛy =**

Vous trouverez le corrigé de cet exercice à la page 145

Exercice N°14

Iferdisen n tutlayt

1. Kkes-d seg uḍris :

Isem amalay	Isem unti	Amyag	Isem amaɣlay
.....
.....
.....

2. Seyti tira n wawalen-agi :

- Avrid = ;

- Aghrum =;

- Khalti = ;

- Oul =

Vous trouverez le corrigé de cet exercice à la page 145

Exercice N°15

Asenfali s tira

Smed tinnubga-agi s wawalen-agi : **Tafugla, Asalas, saramey, umulli-inu.**



I kečč ay.....

Ilmend n wis-10, nheyya-d deg uxxam yiwet n tmeyra ideg ara
ilin yimawlan-iw d yimeddukkal-iw. ad tili ass n 20 di meyles
2022 yef tamert tis 17h n tmeddit..... ad d-taseđ s lferḥ d ameqqran.

Ameddakkal-ik *Aksel*

Vous trouverez le corrigé de cet exercice à la page 146

Ađris 2

Timđafert

Timđafert d urar ay tturaren yigerdan (arrac d teḥdayin). Ad temlil terbaet si sin d asawen, ad gren tasyart win ney tin uyr ara d-teggri d netta ara yazzlen deffir yimeddukkal-is, amezwaru ara yennal ad as-yini “ččila”, ad yuyal deg umkan-is.

Exercice N°16

Tigzi n uđris

1. Acu-t uzwel n uđris-a ?
2. Anwa yetturaren timđafert ?
3. Ačal n yigerdan i yetturaren timđafert ?
4. Kkes-d seg uđris:

Aknaw n wawal *leeb* =

Anemgal n wawal *iedawen* =

Vous trouverez le corrigé de cet exercice à la page 146

Exercice N°17

Iferdisen n tutlayt

1. Ssufey-d seg uđris:

Isem amalay :

Isem unti:

2. wali amedya amezwaru tkemmləđ

Nekk **urarey**

kemm.....

Nitni.....

3. Suffey-dseg uđris:

Awal deg-s asekkil "y" :

Awal deg-s asekkil "g" :

Vous trouverez le corrigé de cet exercice à la page 147

Exercice N°18

Asenfali s tira

Seqeđ tifyar-agi :

- kkatent deg wakal yelleksen
- Amesmar d urar i tturaren warrac
- Ma ur yenti ara deg wakal, yexser umyurar

Vous trouverez le corrigé de cet exercice à la page 147





Cours N°18 :

Le texte littéraire comme support pédagogique



Introduction

Pour l'enseignant de langue, le support littéraire apparaît d'une part, comme un outil d'une grande richesse : la présence des deux codes oral et scriptural facilite l'apprentissage linguistique. D'autre part, il permet de faire ressortir et d'éclairer la dimension culturelle de la langue.

Le meilleur moyen d'exploiter le texte littéraire et le faire découvrir aux apprenants est la lecture, lire pour analyser, pour comprendre, interpréter, c'est ici que la méthode sémiotique est la plus recommandée car elle permet au lecteur de modeler le sens du texte selon les différentes possibilités qui s'offrent à l'apprenant.

De ce fait, le texte littéraire semble être le meilleur dispositif pour enseigner et apprendre la langue de l'autre. Il est aussi considéré comme un espace favorable de rencontre avec d'autres cultures pour sensibiliser l'apprenant à la différence et à la diversité, stimuler et développer chez lui le côté intellectuel.

Le texte littéraire outil et objet d'apprentissage

Lors d'une préparation pédagogique pour l'enseignement/apprentissage de texte littéraire, le choix d'un texte ne se fait pas uniquement à partir de ses avantages ou obstacles possibles. L'enseignant doit aussi tenir compte d'un certain nombre de paramètres, de choix méthodologiques, comme l'auteur, le genre ou la longueur du texte. Plusieurs questions vont se poser à l'enseignant au cours de cette préparation :

- Parmi la multiplicité de genres littéraires, on se demande le(s)quel(s) choisir pour travailler en classe de tamazight ? Des romans, des poésies, des pièces de théâtre, des contes, des journaux intimes, des fables, des bandes dessinées ?
- Quel niveau de connaissance de langue on doit exiger au moment d'introduire les apprenants dans des textes littéraires ?
- Quels objectifs proposés pour travailler des textes littéraires dans l'enseignement de la langue amazighe ?
- Enfin, quelles stratégies choisir pour aider les apprenants à développer des compétences pour travailler des textes littéraires en classe de tamazight ?

