

Cadre général de l'enseignement dans la voie professionnelle 13

Dimensions, éthique, finalités de l'enseignement 15

Enseigner aujourd'hui 16

Enseigner dans la voie professionnelle 17

Problématique proposée 18

Caractéristiques d'une situation pédagogique 19

Qu'est-ce qu'apprendre ? Comment se réalisent les apprentissages ? 21

Modèles d'enseignement / apprentissage 23

Trois dimensions de l'acte d'apprendre 24

Transformer ses représentations mentales 25

Statut de l'erreur selon le modèle pédagogique 26

L'erreur... ce n'est pas... c'est plutôt... 27

Manières d'apprendre et de travailler 28

Repères à propos du processus d'apprentissage 29

Motivation pour les apprentissages 30

Que doit-on enseigner ? Que doit-on évaluer ? 31

Documents de référence 33

Éléments-clés du référentiel des activités professionnelles : fonctions, activités, tâches 34

Éléments-clés du référentiel de certification : capacités 35

Éléments-clés du référentiel de certification : compétences (1) 36

Éléments-clés du référentiel de certification : compétences (2) 37

Éléments-clés du référentiel de certification : savoirs, savoir-faire 38

Modélisation d'une compétence 39

Exemple de mise en relation du référentiel des activités professionnelles et du référentiel de certification 40

Exemple de présentation de compétences dans un référentiel de certification 41

Exemple de présentation de savoirs associés dans un référentiel de certification 42

Exemple de mise en relation des capacités, compétences et savoirs associés 43

Logique d'exposition et logique de construction des savoirs 44

Répartition des enseignements et projet pédagogique du domaine professionnel 45

Trois domaines d'objectifs 46

Classement et exemples de catégories d'objectifs du domaine cognitif 47

Guide pour identifier des niveaux d'objectifs relatifs aux savoirs 48

Classification et exemples des types d'apprentissage 49

Distinguer des types d'apprentissage (proposition de travail) 50

Analyser des objectifs (proposition de travail) 51

Progression des enseignements sur la durée de la formation 52

Planning des enseignements sur une année 53

Comment enseigner, évaluer, gérer les relations dans la classe, pour faciliter la motivation, les apprentissages, et le respect mutuel des personnes ? 55

Comment enseigner ? 57

Séquence d'enseignement : définition, schéma, intérêt	59
Guide de questionnement pour préparer une séquence	60
Exemple d'articulation de différentes séances constitutives d'une séquence	61
Fiche de préparation du déroulement d'une séquence	62
Guide de questionnement pour préparer une séance (1)	63
Guide de questionnement pour préparer une séance (2)	64
Démarches pédagogiques	65
Distinguer des démarches pédagogiques (proposition de travail)	66
Exemples de stratégies d'enseignement adaptées aux types d'apprentissage	67
Structure générale d'une séance d'enseignement facilitant la motivation et les apprentissages	68
Guide pour préparer le déroulement d'une séance d'enseignement / apprentissage	69
Fiche de préparation du déroulement d'une séance d'enseignement / apprentissage	70
Situation d'exécution et situation-problème	71
Contenu de cours et situation problématique	72
Utiliser le tableau	73
Utiliser les TICE	74
Situations de communication en classe	75
Expliquer	76
Enseigner en utilisant des métaphores	77
Technique des trois minutes	78
Réaliser une démonstration de technique	79
Faciliter la construction de compétences	80
Faciliter l'apprentissage du transfert	81
Formation en entreprise	82
Observer et analyser le potentiel de formation des entreprises	83
Projet et compte rendu d'activités en entreprise	84
Fiche individuelle de suivi des activités en entreprise	85
Fiche collective de suivi des activités en entreprise	86
Pédagogie de l'alternance	87
Travail prescrit et travail réel	88

Comment évaluer ? 89

Différencier des pratiques d'évaluation et de notation (proposition de travail)	91
Évaluation et notation	92
Évaluation : définition et implications pédagogiques	93
Élaborer une situation d'évaluation – Exemple	94
Critères de procédure, critères de réussite, indicateurs d'évaluation	95
Impliquer les apprenants dans l'élaboration des critères et des indicateurs d'évaluation	96
Pratiquer des évaluations pendant une séance	97
Types d'évaluation	98
Différencier des types d'évaluation (proposition de travail)	99
Fonctions et modalités des différents types d'évaluation	100

