



PROJET D'APPRENTISSAGE ET DE REMEDIATION EN LIGNE

Recherche financée par la Communauté française

**Rapport de la première année
Octobre 2006**

**Université de Liège
Laboratoire de Soutien à l'Enseignement Télématique
Boulevard de Colonster, 2 Bât. B9
B 4000 Liège (Sart-Tilman)
Tél. : +32-4-366 20 93
Fax : +32-4-366 34 01
Email : labset@ulg.ac.be**

Chercheurs :

Marie-France BRUNDSEAUX, François GEORGES, Hubert JAVAUX, Thérèse REGGERS,
Jean-François VAN DE POËL, Ingrid VERPOORTEN, Valérie VREESWIJK
Directrice de la recherche : Marianne POUMAY

Table des matières

1	Description sommaire	5
2	Fondements théoriques.....	7
2.1	Acquérir des compétences	7
	Le concept de compétence.....	7
	Le concept d'acquisition de compétences	8
	Conclusion.....	8
2.2	Diversifier les méthodes d'enseignement ou ambivalence mathématique de l'apprenant.....	9
	L'auto-exercitation et le guidage.....	9
	La création	10
	La méta-réflexion	10
	Le débat	10
2.3	Favoriser l'autonomie	11
2.4	Remédier – différencier – individualiser	13
2.4.1	Préalable	13
2.4.1.1	Vision centrée sur l'enseignement	13
2.4.1.2	Vision centrée sur l'apprentissage	13
2.4.2	Le concept d'apprentissage scolaire	13
2.4.3	Les conceptions de la remédiation.....	14
2.4.4	Conclusion.....	15
3	Référentiel de compétences et activités	16
3.1	Les activités.....	16
3.1.1	Introduction	16
3.1.2	Illustrations des activités "internes"	17
3.1.2.1	Présentation de l'activité semi-complexe 1 pour le primaire.....	17
	Lire un texte injonctif	17
3.1.2.2	Présentation de l'activité semi-complexe 2 pour le primaire.....	20
	Lire un texte narratif	20
3.1.2.3	Présentation de l'activité complexe 1 pour le primaire.....	24
	Lire et écrire un texte explicatif.....	24
3.1.2.4	Présentation de l'activité semi-complexe pour le secondaire	30
	Travailler un texte argumentatif	30
3.1.2.5	Présentation de l'activité complexe pour le secondaire	35
	Organiser un concert.....	35
3.1.3	Les activités externes.....	48
	Au niveau des compétences.....	48
	Au niveau contenus et matières	48
	Au niveau de la charge de travail	48
	Au niveau des processus cognitifs.....	48
	Au niveau présentation formelle.....	48
	Mise en conformité formelle des fiches descriptives avec le canevas du projet eCole :.....	54
4	Outil informatique.....	55
	Remarque préliminaire	55
4.1	Introduction	55
	Les trois scénarii du dispositif	55
4.2	Illustration de l'outil informatique	56
4.2.1	La page d'accueil	56
4.2.2	L'espace personnel de travail.....	58
4.2.3	Les fonctionnalités.....	59
4.2.4	La représentation graphique des compétences.....	60

4.2.5	Description	61
4.2.6	Les activités	62
4.2.7	La fiche descriptive	62
4.2.8	La validation des compétences	64
4.2.9	Le suivi de l'avancement de l'apprentissage	64
5	Communication sur le projet (site d'information e-cole.be)	66
6	Les acteurs pilotes	68
6.1	Acteurs contactés.....	68
6.2	Acteurs intéressés	69
7	Questions de recherche.....	70
7.1	Introduction.....	70
7.2	Caractéristiques et produit de la recherche.....	70
7.3	Évaluation de la qualité de notre système d'apprentissage	71
7.3.1	Efficacité.....	71
7.3.2	Équité.....	71
7.3.3	Efficiency.....	72
7.3.4	Équilibre	72
7.3.5	Engagement	72
7.4	Perspectives.....	73
8	Validation, usage et évaluation de l'outil.....	74
8.1	Type de collaboration possible	74
8.1.1	« Création » de tâches pour les apprenants.....	74
8.1.2	Évaluation par l'usage	74
8.1.3	Validation	75
9	Diffusion de l'outil.....	76
10	Conclusions et perspectives	77
10.1	Bilan de l'année 1.....	77
10.2	Planning de l'année 2	78
11	Bibliographie.....	79

INTRODUCTION

Cette recherche commencée en janvier 2006 a pour objectif principal de développer un service efficace d'apprentissage et de remédiation en ligne pour les élèves du dernier cycle de l'enseignement primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire, leur permettant à tous de maîtriser les socles de compétences. Les deux premières années du projet seront consacrées aux compétences de lecture et d'écriture du français. Le service mis sur pied sera accessible à toutes les écoles de la Communauté française de Belgique.