Application d'une séquence d'enseignement/ apprentissage d'un texte littéraire



On peut envisager, à propos du texte littéraire, des démarches différentes, diversifiées selon sa complexité et aussi le niveau de l'apprenant. Mais, de façon générale, pour développer des compétences chez l'apprenant, il est nécessaire de faire exercer la compréhension/interprétation des textes les plus variés et provenant de sources diverses. La démarche proposée par (Cuq et Gruca : 2005, p.421) est la suivante : « Des activités avant la lecture peuvent aider l'élève à s'orienter dans le contexte et à préparer la lecture ». L'enseignant peut leur demander de deviner de quoi une histoire parle et d'anticiper sur le contenu. A chaque fois, il s'agit d'activer les connaissances préalables en parlant de tout ce que les élèves savent sur la thématique d'un texte et des mots associés à cette thématique. Un exemple : l'enseignant peut leur demander quelles sont les informations clés présentées dans une annonce publicitaire, texte qu'ils ont souvent l'habitude de voir et de lire sur les différents médias. Avant la lecture, l'enseignant doit susciter la curiosité en créant des hypothèses sur l'œuvre. Il pourrait proposer aux élèves une étude sur le titre, les sous-titres, la présentation iconique, sa présentation typographique qui renseignera sur le type de discours ou le genre auquel appartient le texte et enfin sur les références qui permettront de faire des recherches sur l'auteur et l'œuvre. Puis suit une lecture individuelle en silence, après laquelle l'enseignant encourage les élèves à aborder le contenu du texte. Pour faire cela, il commence par des questions globales qui permettront un premier niveau de lecture et cela, à travers des questions telles que : Qui ? Fait quoi ? A qui ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ? Les réponses à ces questions amèneront l'élève à une initiation de la compréhension du texte. Les élèves ne lisent pas encore le texte mot par mot, mais passent vite sur les aspects centraux. L'enseignant vérifie si le contenu des réponses répond aux hypothèses formulées lors de l'étape précédente pour ensuite établir une idée générale du texte. Cette première lecture rapide et limitée vise à décider sur le genre textuel, à cerner le sujet global et l'idée clé. Une lecture plus approfondie amènera les élèves à une discussion plus détaillée. Toujours dans l'étape de la réalisation, l'enseignant peut encourager ses élèves à lire le texte et à en relire les passages qu'ils ne comprennent pas. Ils font attention aux liens exprimés entre les différentes phrases en vérifiant leur compréhension du texte. Il n'est pas de comprendre tous les mots, mais les élèves peuvent appliquer des stratégies pour dériver la signification du contexte, consulter d'autres élèves ou utiliser un dictionnaire.



Quelques exemples d'activités pour cette lecture intensive :

- Compléter un schéma à trous du texte,
- Rédiger une grille de lecture qui visualise la structure du texte,
- Souligner des conjonctions, des indicateurs de temps.

Durant les activités de réalisation il s'avère utile de laisser les élèves comparer leurs réponses en classe ou en petits groupes. Cette discussion pourrait également porter sur les éléments rhétoriques dans un texte argumentatif ou sur les techniques qui caractérisent un texte explicatif.