Différents types d'évaluation pendant une séquence	101
Contrôle en cours de formation : définition et effets attendus	102
Contrôle en cours de formation : problématique proposée	103
Contrôle en cours de formation : questionnement proposé pour mettre en œuvre une situation d'évaluation	104
Qualités d'un instrument de mesure pour évaluer	105
Exemple / Fiche d'évaluation CAP coiffure	106
Traduire une évaluation en notation	107
Exemple / Fiche d'évaluation et de notation CAP coiffure	108
Exemple / Fiche d'évaluation et de notation Mention complémentaire aide à domicile (1/2)	109
Exemple / Fiche d'évaluation et de notation Mention complémentaire aide à domicile (2/2)	110
Contrôler des performances et évaluer des compétences	111
Correspondance niveaux d'objectifs / outils d'évaluation (domaine des savoirs)	112
Quelques instruments de mesure pour évaluer des savoirs	113
Étapes de la démarche d'évaluation	114
Clés d'une évaluation	115
Identifier, analyser, corriger les erreurs	116
Idées reçues à propos de l'évaluation et de la notation	117
Six questions à propos des pratiques d'évaluation	118
Progression normale	119
Élaborer des appréciations	120
Exemple / Fiche individuelle de suivi des évaluations et notations	121
Exemple / Fiche collective de suivi des évaluations et notations	122
Fonctions et utilisateurs des principaux outils	123

Comment gérer les relations dans la classe ? 125

Autorité de l'enseignant	127
Règles et sanction	128
Gérer distance et proximité	129
S'accorder sur des principes et règles de communication dans la classe	130
Élaborer une charte de vie relationnelle	131
Premier cours de l'année	132
Changement de modèle pédagogique	133

Éléments bibliographiques 135

Index des principales notions 141

TROIS DIMENSIONS DE L'ACTE D'APPRENDRE

L'acte d'apprendre comporte des dimensions affective, cognitive et sociale.

Pour faciliter les apprentissages, l'enseignant est appelé à prendre en compte ces trois dimensions.

Prendre en compte la **dimension affective**, c'est accompagner et encourager les essais de celui qui apprend, valoriser ses réussites et dédramatiser ses erreurs.

Prendre en compte la **dimension cognitive**, c'est admettre que parmi toutes les informations mises à sa disposition, celui qui apprend :

- **sélectionne** certaines informations (celles qu'il peut relier à son expérience passée, à ses besoins présents, ou à ses projets),
- **réorganise** ces informations de façon singulière,
- et leur **attribue un sens personnel**.

Prendre en compte la **dimension sociale**, c'est permettre à celui qui apprend d'**établir des liens** entre les savoirs enseignés et leur usage dans des situations de sa vie professionnelle, de sa vie sociale ou de sa vie personnelle.

C'est aussi permettre à celui qui apprend d'**exprimer** son point de vue, de l'**argumenter** et de le **confronter** aux points de vue des autres.

C'est enfin amener celui qui apprend à se mettre **dans l'intention de réutiliser ce qu'il vient d'apprendre**, dans des situations de sa vie professionnelle, de sa vie sociale ou de sa vie personnelle.

DIMENSION AFFECTIVE	DIMENSION COGNITIVE	DIMENSION SOCIALE
<p>Se sentir encouragé à apprendre, et autorisé à se tromper</p>	<p>Mettre en œuvre une activité intellectuelle pour s'approprier quelque chose du patrimoine humain</p>	<p>Prendre sa place dans le monde d'aujourd'hui et de demain en tant que travailleur, citoyen, être humain</p>
<p>⇒ Accompagnement, encouragement des essais</p>	<p>⇒ Sélection des informations</p>	<p>⇒ Ancrage des apprentissages dans les pratiques professionnelles, sociales et personnelles</p>
<p>⇒ Valorisation des réussites</p>	<p>⇒ Réorganisation des informations</p>	<p>⇒ Échange, argumentation, confrontation des différents « points de vue »</p>
<p>⇒ Dédramatisation des erreurs</p>	<p>⇒ Construction de sens personnel</p>	<p>⇒ Intention de réutiliser le nouvel apprentissage</p>

! pour en savoir plus

CHABANNE, Jean-Luc, 2003. *Les difficultés d'apprentissage*, Nathan, Paris, 128 p.

MOTIVATION POUR LES APPRENTISSAGES

La motivation est généralement définie comme l'action des forces conscientes ou inconscientes qui déterminent le comportement (sans aucune considération morale). (ROBERT)
Une des fonctions de l'enseignant est de « provoquer, susciter, diriger, maintenir et développer les motivations des élèves. » (HOUSSAYE, 1996, p. 223.)

Deux types de motivation

On distingue habituellement :

- d'une part, la **motivation intrinsèque**, qui est liée à la curiosité, à l'intérêt qu'on prend à faire une chose pour elle-même ;
- d'autre part la **motivation extrinsèque**, qui dépend des récompenses à obtenir ou des punitions à éviter.

