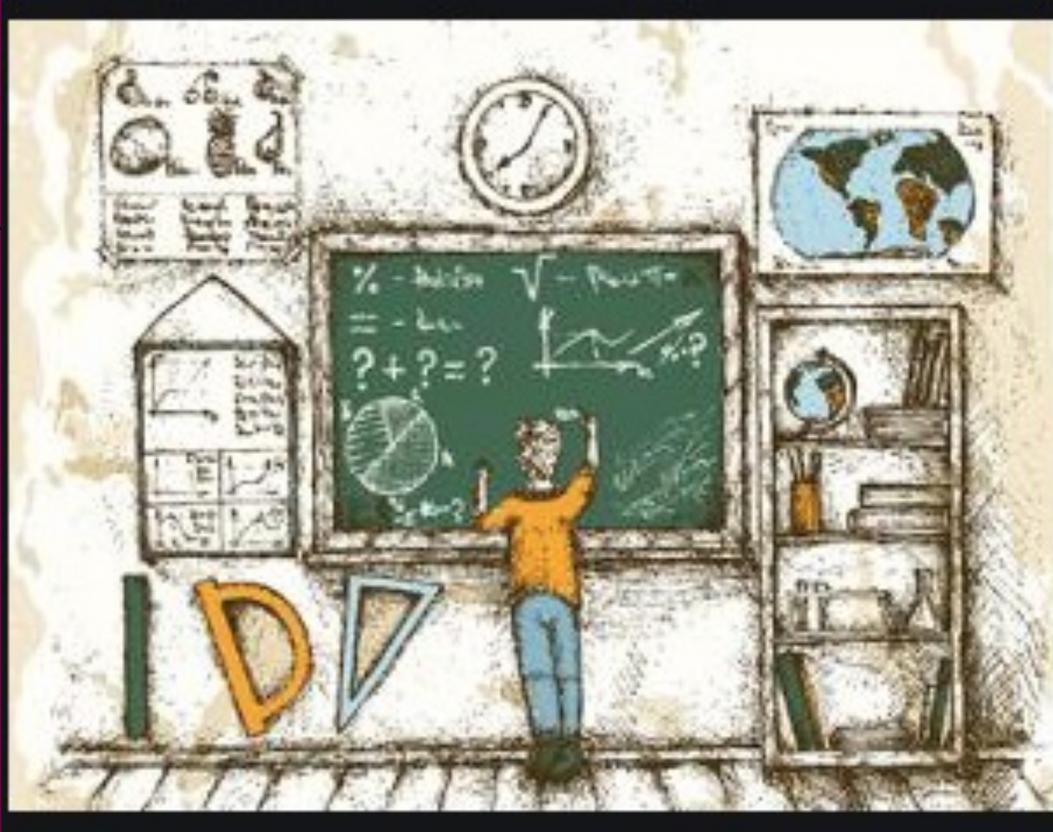


 La partie de l'image avec l'ID de relation rld2 n'a pas été trouvé dans le fichier.