La dernière étape, celle de réflexion ou ce que les auteurs, déjà cités nomment « étude du traitement particulier des invariants ou des étonnements du texte » cherche à inciter les élèves à réfléchir sur leurs stratégies de lecture et à les formuler à haute voix. Cela leur permet d'apprendre l'un de l'autre et de progresser. C'est également lors de cette étape qu'une analyse linguistique du texte peut être proposée à travers des pratiques d'exercices de langue, grammaticaux ou lexicaux. Ensuite, « le réinvestissement de leurs connaissances acquises par l'analyse de faits de langue en situation et dans un espace particulier » (Cuq et Gruca : 2005, p.424). Les élèves peuvent étudier les différents registres, les façons de parler, les éléments stylistiques ou recherchés. Après toutes ces étapes, une activité orale ou écrite peut suivre pour consolider les acquis et synthétiser cette phase de compréhension du texte littéraire. Il ressort de cette séquence de compréhension d'un texte littéraire, qu'en général, les didacticiens incitent à une lecture répétitive, des activités qui valorisent le point de vue du lecteur et une discussion collective de celui-ci. Les exercices ne se limitent pas à l'étude des personnages et au déroulement d'un récit, mais abordent également les données spécifiques d'un texte, comme le contexte culturel ou les références implicites. Une séance littéraire se termine de préférence par une tâche écrite ou orale qui encourage la créativité et qui force l'apprenant à appliquer ses nouvelles connaissances en réalisant des tâches langagières par le biais de la littérature. Les exemples sont nombreux : préparer une interview (imaginaire) avec l'auteur du livre, rédiger un article de presse à l'occasion d'un passage frappant du livre, tenir le journal d'un personnage, inventer un nouveau titre. En respectant tout cela, le rôle de l'enseignant devient donc celui d'un guide qui fournit des indices afin d'attirer l'attention sur des détails. Selon (Barthes : 1973 ; p.25), « Le plaisir du texte est l'objectif premier de la lecture. Au-delà du plaisir, il faut tenir compte les stratégies d'exploitation du texte et aussi l'appréhension du discours/texte littéraire d'une manière qui ne soit pas réductrice ».

Comment faire une fiche pédagogique d'un texte littéraire ?

L'enseignant doit :

- Faire une fiche d'exploitation pédagogique d'un texte littéraire ;
- Choisir un texte littéraire ;
- Définir les objectifs liés aux contenus du texte littéraire susceptibles d'exploitation pédagogique ;
- Veiller sur le déroulement de la séance, étape par étape en décrivant les activités pensées successivement ;
- Réfléchir sur des questionnements du texte prévu à l'oral.





Conclusion générale



Conclusion générale

Après avoir fait un aperçu des différents courants pédagogiques et au vu des caractéristiques, des avantages et des limites de chaque courant, il est difficile de favoriser un courant sur l'autre ; de ce fait, il n'y a pas un courant pédagogique meilleur que l'autre. L'idéal est de varier les genres d'apprentissages en fonction des objectifs visés dans chaque projet et des apprenants visés. L'étudiant et futur enseignant doit prendre connaissance du triangle pédagogique, ses composantes et leurs différentes relations pour bien comprendre la situation pédagogique. Le triangle pédagogique nous permet de comprendre quelques thèmes pédagogiques : la crise de l'autorité, le cours magistral, la gestion des classes hétérogènes, les inégalités et la justice scolaire, etc. De plus, il fournit un cadre théorique qui permet de reposer les problèmes de manière nouvelle. Ensuite, Yves Chevallard présente le triangle didactique comme une représentation schématisée du système didactique. Ce système est une médiation du savoir entre un enseignant et un élève. C'est l'ensemble des interactions entre le savoir, l'enseignant et l'élève. Pour conclure, les méthodes d'enseignement en didactique favorisent les apprentissages fondamentaux (lire, écrire, compter) surtout auprès des apprenants en difficultés et à risque d'échec. Donc, ce qu'apprend un élève dépend non seulement de ce qu'on lui enseigne mais aussi de la manière dont on le lui enseigne, de son niveau, de développement, et de ses intérêts et de son vécu... Cela signifie qu'il faut donc choisir avec beaucoup de soin les méthodes d'enseignement en didactique.

Nous espérons que ces éléments pratiques en didactique et pédagogie aideront les enseignants à mieux aborder l'enseignement de la langue amazighe dans les différents paliers de l'éducation nationale.