Deux chercheurs américains, Edward DECI et Richard RYAN, ont montré que les récompenses entraînent une diminution de la motivation intrinsèque, et une augmentation de la motivation extrinsèque.

À partir de nombreuses expériences, ces deux chercheurs ont mis en évidence qu'une forte motivation résulterait de la prise en compte de deux besoins humains fondamentaux : **le besoin d'estime de soi et le besoin de liberté dans l'action**.

Un sentiment d'incompétence perçue et un sentiment de contrainte engendreraient une faible motivation.

Ce qui facilite la motivation pour les apprentissages

- Mettre la personne en situation d'apprendre en lui permettant d'investir du **sens** dans ses apprentissages. Susciter le **désir de savoir** et faciliter la **décision d'apprendre** en mettant en évidence la **valeur**, l'**intérêt**, l'**utilité** des apprentissages proposés.
- Demander en début de formation des **actes peu coûteux**, puis progressivement des actes demandant davantage d'efforts.
- Conforter le **sentiment de compétence** de la personne : attirer l'attention sur les acquis antérieurs à mobiliser, rappeler que l'on apprend en faisant des erreurs, donner des signes d'encouragement et d'approbation, mettre systématiquement en évidence les opérations réussies, permettre à l'apprenant d'évaluer son travail et celui des autres, permettre à l'apprenant de prendre des responsabilités,...
- Conforter le **sentiment de liberté** de la personne : respecter les différentes stratégies d'apprentissage, permettre à l'apprenant de prendre des initiatives et de réaliser des choix dans un cadre donné (constitution de groupes de travail, thème de recherche, sujet de dissertation,...),...
- **Exploiter et valoriser** systématiquement les travaux réalisés, restituer (le plus) immédiatement (possible) les résultats,...

! pour en savoir plus

- DELANNOY Cécile, 2005. *La motivation. Désir de savoir, décision d'apprendre*, CNDP et Hachette Livre, Paris, 160 p.
- FAVRE Daniel, 2010. *Cessons de démotiver les élèves. 18 clés pour favoriser l'apprentissage*, Dunod, Paris, 185 p.
- HOUSSAYE Jean, 1996. La motivation, in *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF éditeur, Paris, pp. 223-233.
- LIEURY Alain, 1997. Du laboratoire à la classe. Psychologie expérimentale et pédagogie, *Sciences Humaines*, n° 70, mars 1997, pp. 34-37.

ÉLÉMENTS-CLÉS DU RÉFÉRENTIEL DE CERTIFICATION : CAPACITÉS

■ CAPACITÉS ■

Ex : s'informer, analyser, réaliser, apprécier, rendre compte,...

- Les capacités représentent les **potentialités d'un sujet**. Elles nous rappellent le « postulat d'éducabilité » sans lequel nous ne pouvons exercer la profession d'enseignant : **chacun est capable de progresser**. Elles renvoient à la dimension éthique de la formation.

- Les capacités sont des **catégories d'actions** ; elles ont une dimension transversale. (La capacité *analyser* peut se développer à travers l'analyse d'une notice, d'un énoncé de problème, d'une situation,...).

Elles se manifestent et se développent à la faveur d'apprentissages de longue durée mettant en jeu de multiples activités analogues et coordonnées dans diverses disciplines.

- Les capacités ne sont **pas directement observables, ni évaluables**. Elles se déclinent en compétences mises en œuvre dans des situations de travail.

- Les capacités ne sont **jamais maîtrisées**, mais comme présentes à un certain degré qu'il reste toujours possible de développer davantage sur le long terme.

« Une capacité désigne l'axe de développement selon lequel doit progresser le formé, élève ou adulte.

C'est à proprement parler l'axe de formation où l'on tente de répondre à la question : quel type d'homme veut-on développer ? »

(GILLET, 1986, p. 26.)

! pour en savoir plus

- MEIRIEU, Philippe. 1991. *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*, ESF éditeur, Paris.
- GILLET, Pierre, 1986. Utilisation des objectifs en formation, *Éducation permanente*, n° 85.

SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT : DÉFINITION, SCHÉMA, INTÉRÊT

Définition

La terminologie de l'Éducation définit la séquence d'enseignement de la façon suivante.

« **Séquence d'enseignement**, n. f.

Domaine : Éducation / Administration scolaire.

Définition : Ensemble continu ou discontinu de séances, articulées entre elles dans le temps et organisées autour d'une ou plusieurs activités en vue d'atteindre des objectifs fixés par les programmes d'enseignement.