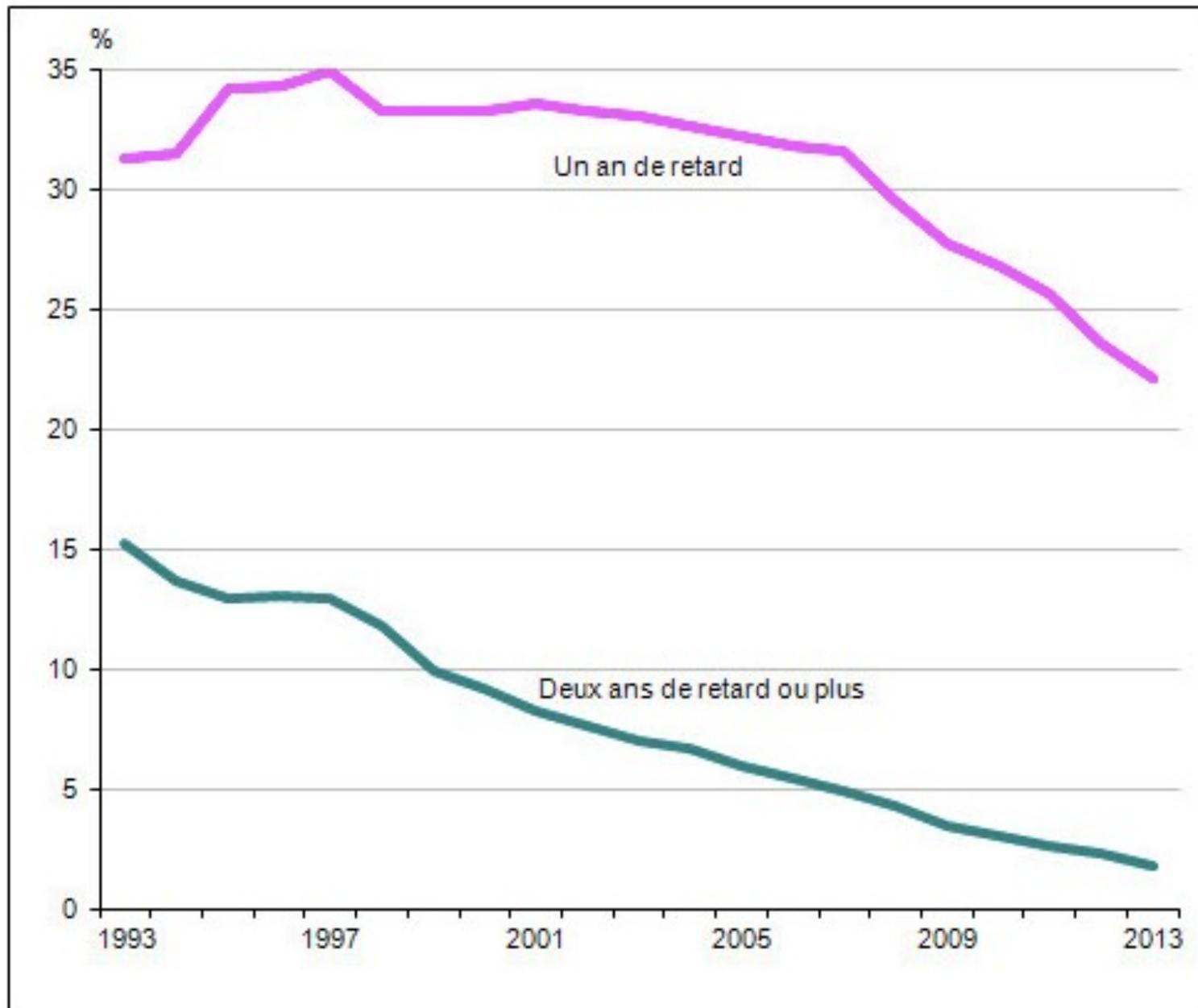


L2 EM: CM n°4

Yann Imine

Réflexion générale

**Site
EDUC
NAT
2014**



La partie de l'image avec l'ID de relation rld10 n'a pas été trouvée dans le fichier.

Plan de l'intervention

« Modèle de maîtrise et modèle global d'autonomisation »

A Préambule

B Méthodologie par les objectifs et pédagogie de la maîtrise

C La différenciation pédagogique et la pédagogie selon les acteurs

D Modèle global d'autonomisation

A Préambule

« Le débat en pédagogie ne se situe plus actuellement entre traditionnel et éducation nouvelle. **En simplifiant on pourrait dire qu'une méthode, traditionnelle ou active, devient une bonne méthode si elle réussit, quel qu'en soit le principe.**

En simplifiant encore, on pourrait dire que **c'est le système lui-même qui devient acteur.**

D'autres outils sont considérés pour diriger l'activité pédagogique: **la réussite en devient la mesure.** »
(Morandi, 2001)



 La partie de l'image avec l'ID de relation rld10 n'a pas été trouvé dans le fichier.