Corrigés des exercices d'application

Corrigés des exercices d'application

Exercice N°1

Répondez par vrai ou faux

- Pour le behavioriste l'apprenant n'a aucun rôle : **Vrai**
- Pour le constructivisme l'enseignant est le formateur expert : **Faux**
- Pour le constructivisme la pédagogie est non individualisée : **Faux**
- Pour le socioconstructivisme la relation pédagogique est horizontale : **Vrai**
- Pour le behaviorisme l'enseignant devient le guide des apprenants : **Vrai**



Exercice N°2

Cochez la bonne réponse parmi les trois proposées pour chaque énoncé :

1. Dans une situation a-didactique

- L'enseignant fait le cours à l'extérieur de la salle
- L'enseignant fait semblant d'enseigner
- L'intention d'enseigner se cache aux yeux de l'élève ✓

2. Une situation non didactique

- Ne relève pas d'une intention d'enseignement scolaire ✓
- Relève d'une intention d'enseignement scolaire
- Consiste à transmettre un savoir

3. La pédagogie

- Concerne l'ensemble des méthodes et des techniques d'enseignement ✓
- C'est la relation entre l'enseignant et le savoir
- C'est la relation entre l'enseignant et l'élève

4. La didactique

- Est le rapport qu'entretient l'enseignant avec le savoir et qui lui permet d'enseigner
- Concerne tous les phénomènes d'enseignement ✓
- C'est la pédagogie active

5. La relation pédagogique

- Est le rapport qu'entretient l'enseignant avec l'étudiant et qui permet le processus former ✓
- Est le rapport qu'entretient l'enseignant avec le savoir et qui lui permet d'enseigner
- Est le rapport que l'élève va construire avec le savoir dans sa démarche pour apprendre

Exercice N°3

Répondez par vrai ou faux pour ce qui suit :

- La didactique s'intéresse aux interactions entre l'enseignant, l'élève et le savoir : **Vrai**
- L'enseignement est la cause d'un traitement didactique obéissant à des contraintes précises : **Faux**
- La transposition didactique est le processus par lequel le savoir savant devient savoir à enseigner : **Vrai**
- Dans une situation didactique l'élève construit son propre savoir : **Faux**
- La relation didactique est le rapport qu'entretient l'enseignant avec le savoir pour l'enseigner : **Vrai**
- Dans une situation a-didactique, l'intention d'enseigner se cache aux yeux de l'élève : **Vrai**
- Une situation non didactique relève d'une intention d'enseignement scolaire : **Faux**
- La pédagogie concerne l'ensemble des méthodes et des techniques d'enseignement : **Vrai**

Exercice N°4

Complétez les vides suivants :

- La didactique d'une discipline est la science qui étudie, pour un domaine particulier, les **phénomènes** d'enseignement, les conditions de la **transmission** de la culture propre à une institution et les conditions de **l'acquisition** de connaissances par un apprenant.
- La transposition didactique est le passage du **savoir savant** au savoir enseigné.
- Dans la transposition didactique, l'enseignement suppose que le **savoir savant** ait subi **quelques déformations** qui le rendent apte à être enseigné.
- Toujours dans la transposition didactique le savoir enseigné doit apparaître **conforme** au savoir à enseigner.

Exercice N°5

Répondez par vrai ou faux à ces énoncés :

- La méthode interrogative permet la participation de tout le groupe d'apprenants : **Vrai**
- La méthode expositive repose sur un apprentissage horizontal : **Faux**
- Dans la méthode expositive, le formateur diffuse ses connaissances sous la forme d'un exposé : **Vrai**
- Dans la méthode interrogative, le questionnement est le principal outil sur lequel le formateur s'appuie : **Vrai**
- Le principe de la démarche déductive est que l'enseignant ignore les règles, les lois et les concepts de chaque théorie, plutôt il s'intéresse aux détails et aux choses plus pragmatiques : **Faux**

Exercice N°6

Complétez les vides suivants :

- La méthode interrogative invite les participants à **découvrir**, à **acquérir** et à **comprendre** par leur propre moyen.
- Dans la méthode interrogative, le formateur transmet ses **connaissances** par le biais de **questions**. Le questionnement suscite l'intérêt des apprenants, les guide et les incite à la **réflexion**.
- La méthode active permet aux apprenants de travailler **en groupes** afin de résoudre un problème posé par l'enseignant.
- Dans la méthode active, les apprenants sans aucune formation particulière, sont incités à faire des **apprentissages** de contenu et de **savoir-faire** et à découvrir des **notions nouvelles** de façon active.