Note : La durée d'une séance est variable dans l'enseignement élémentaire ; elle est généralement fixée à 55 minutes dans l'enseignement secondaire. »

(Arrêté du 27 août 1992, Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n° 35 du 17 septembre 1992, p. 2484.)

Schéma

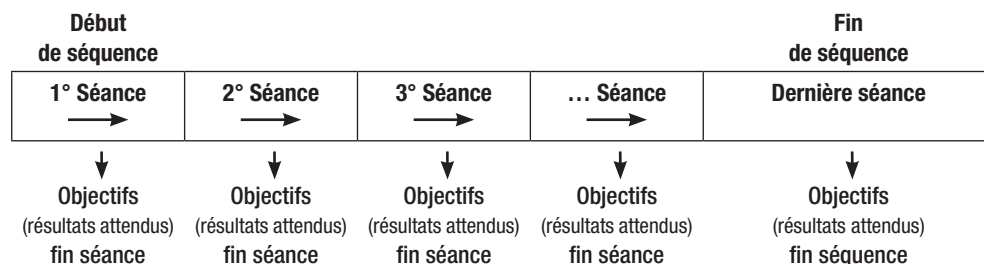


Schéma d'une séquence

Utilisant la métaphore du voyage, on peut considérer que les objectifs visés (résultats attendus) à la fin d'une séquence correspondent à la **destination du voyage**, alors que les objectifs visés à la fin de chaque séance constituent les **différentes étapes** permettant d'arriver à destination.

Intérêt

Enseigner par séquence présente un double intérêt :

- **susciter la motivation** des apprenants pour les apprentissages, en leur proposant d'investir du sens dans un projet dont l'échéance se situe à moyen terme ;
- **faciliter les apprentissages** des apprenants, en distinguant les moments (suite ordonnée des différentes séances) qui permettent de réaliser des apprentissages, c'est-à-dire de progresser par essais, erreurs, analyses, réajustements ; et le moment (fin de la séquence) qui permet de vérifier que les apprentissages visés ont été réalisés.

EXEMPLE D'ARTICULATION DE DIFFÉRENTES SÉANCES CONSTITUTIVES D'UNE SÉQUENCE

Objectifs de la séquence (à la fin de la séquence, l'apprenant sera capable de) :

⇒ **Objectif de production ou activité à réaliser** : Réaliser une tarte aux poires.

⇒ **Objectif de compétences** : *décoder des informations, disposer rationnellement les ustensiles et les produits, préparer des denrées, appliquer des techniques,...*

Séance n°	Objectifs de chaque séance (à la fin de la séance, l'apprenant sera capable de) :		Fonctions des séances
	Objectif de production :	Objectif de compétences :	
1	<ul style="list-style-type: none"> Réaliser une salade de fruits. 	<ul style="list-style-type: none"> décoder des informations, disposer rationnellement les ustensiles et les produits, préparer des denrées, appliquer des techniques de nettoyage, d'épluchage, de taillage,... 	Faciliter les apprentissages
2	<ul style="list-style-type: none"> Réaliser une compote. 	<ul style="list-style-type: none"> décoder des informations, disposer rationnellement les ustensiles et les produits, préparer des denrées, appliquer des techniques de nettoyage, d'épluchage, de taillage,... + appliquer des techniques de cuisson, de mixage,... 	
3	<ul style="list-style-type: none"> Réaliser des chaussons aux pommes. 	<ul style="list-style-type: none"> décoder des informations, disposer rationnellement les ustensiles et les produits, préparer des denrées, appliquer des techniques de nettoyage, d'épluchage, de taillage, ... de cuisson, de mixage,... + appliquer des techniques de décongélation, de réglage de four,... 	
4	<ul style="list-style-type: none"> Réaliser une tarte aux pommes (4 parts). 	<ul style="list-style-type: none"> décoder des informations, disposer rationnellement les ustensiles et les produits, préparer des denrées, appliquer des techniques de nettoyage, d'épluchage, de taillage, ... de cuisson, de mixage, ... de décongélation, de réglage de four,... 	
5	<ul style="list-style-type: none"> Réaliser une tarte aux poires (6 parts). 	<ul style="list-style-type: none"> décoder des informations, disposer rationnellement les ustensiles et les produits, préparer des denrées, appliquer des techniques de nettoyage, d'épluchage, de taillage, de cuisson, de mixage, de décongélation, de réglage de four,... 	

CRITÈRES DE PROCÉDURE, CRITÈRES DE RÉUSSITE, INDICATEURS D'ÉVALUATION

Les critères et les indicateurs peuvent être considérés comme des **points de repère utiles** à l'enseignant pour enseigner, et utiles à l'apprenant pour apprendre.