A Préambule

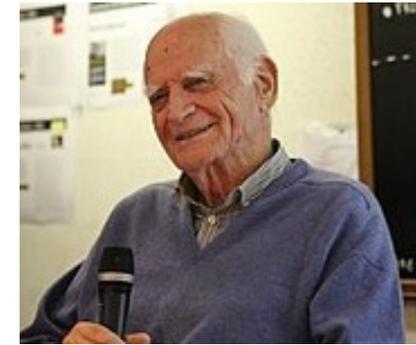
« Au-delà des conceptions nouvelle et traditionnelle, l'activité pédagogique est engagée et structurée par des méthodes de guidage d'origines différentes. Ces méthodes, ayant pour principe l'organisation, deviennent procédurales, c'est-à-dire traitant l'efficacité de l'activité dans un système et pas seulement les processus qualitatif, culturel et/ou naturel qui relie les acteurs à leurs tâches. » (Morandi, 2001)



 La partie de l'image avec l'ID de relation rld10 n'a pas été trouvé dans le fichier.

A Préambule

« Pour emprunter à Michel Serres une métaphore, la pédagogie se transforme, d'art du voyage et de l'accompagnement, en connaissance experte des parcours à accomplir, en cartographie, dans un système pédagogique contrôlé. De la conduite on passe à l'expertise, au contrôle et à la gestion. De la relation (dimension interpersonnelle), on passe à l'organisation (dimension d'ordre) et à la « maîtrise », c'est-à-dire en fait à la capacité du système (et non pas seulement des individus) de permettre à tous de maîtriser le savoir, de réussir... » (Morandi, 2001) (Serres, 1994)



Membre de l'Académie française et de l'Académie européenne des sciences et des arts, il a notamment publié en tant qu'enseignant-chercheur des ouvrages faisant autorité en matière d'histoire des sciences, philosophie des sciences et épistémologie.



La partie de l'image avec l'ID de relation rld10 n'a pas été trouvé dans le fichier.

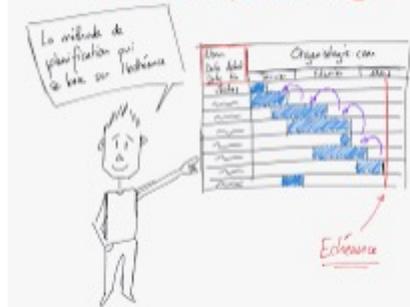
B Méthodologie par les objectifs et pédagogie de la maîtrise

La mise en place d'une **PPO** (pédagogie par objectifs) est d'abord venue comme une alternative aux éducations traditionnelles et nouvelles: « **un des derniers recours rationnels qui puissent redonner du sens à l'action éducative** » (Hameline, 1979)

Elle est issue du monde militaire et du monde managériale

Outils de l'entreprise

Le retroplanning



✘ La partie de l'image avec l'ID de relation rld10 n'a pas été trouvé dans le fichier.

B Méthodologie par les objectifs et pédagogie de la maîtrise

➤ **Méthodologie:** procédure de mise en place, de planification, d'évaluation, de projet, de contrat...

Pour reprendre M. Serres, les outils servent à la navigation dans le voyage

➤ **Méthodologie par objectifs:**

L'objectif exprime une intention pédagogique fondée sur le contrôle du résultat.

Etape 1: quel est l'objectif?

Etape 2: est il atteint?

Etape 3 : quelle conséquences pour l'adaptation des situations? Quelle régulation?



✘ La partie de l'image avec l'ID de relation rld10 n'a pas été trouvée dans le fichier.

B Méthodologie par les objectifs et pédagogie de la maîtrise

➤ Objectifs et objectifs obstacles:

Le principe d'obstacle permet de décrire les écarts cognitifs, positifs et négatifs, entre les notions disciplinaires et les modes de pensée des élèves. C'est Martinand (1986) qui développe l'idée d'objectif obstacle qui correspond à un obstacle franchissable par un élève au cours de l'activité de classe



Martinand est un chercheur français en sciences de l'éducation, professeur des universités. Il a travaillé sur des questions de didactique curriculaire et de modélisation dans l'enseignement et l'apprentissage des sciences.



✘ La partie de l'image avec l'ID de relation rld10 n'a pas été trouvé dans le fichier.