Exercice N°7

Répondez par vrai ou faux

- En pédagogie de projet, l'apprenant se prend en main et contribue à la mise en place du dispositif : **Vrai**
- En pédagogie de projet, l'erreur n'est pas permise : **Faux**
- Le projet pédagogique est l'œuvre de l'enseignant, les apprenants apprennent à travers ce projet : **Faux**
- La pédagogie de projet consiste à réunir plusieurs matières afin de travailler sur un sujet commun : **Vrai**
- En pédagogie de projet, l'enseignant ne peut pas proposer des activités pédagogiques concrètes aux élèves : **Faux**

Exercice N°8

Complétez les vides suivants :

- La pédagogie de projet est une approche **pédagogique** qui permet à l'**apprenant** de vivre pleinement l'expérience de l'**apprentissage** avec tout ce qui l'entoure. Il construit lui-même son savoir à travers des démarches **individuelle** et **collective**.
- Le danger d'un projet pédagogique, c'est de vouloir le **terminer** au **détriment** de l'**apprentissage** de l'**apprenant**.

Parmi les fonctions principales de la pédagogie de projet on trouve la fonction didactique où les actions nécessaires à la réalisation du **projet** sont le moyen de mobiliser des **savoirs** et **savoir-faire** acquis et de développer des **compétences** et des **connaissances** nouvelles.



Exercice N°9

Tigzi n uđris

1. Melmi d wanda i teđra tedyant-a?
 - Tadyant, tedra deg zman aqdim / Asmi ttmeslayen yiwersiwen
 - Deg tezgi.
2. Anwi i d iwudam n uđris?
 - Iwudam n uđris: awtul, tasekkurt, afalku.
3. Ayyer i d-yufa uwtul iman-is deg ucangal?
 - Yufa uwtul iman-is deg ucangal acku yettneggiz kan.
4. Dacu i as-yedran i tsekkurt deg taggara?
 - Tasekkurt, tekker ad tesrifeg, tezwi ifer-is, akken kan tufeg, iwet fell-as ufalku
5. Err azwel i uđris
 - Azwel n uđris: Awtul d tsekkurt.
 - Tađsa yef twayit, tegla-d s tayed.
6. Dacu-t wanaw n uđris ?
 - Anaw n uđris d ullis

Exercice N°10

Iferdisen n tutlayt

1. Ef-k-d syur-k aknaw n wawal “**ħekkun**”
 - Aknaw n wawal **ħekkun = ttalsen**
2. Ffren anzi iwatan taneqqist-a:
 - Anzi iwatan taneqqist-a d Ameyyez uqbel aneggez.
3. Kkes-d seg uđris ismawen, tsemdeđ tafelwit

Isem amalay, asuf	Isem unti, asuf	Isem amalay, asget	Isem unti, asget
Awtul, amaday.	Tizgi, tasekkurt	Iyersiwen	Tiqejjirin

4. Err tafyirt yer talya tibawayt

“ Tasekkurt, ur terwi ara, tađsa fell-as, ur t-tluei ara

Exercice N°11

Tigzi n uđris

1. Anwa asentel i d-yesseġzi umaru ?

- Asentel i d-yesseġzi umaru d abluley.

2. Amek i yettekki umdan deg tumant-a?

- Amdan yettekki deg-s s uđegger n yihuccan d duxxan n luzinat.

3. Ačhal n tewsatın i tesa tumant-a (d asemmi kan war aseġzi.)?

- Abluley, yesea krađet n tewsatın: abluley n wuzwu; abluley n waman; abluley n twennađt.

4. Err azwel i uđris

- Azwel n uđris: abluley.

5. Dacu-t wanaw n uđris ?

Anaw n uđris d imseġzi.