À propos d'une activité à réaliser : ...

<p>Ce que l'on demande</p> <p>Critères de procédure</p> <p>Opérations (actions) à faire</p> <p>(Verbe à l'infinitif)</p>	<p>Ce que l'on exige</p> <p>Critères de réussite Généraux et abstraits</p> <p>Ce sera réussi si</p> <p>(Verbe conjugué)</p>	<p>Ce que l'on observe qui indique que c'est réussi</p> <p>Indicateurs Particuliers et concrets ⇒ le « corrigé »</p> <p>Éléments observés</p> <p>(Substantif)</p>
<p>Exemple 1 :</p> <p>1 - ...</p> <p>2 - ...</p> <p>3 - <i>Présenter le schéma d'une fleur.</i></p> <p>4 - ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Les normes sont respectées.</i> • <i>Les mots-clés sont écrits correctement.</i> • <i>Les mots-clés sont placés de façon pertinente.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Légendes si possible du même côté.</i> • <i>Légendes alignées sur une colonne.</i> • <i>Traits de légende tracés à la règle, la pointe de la flèche vers le dessin.</i> • <i>Écriture horizontale</i> • <i>Titre en bas, souligné.</i> • ... • <i>Sépale</i> • <i>Pétale</i> • <i>Étamine</i> • <i>Pistil</i> • ... • ...
<p>Exemple 2 :</p> <p>1 - <i>Revêtir la tenue professionnelle</i></p> <p>2 - ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>La tenue est complète.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Casque</i> • <i>Gants</i> • <i>Chaussures</i> • ...

IMPLIQUER LES APPRENANTS DANS L'ÉLABORATION DES CRITÈRES ET DES INDICATEURS D'ÉVALUATION

Si l'on considère les critères et les indicateurs d'évaluation comme des points de repère utiles à l'enseignant pour enseigner et utiles à l'apprenant pour apprendre, il importe que ces points de repère soient **connus, légitimés, désirables, appropriables et adaptables** par l'apprenant.

Or, il arrive souvent qu'en début de séance l'enseignant distribue aux apprenants un document présentant les critères qui seront pris en compte pour l'évaluation. Ce document peut avoir des appellations diverses : *fiche d'évaluation, fiche contrat, fiche d'activités,...*

L'apprenant *reçoit* alors un document risquant d'apparaître comme une masse d'informations imposées de l'extérieur, formulées de façon générale et abstraite, et qui n'ont pas forcément beaucoup de sens pour lui.

Il paraît donc préférable d'impliquer *le plus possible* les apprenants dans une **élaboration progressive** des critères (généraux et abstraits) mais aussi des indicateurs (particuliers et concrets) d'évaluation.

De plus, chaque apprenant étant porteur d'expériences vécues antérieurement (dans des situations de sa vie professionnelle, de sa vie sociale, de sa vie personnelle, et de sa vie scolaire), un questionnement proposé par l'enseignant permet de **reconnaître**, de **valoriser** et d'**exploiter ces expériences**.

La liste des critères et des indicateurs peut être élaborée en demandant aux apprenants d'**examiner** des productions déjà réalisées par d'autres, ou bien d'**évoquer** leurs propres expériences.

L'enseignant peut aussi apporter des critères de procédure, et impliquer les apprenants dans l'élaboration des critères de réussite et des indicateurs, ou bien apporter les critères de procédure et de réussite, et susciter le questionnement des apprenants à propos des indicateurs.

Modalités de mise en œuvre

1 - S'accorder sur les règles de prise de parole

Par exemple :

- lever le doigt pour demander la parole,
- présenter un seul élément de réponse à la fois,
- éviter de répéter ce qui vient d'être dit,
- ...

2 - Questionner le groupe d'apprenants

Qu'est-ce qui permet de dire que cette production est réussie ?

Comment s'y prendre pour... ? Quelles sont les opérations à conduire ? Dans quel ordre conduire ces opérations ? (Critères de procédure.)

Qu'est-ce qui permet de dire que telle opération est réussie ? (Critères de réussite.)

Qu'est-ce que l'on va observer pour décider que telle opération est réussie ? (Indicateurs.)

Par exemple, l'enseignant :

- questionne le groupe d'apprenants,
- écrit les propositions de réponse au tableau (de papier),
- fait discuter et valider les propositions,
- complète éventuellement les apports des apprenants.

3 - Formaliser la production du groupe

L'enseignant (ou bien un apprenant) met en forme la liste des critères et des indicateurs réalisée par le groupe. Lors de la séance suivante, un exemplaire de cette liste est remis à chaque apprenant.