B Méthodologie par les objectifs et pédagogie de la maîtrise

➤ Selon Bloom

« Quand j'ai abordé le domaine de la recherche et de la mesure en éducation, tout le monde pensait que :

« 1° Certains élèves sont doués pour les études, d'autres pas. On croyait que ce "don" constituait un trait relativement dominant de l'individu. On estimait aussi que cette caractéristique variait, que les idées complexes et abstraites n'étaient accessibles qu'aux bons élèves, alors que les mauvais élèves ne pouvaient assimiler que le plus simple et le plus concret. Les systèmes scolaires à travers le monde ont été organisés sur la base de cette hypothèse.

« 2° Certains élèves maîtrisent une matière en peu de temps alors que d'autres sont plus lents. Nous avons essayé de trouver des moyens et de l'aide permettant aux élèves lents de disposer de temps et de l'aide dont ils avaient besoin pour atteindre un critère de rendement donné. Quand ils

 La partie de l'image avec l'ID de relation rld10 n'a pas été trouvé dans le fichier.

B Méthodologie par les objectifs et pédagogie de la maîtrise

➤ Selon Bloom



réussissent à atteindre le même critère de rendement que les plus rapides, les élèves lents se révèlent aussi capables de comprendre des idées complexes et abstraites, d'appliquer ces idées à de nouveaux problèmes. De plus leur intérêt et leurs attitudes pour les matières scolaires qu'ils maîtrisent sont aussi positifs que ceux des élèves qui apprennent plus vite. »

« Le temps devient ainsi le prédicteur de la réussite de certains élèves, temps réel, ou temps réellement investi dans la tâche. John Carroll (*A Model of School Learning*, New York, Teachers College Record, 1963) précisait dans son modèle trois articulations : la variable temps, l'occasion d'apprendre et l'enseignement correspondant à la tournure d'esprit de l'élève.

« 3° La plupart des élèves deviennent fort semblables dans leur aptitude à apprendre, leur vitesse d'apprentissage et leur volonté de continuer les apprentissages, si on les place dans des conditions d'apprentissage favorables. Ces recherches jettent le doute sur les idées reçues sur la bonne ou mauvaise aptitude des élèves. Cette théorie est, croyons-nous, susceptible de changer profondément notre conception de la nature humaine, de ses caractéristiques et de l'aptitude aux apprentissages scolaires¹³. »

psychologue américain spécialisé en pédagogie. Il était également professeur, chercheur, éditeur littéraire et examinateur en éducation. Il est surtout connu pour ses importantes contributions au classement des objectifs pédagogiques et pour sa taxonomie

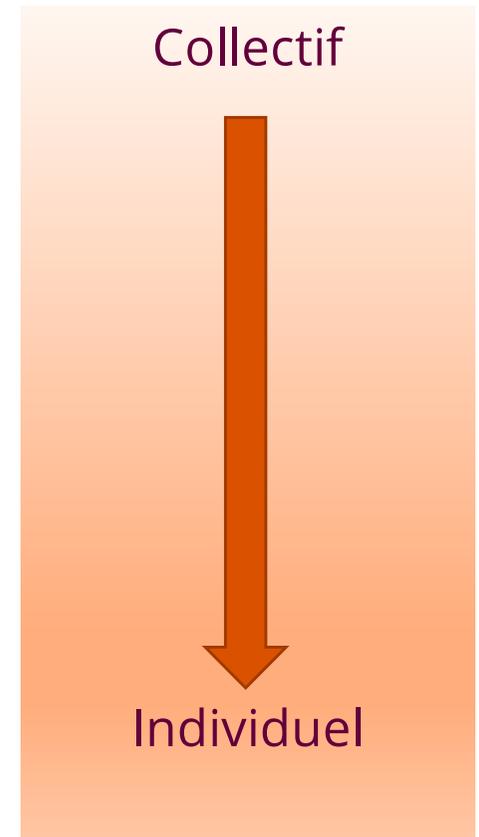
✘ La partie de l'image avec l'ID de relation rld10 n'a pas été trouvé dans le fichier.

B Méthodologie par les objectifs et pédagogie de la maîtrise

➤ L'algorithme d'une pédagogie de la maîtrise (le si... alors...)

3 principes pour Bloom (1979):

- Un **programme d'enseignement** doit être précisé par des objectifs principaux, répartis en unités, décrits aux élèves
- Des **critères de maîtrise** sont arrêtés
- **L'enseignement d'une unité commence de façon collective**, comme les classes traditionnelles. Dès qu'un élève bute sur un obstacle sérieux, il passe à un **système individualisé** et son cursus est aménagé.