Exercice N°12

Iferdisen n tutlayt

1. Kkes-d aktawal n ugama (4 n wawalen)

- Aktawal n ugama: imudduren, amdan, ayersiw, imyan, aman uzwu, iselmad

2. Kkes-d seg uḍris sin n yismawen n tigawt, tefkeḍ-d imyagen-nsen

Isem n tigawt	Amyag-is
Abluley	Bluley
Tudert	Idir

3. Ini-d d acu-tent tefyar-a, temmleḍ-d ihricen-nsent

- Ad d-iniy, d acu-tent tefyar-a d yihricen-nsent.
- D yiwet → Tafyirt taddayt, tarumyigt
D → d asilaw
Yiwet → d aseḡru arumyigt
- Adnessenqes. → Tafyirt taddayt, tumyigt
N → d asilaw (amgaw)
Ssenqes → d aseḡru umyigt

4. Err tafyirt yer talya tibawayt.

« D tumant i yurzen yer umdan i d-yettawin nger ».

- D tumant ur nuriz yer umdan ur d-nettawi nger

5. Eg tasleḍt : Keccmen yer umtiweg

Awalen	Talya	Tawuri
Keccmen	D amyag yeftin yer wurmir ussid Deg wudem wis krad, amalay, asget “nutni” N: d amatar udmawan n “nutni” Kzccm: d afeggag n umyag “kcem” deg wurmir ussid	D amiga D aseḡru umyigt
yer	D tanzeyt	
umtiweg	D isem,amalay, asuf, deg waddad amaruz	D asemmad s tanzeyt



Exercice N°13

Tigzi n uđris

1. Fren tiririt iwulmen : -Ađris-a :

- d asubget ✓
- d asenked

2. Anwa i yuran tinnubga-agi ?

D Aylas i yuran tinnubga-agi

1. I wumi i tt-yura ?

Yura-tt i Aris

2. Kkes-d seg uđris aknaw n wawal :

ad k-id-**ærđey** = ad k-id-snubgtey

Exercice N°14

Iferdisen n tutlayt

1. Kkes-d seg uđris :

Isem amalay	Isem unti	Amyag	Isem amađlay
Axxam, Amulli, Iseggasen	Tudert, Tafugla, Tameddit	Semdey, Byiy, Snubgtey, Ili, Ssaramey,	Meyres

2. Seyti tira n wawalen-agi :

- Avrid = Abrid ;
- Aghrum = Ayrum;
- Khalti = Xalti;
- Oul = Ul

Exercice N°15

Asenfali s tira :

Smed tinnubga-agi s wawalen-agi : **Tafugla, Asalas, saramey, umulli-inu**



I kečč ay Asalas

Ilmend n **umulli-inu** wis-10, nheyya-d deg uxxam yiwet n tmeyra ideg ara

ilin yimawlan-iw d yimeddukkal-iw. **Tafugla** ad tili ass n 20 di meyrès 2022 yef tamert tis 17h n tmeddit, **saramey** ad d-taseđ s lferḥ d ameqqran.

Ameddakkal-ik **Aksel**

Exercice N°16

Tigzi n uđris

1. Acu-t uzwel n uđris-a ?

Azwel n uđris-a : **Timđafert**

2. Anwa yetturaren timđafert ?

D igerdan (arrac akked teđdayin) i yetturaren timđafert.

3. Ačhal n yigerdan i yetturaren timđafert ?

sin d asawen n yigerdan i yetturaren timđafert

4. Kkes-d seg uđris:

Aknaw n wawal **leeb** = Urar

Anemgal n wawal **iedawen** = Imeddukkal

Exercice N°17

Iferdisen n tutlayt

1. Ssufey-d seg uđris:

Isem amalay : Urar, imeddukkal

Isem unti: Tiđdayin, tarbaet

2. wali amedya amezwaru tkemmelđ

Nekk **urarey**

Kemm **turaređ**

Nitni **uraren**

3. Suffey-dseg uđris:

Awal deg-s asekkil“y” : Tasyrt

Adeg deg-s asekkil “g” : gren, gri

Exercice N°18

Asenfali s tira

Seqeed tifyar–agi :

- kkatent deg wakal yelleksen
 - Amesmar d urar i tturaren warrac
 - Ma ur yenti ara deg wakal, yexser umyurar
1. Amesmar d urar i tturaren warrac,
 2. katen-t deg wakal yelleksen,
 3. Ma ur yenti ara deg wakal, yexser umyurar





Bibliographie



Bibliographie

Barrett (L.F) & Russell (J. A), (1998), Independence and Bipolarity in the Structure of Current Affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (4), 967-984.