Ce rapport présentant l'état d'avancement de la première année de recherche se compose des parties suivantes :

La première partie expose de façon très générale le projet, ses objectifs, sa finalité, ses différents acteurs et collaborateurs.

La deuxième partie définit de façon assez sommaire le cadre théorique à partir duquel l'outil informatique a été construit. Ce dernier sera beaucoup plus amplement développé dans l'article de synthèse du projet qui sera présenté fin décembre. Il s'attache principalement au concept de compétence, aux méthodes permettant de les acquérir et à certains facteurs favorisant cette acquisition.

La troisième partie est consacrée au portefeuille d'activités et au référentiel de compétences. Ce référentiel, à l'aide duquel nous avons organisé notre portefeuille d'activités, est le résultat du croisement que nous avons opéré entre les Socles de compétences, les programmes des différents réseaux de la Communauté française et le programme du Ministère de l'Éducation québécois.

La quatrième partie présente l'application informatique, son apparence et ses différentes fonctionnalités.

La cinquième partie est consacrée au site d'information sur le projet que nous avons mis en ligne.

La sixième partie décrit la méthodologie de recherche : la phase d'observation permettant in fine la définition de l'objet de la recherche, le choix de notre approche méthodologique, l'identification de certaines hypothèses à priori et la confirmation de celles-ci lors d'une phase ultérieure.

La septième partie dresse le bilan des acteurs pilotes actuellement contactés et potentiellement intéressés.

La huitième partie décrit les collaborations prévues avec ces acteurs pilotes en présentant les objectifs généraux de la phase expérimentale : validation des « contenus » et des fonctionnalités du portail, utilisation et évaluation de ce dernier par différents acteurs et dans différents contextes, au sein de différents scénarii pédagogiques.

La neuvième partie présente les phases de diffusion de l'outil.

Enfin une conclusion termine ce rapport. Elle fait le bilan de la première année de recherche et expose les objectifs de la deuxième année du projet.

1 Description sommaire

Ce projet sur l'apprentissage et la remédiation s'inscrit dans la droite ligne du Décret de 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire.

Il est centré sur l'acquisition et la maîtrise des compétences listées dans le document officiel des Socles de compétences réalisé suite au décret. Ce document fixe "les compétences de base à exercer jusqu'au terme des huit premières années de l'enseignement obligatoire et celles qui sont à maîtriser à la fin de chacune des étapes" (Décret mission, 1997, article 5).

Il propose un dispositif pédagogique complexe permettant une différenciation de la pédagogie selon les personnes et les contextes¹.

Il tente de faciliter la transition entre la fin de l'enseignement primaire et le début de l'enseignement secondaire en initiant, au sein du corps professoral, une communauté d'échange de pratiques et de partage d'activités d'apprentissage.²

Il a pour objectifs annexes de familiariser les étudiants aux nouvelles technologies de l'information et de la communication, d'avoir un rôle formateur auprès des enseignants quant à l'utilisation de l'outil eCole, de sensibiliser les enseignants à l'apport de l'e-learning ...

Le service mettra à disposition des enseignants un ensemble d'activités d'apprentissage organisé par compétence, un outil de suivi des apprentissages, un forum de communication entre enseignants, un forum de communication entre étudiants et enseignants. Le tout sera structuré par un dispositif pédagogique permettant différentes modalités d'apprentissage.

Les activités proposées en ligne feront un large usage des technologies interactives et exploiteront la rapidité du feed-back automatisé.

Les élèves travailleront essentiellement au sein même de leur établissement scolaire mais aussi, s'ils le souhaitent et en accord avec leurs enseignants, en prolongement à domicile ou après la classe, dans les centres cyber-médias ou les cyberclasses.

Le principe était de répertorier des exercices et modules d'apprentissage existant déjà en ligne et d'en faire une cartographie en regard des socles de compétences. Pour les compétences non couvertes, des modules seraient conçus avec l'aide d'enseignants désireux de collaborer.

Au fur et à mesure de la recension et de l'analyse des activités en ligne, nous nous sommes rendus compte que majoritairement ces activités n'entraînaient pas à des compétences complexes, mais uniquement à des habilités de base. Nous allons donc devoir réaliser un plus grand nombre d'activités.