 La partie de l'image avec l'ID de relation rld10 n'a pas été trouvé dans le fichier.

C La différenciation pédagogique et la pédagogie selon les acteurs

- **Le terme pédagogie différenciée a été introduit par Legrand en 1973**
- « La prise en compte des individus tels qu'ils sont dans une école unifiée exige la capacité donnée légalement aux enseignants, sous le contrôle du conseil de l'établissement, d'aménager les programmes et les méthodes. La différenciation de la pédagogie exige la relativisation des normes et le pouvoir local d'en décider. (...) L'apprenant tel qu'il est, avec ses connaissances, ses modes de pensée et d'agir, sa structure mentale est au cœur du dispositif » (Legrand, 1986)

Comprendre l'histoire de l'école en France pour comprendre pourquoi c'est important dans les années 70



La partie de l'image avec l'ID de relation rld10 n'a pas été trouvée dans le fichier.

C La différenciation pédagogique et la pédagogie selon les acteurs

➤ De Perretti (1984)

De Peretti propose six points d'entrée successifs marquant une gradation dans la différenciation répartie en trois étapes :

– *La pédagogie variée*, au niveau de la classe, concerne les phases différenciées d'un enseignement disciplinaire :

1° en classe plénière : supports diversifiés, horaires différenciés, méthodologie évolutive ;

2° par sous-groupements : tâches scolaires identiques et regroupement hétérogènes, tâches scolaires différenciées homogènes. Regroupement en classe plénière, regroupement inter-groupes.

Aucune méthode n'est exclusive. Une variation par succession des méthodes (ou de styles d'enseignement) est nécessaire pour ne pas entraîner de disparités.

– *La pédagogie diversifiée* se met en place pour plusieurs classes :

3° variété des groupes et des méthodes : groupe d'entraînement ou d'apprentissage, de production, de compréhension, d'instruction, etc.

C La différenciation pédagogique et la pédagogie selon les acteurs

4° variété des groupes de niveaux ou d'homogénéité : caractéristiques apparentes, profils après tests ou bilans, groupes de besoin.

De Peretti parle ici de pédagogie d'attaque de l'hétérogénéité. Des démarches simultanées et/ou différées et/ou différentes sur les mêmes objectifs sont ainsi organisées. Il s'agit d'une démarche de pédagogie de maîtrise, à partir d'objectifs communs. Les variables considérées sont celles de la diversification des méthodes et de répartition des élèves selon leurs besoins.

– *La pédagogie différenciée* se situe à l'échelle de l'établissement scolaire :

5° par emploi du (des) temps souple : hebdomadaire, quinzaine, plages d'activité, de coopération, renforcement du travail de l'élève ;

6° par une organisation générale : fixe, évolutive, par le projet d'établissement, sous forme de programmations innovantes, d'un projet de formation. Sont suggérées les entrées suivantes : la diversification du temps, des études, du projet, la différenciation du contenu notionnel lui-même. Les initiatives et les ressources locales, les projets, les contrats sont autant de variables pédagogiques à utiliser pour différencier.

La gestion pédagogique des enseignements et des apprentissages ne se confond plus avec le cursus scolaire théorique : elle devient le véritable moteur des apprentissages scolaires²⁶.

✘ La partie de l'image avec l'ID de relation rld10 n'a pas été trouvé dans le fichier.

C La différenciation pédagogique et la pédagogie selon les acteurs

➤ Avec des outils pédagogiques afférents:

- **l'évaluation:** pas seulement **sommative** (la note) mais aussi **formative** (au cours du processus d'apprentissage) et **diagnostique** (au début du processus d'apprentissage)
- **Le travail individualisé:** le plan Dalton ou la méthode de Winnetka en est un exemple (on va voir en TD)
- **La pédagogie de projet:** de l'élève, de l'établissement... On va également voir ça en TD