Baylon H. & Rivera M. (1990), Introduction à la didactique du français langue étrangère, Paris.

Berdal-Masuy F. & Botella M. (2013), « La pédagogie par le projet favorise-t-elle l'apprentissage linguistique ? Mesure de l'impact émotionnel de ce type d'approche sur les apprenants », *Lidil, Revue de linguistique et de didactique des langues*, PP. 57-76).

Besse H. (1980), Polémique en didactique, Clé internationale, Paris.

Besse H. & Porquier R. (1984), Grammaire et didactique des langues, Paris.

Besse H. (1987), Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues, Paris.

Bloom B.S. (1969), Taxonomie des objectifs pédagogiques, Montréal, ed. Nouvelle.

Bordallo I. & Ginestet J.P. (1993, rééd. 2002), Pour une pédagogie du projet. Paris : Hachette Éducation.

Boyer H. et al. (1990), Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère, le français sans frontière, Clé internationale, Paris.

Cuq J-P. & Gruca I. (2008), Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

D'ainaut L. (1985), Des fins aux objectifs, un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation, F. Nathan, Paris.

Denis (J), Guillemette (F), Luckerhoff (J), Introduction : les approches inductives dans la collecte et l'analyse des données, In : Approches inductives, Volume 6, numéro 1, hiver 2019, Editions : Université du Québec à Trois-Rivières.

De Vecchi G. (2014), Aider les élèves à apprendre, Ed. Hachette Education, Paris.

Dewey J. (1990). Experience and Education. New York Macmillan.

Gagne G. (1983), « Normes et enseignement de la langue maternelle », *La norme linguistique*, Le Robert, Paris, PP. 463-510.

Galisson R. (1979), Lexicologie et enseignement des langues, Hachette.

Genevois H. (1996), Monographies villageoises. EDISUD.

Houssaye J. (2014), Le triangle pédagogique : Les différentes facettes de la pédagogie. Issy-les-Moulineaux : éditeur ESF.

Joshua S. & Lahire B. (1999/2), Pour une didactique sociologique, éducation et sociétés.

Kolb D.A. & Klob A.Y. (2013), L'inventaire des styles d'apprentissage de Kolb 4.0 : Guide de la théorie, de la psychométrie, de la recherche et des applications, éditions Systèmes d'apprentissage basés sur l'expérience.

Landsheere N. (1989), Définir les objectifs de l'éducation, PUF, Paris.

Lazarus, R., & Folkman, S. (1984), Stress, évaluation et adaptation. New York : Springer.

Leburn M. (2002), Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre. Louvain-la-Neuve : De Boeck Université.

Lebrun M. (2007), Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre, quelle place pour le TIC dans l'éducation ? Editions De Boeck Université.

Mackey W.F. (1972), Principes de didactique analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues, Didier.

Mager R.F. (1971), Comment définir les objectifs pédagogiques, Gautier Villers, Paris.

Minder M. (1983), Didactique fonctionnelle, objectifs, stratégies, évaluation, pour une nouvelle méthodologie scolaire, H. Dessin.

Moirand S. (1990), Une grammaire des textes et des dialogues, Hachette, Collection F série Autoformation.

Noizet G. & Laverni J-P. (1978), Psychologie de l'évaluation scolaire, Revue française de pédagogie, Paris : P.U.F.

Poczta J. (1979), La définition des objectifs pédagogiques, ESF, Paris.

Puren Ch. (1988), Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Nathan, Clé internationale.

Vincennes S.L. (1987), Tizi Wwuccen, méthode audio-visuelle de langue Berbère (Kabyle) Premier Niveau, Aix en Provence, EDISUD.

Vygotsky L.V. (1985a), Pensée et langage, Editions sociales.

Watson D. & Tellegen A. (1985). The Two General Activation Systems of Affect: Structural Findings, Evolutionary Considerations, and Psychobiological Evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 820-838.