« Le projet pédagogique, centré sur des buts négociés à atteindre et sur des modalités pour les atteindre, appelle son complémentaire, la pédagogie de projet, **qui met dans le moment présent les acteurs en situation de choisir, de décider, d'agir ; le projet devient donc le lieu même de l'apprentissage.** » (Boutinet, 1992)

- **La pédagogie de contrat:** le contrat prévoit que les deux parties se mettent d'accord et respectent l'équilibre des acteurs. On va également voir ça en TD

C La différenciation pédagogique et la pédagogie selon les acteurs

- Avec des outils pédagogiques afférents: Au fond, pour résumer et aller plus loin (Meirieu): **Passé / Avenir / Passé Présent et Avenir**

« Donner du sens » aux apprentissages est devenu, aujourd'hui, un lieu commun pavé des meilleures intentions du monde. (...). S'agissant du « sens » - et que nous le voulions ou non - nous sommes toujours dans une "transaction", dans un travail permanent sur le désir, un effort pour aboutir à des compromis tenables sans passer - ou en passant le moins possible - par la répression ou par la manipulation. »

les premiers considèrent qu'il faut "prendre en compte" les intérêts des élèves mais en opérant des déplacements successifs qui permettent de passer de ce que les enfants désirent à ce que le maître désire ; c'est ce que l'on pourrait appeler " la pédagogie des intérêts " :
"Regardons quels sont les intérêts de nos élèves et prenons appui sur eux pour introduire plus ou moins subrepticement de nouveaux objets qui entretiennent quelque rapport avec ces centres d'intérêt..."

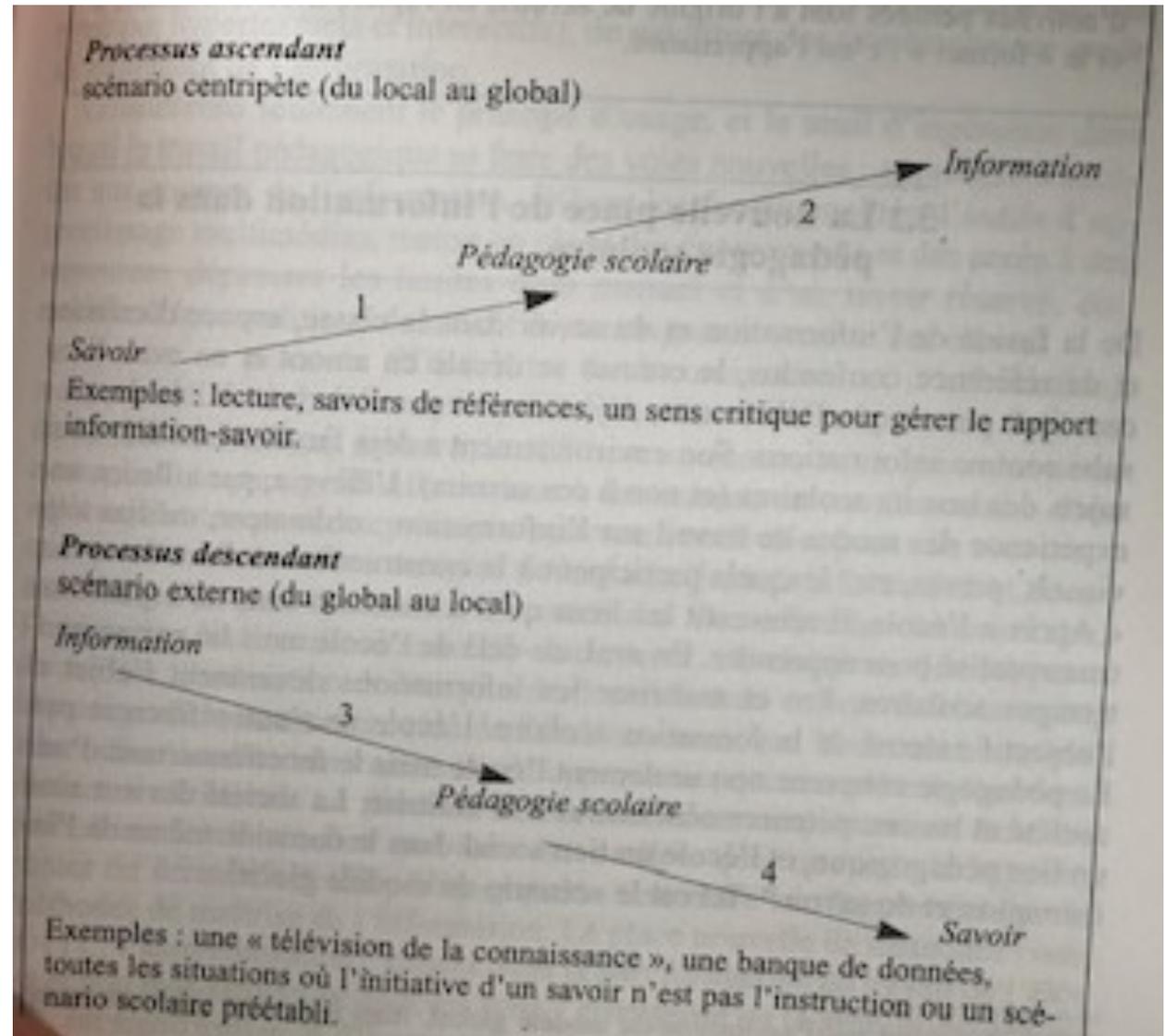
En face de ce courant, les seconds suggèrent de finaliser les activités scolaires, non point par l'amont, mais par l'aval, non point par les intérêts déjà existants mais par une projection dans le futur : ce sont ceux qui se placent sous la bannière de ce que l'on peut appeler " la pédagogie du projet ". Ainsi explique-t-on à l'enfant - dans la version la plus simple et la plus répandue - qu'il doit travailler pour ses notes, pour son avenir, pour obtenir l'amour de ses parents ou l'estime de ses enseignants, parce qu'il évitera ainsi le chômage ou la prison, parce qu'il se distinguera de ses camarades et que cela flattera son amour-propre. Dans une version plus élaborée, on parlera de mettre l'élève "en situation de projet", en lui faisant anticiper mentalement la situation de réutilisation de ce qu'il apprend (qui est, malheureusement, le plus souvent, la situation d'évaluation scolaire) ou en l'amenant à se représenter un résultat à long terme que l'on estime éminemment désirable pour lui et qui va, pense-t-on, le mobiliser... La difficulté tient ici que, dès que l'on déscolarise le projet, que l'on s'éloigne des contraintes et de la simple pression évaluative, l'on est conduit à valoriser des projets où les apprentissages risquent de disparaître. On peut même considérer que plus cet effort pour mobiliser les élèves sur un projet extra-scolaire réussit, plus les élèves investissent le projet, moins on a de possibilités d'y glisser le plus petit apprentissage : quand on tient vraiment à réussir quelque chose, on ne prend pas de risque, on ne perd pas du temps à placer des gens en situation d'apprentissage, on joue à l'économie et à la sécurité, on place dans les cages le meilleur gardien de but et non pas celui qui a peur du ballon ou qui ne sait pas comment l'arrêter... et que l'on aurait à coeur de faire progresser.

Pourtant, je voudrais dire que nous pouvons néanmoins espérer autre chose, ce que j'appellerai une **pédagogie de l'énigme**. Ne pas perpétuellement évacuer le présent pour aller se réfugier dans le passé ou se projeter dans l'avenir. Considérer que le désir peut naître d'une situation elle-même, parce qu'elle est bien construite et que l'énigme qu'elle contient est capable de mobiliser les énergies. Je crois avoir écrit quelque part que la tâche première de l'enseignant était de **"faire du désir avec du savoir et du savoir avec du désir"** : faire du désir avec du savoir, c'est désigner dans le savoir sur lequel on travaille, dans les représentations des élèves, dans l'exercice auquel on est confronté, l'incomplétude d'où naît l'insatisfaction. Ne pas en dire trop. Laisser venir le mystère qui appelle la promesse d'une intelligence. Faire du savoir avec du désir, c'est rendre possible la recherche active d'une connaissance qui n'est pas monnayée par l'affection de l'autre ou l'attribution d'une récompense, mais comporte d'abord, en elle-même, sa propre satisfaction. »

D Modèle global d'autonomisation

➤ Le modèle d'instruction résiste-t-il à une société de l'information?

- Les évolutions technologiques et sociales proposent une surface de contact nouvelle



✘ La partie de l'image avec l'ID de relation rld10 n'a pas été trouvé dans le fichier.

D Modèle global d'autonomisation

➤ L'autonomie apprenant et les néo pédagogies

- L'autonomie devient le point de ralliement de nombreuses pédagogies
- On ne fait plus le tour des savoirs (encyclopédie), on y construit un parcours dont le sens est donné par (ou pour) le sujet.
- Un des paradoxes: pour apprendre il faut savoir quelque chose. Pour savoir il faut s'informer et pour informer il faut savoir
- On pourrait dire que la pédagogie de la découverte rend compte de ce modèle
- Mais attention au « apprendre à apprendre » à l'excès.

Un exemple de la musculation en lycée

Qu'apprend on?



trouvé dans le fichier.

REFLEXIONS GENERALES

« On a souvent évoqué, ces derniers temps, un « **tsunami numérique** ». La métaphore apparaît dans le brillant essai de M. Serres, *Petite Poucette* (2012) et elle donne son titre au livre d'E. Davidenkoff, *Le tsunami numérique* (2014). Mais il me semble qu'elle présente un double inconvénient, outre ses connotations négatives :

- elle suggère la passivité imposée ; au mieux, on surfe sur la vague, mais de toute façon on la subit ;
- elle impose au phénomène le singulier, alors qu'il revêt de nombreuses facettes parfois contradictoires.

Si le monde numérique est divers et donc difficile à définir, il est en tout cas incontournable du fait de sa place dans la société et dans la vie des individus. Le « temps d'exposition aux écrans » – d'ordinateur ou de télévision, mais la distinction s'estompe – est considérable et se mesure en heures quotidiennes, dépassant ainsi les temps scolaires hebdomadaires. Et surtout il revêt des aspects très variés : pour décrire les usages et visages du numérique, il faut en quelque sorte en faire un portrait cubiste, où coexistent plusieurs angles de vue différents... »

« Les outils numériques renouvellent l'enseignement de nombreuses disciplines. Ainsi l'enseignement des lettres est très concerné par le numérique : il s'agit à la fois d'enseigner autrement, et d'enseigner une discipline dont du fait du numérique le champ et la définition se déplacent. Les outils en effet ne sont pas neutres : songeons à la façon dont la calculette a amené à redéfinir l'enseignement des mathématiques. »

Boissinot, Alain. « Le numérique : nouvelle pédagogie et nouvelle rhétorique ? », *Administration & Éducation*, vol. 146, no. 2, 2015, pp. 37-46.

La partie de l'image avec l'ID de relation rld10 n'a pas été trouvé dans le fichier.

REFLEXIONS GENERALES

« Une thématique s'affirme aujourd'hui, celle de la pédagogie inversée. Où sont les savoirs ? Ils ne proviennent plus du discours du maître, dès lors qu'ils sont disponibles très largement sur internet. M. Serres (*Petite Poucette*, 2012) a beaucoup développé cette idée, de façon volontiers extrême : « Que transmettre ? Le savoir ? Le voilà, partout sur la Toile, disponible, objectif. Le transmettre à tous ? Désormais, tout le savoir est accessible à tous. Comment le transmettre ? Voilà, c'est fait. » La provocation est bien sûr dans l'ellipse finale qui escamote le débat sur la transmission... Se référant à son expérience de professeur d'université, il évoque le remplacement de la « présomption d'incompétence » par une « présomption de compétence » : le maître, s'adressant à son auditoire, n'a plus à se demander ce que celui-ci ignore, mais bien plutôt ce qu'il sait déjà. La séquence classique (formulation des savoirs par le cours du maître, puis travail personnel à la maison) tend donc à s'inverser : travail de l'élève, guidé par le maître, en classe, sur la base de savoirs préalablement rencontrés sur internet. » Boissinot, Alain. « Le numérique : nouvelle pédagogie et nouvelle rhétorique ? », *Administration & Éducation*, vol. 146, no. 2, 2015, pp. 37-46.



La partie de l'image avec l'ID de relation rld10 n'a pas été trouvé dans le fichier.