L'équipe travaillant sur le projet est composée de chercheurs du LabSET ayant une expertise en enseignement à distance, mais également une expérience d'enseignant soit dans le fondamental soit dans le secondaire. Cette équipe est aussi composée d'informaticiens (analyste, programmeur et graphiste). De plus, le LabSET travaille en collaboration avec le département pédagogique de la Haute Ecole HEMES directement impliqué dans la formation initiale des enseignants du fondamental et du secondaire. Les maîtres de formation pratique de cette Haute Ecole enrichissent notre travail par leur connaissance aussi bien du contexte pratique que du contexte théorique d'une telle recherche.

¹ "Chaque établissement d'enseignement permet à chaque élève de progresser à son rythme, en pratiquant l'évaluation formative et la pédagogie différenciée." (Décret mission, 1997, article 15)

² "Tout établissement organisant l'enseignement fondamental ou le premier degré de l'enseignement secondaire définit dans son projet, les moyens qu'il mettra en œuvre pour faciliter la transition entre les deux dernières années de l'enseignement primaire et le premier degré de l'enseignement secondaire. Ces moyens pourront comprendre notamment l'échange de documents pédagogiques et d'informations relatives à la maîtrise des socles de compétences, à la réalisation d'activités en commun et, de manière plus générale, aux concertations en matières de projets d'établissement." (Décret mission, 1997, article 15)

L'expertise d'enseignants désireux de travailler sur le projet, à la création d'activités et au testing de l'outil avec leur classe, profitera également au projet.

Calendrier de la recherche pour l'année 2005-2006

Cadre conceptuel	
Choix des bases théoriques	janvier 06 à mai 06
Conception de l'architecture pédagogique	janvier 06 à mai 06
Activités	
Rassemblement d'activités en ligne existantes	janvier 06 à mai 06
Conception d'une activité pour le primaire et d'une activité pour le secondaire	janvier 06 à mai 06
Adaptation des activités suite aux remarques des maîtres de formation pratique	mai 06 à septembre 06
Conception d'activités supplémentaires	septembre 06 à novembre 06
Mise en ligne des activités	octobre 06 à décembre 06
Conception technique et graphique du portail	
Adaptation informatique de l'architecture pédagogique	mars 06 à septembre 06
Adaptation de l'outil de gestion des compétences	mars 06 à septembre 06
Réalisation du design	juillet 06 à décembre 06
Représentation graphique des compétences	octobre 06 à décembre 06
Acteurs pilotes et communication sur le projet	
Sélection des institutions	mai 06 à septembre 06
Sélection des collaborateurs	mai 06 à septembre 06
Mobilisation des acteurs sélectionnés	juin 06 à septembre 06
Information de ces acteurs	juin 06 à septembre 06
Mise en ligne d'un site d'information	juin 06
Sensibilisation des acteurs à leurs rôles respectifs	août 06 à octobre 06
Questions de recherche	
Rassembler les éléments théoriques utiles	janvier 06 à mars 06
Etablissement d'une liste de questions de recherche	mars 06
Définition de la méthodologie de recherche	avril 06
Définition des indicateurs de confirmation ou d'infirmité	octobre 06
Rédaction	
Rapport intermédiaire	mars 06
Rapport final de la première année	novembre 06
Article	novembre 06

2 Fondements théoriques

2.1 Acquérir des compétences

Deux concepts sont centraux dans notre projet. Le concept de compétence et celui d'acquisition de compétences. Dans la littérature pédagogique, ces deux notions font l'objet d'interprétations différentes. Nous allons préciser l'axe dans lequel nous nous situons.

Le concept de compétence

Pour définir la notion de compétence, nous nous sommes basés sur le décret "missions", document de référence pour notre recherche dont le produit sera appliqué en Communauté française, et sur les travaux de B. Rey, référence en matière de compétences en Communauté française pour les années d'enseignement qui nous préoccupent et promoteur de plusieurs recherches sur le sujet.

Le décret "missions", définit la compétence comme "l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches." (Article 5) Cette définition met l'accent sur trois notions : la maîtrise de savoirs, la mise en œuvre de savoirs et la résolution de tâches. Tout d'abord la pédagogie d'acquisition de compétences voulue par le décret ne renonce pas aux savoirs, mais considère comme insuffisant de se centrer uniquement sur ceux-ci. Ensuite, elle insiste sur la nécessaire intégration de ces savoirs par le sujet le rendant capable de les manipuler et de les agencer pour atteindre un but. Enfin, elle définit ce but : la résolution de tâches.

Dans la même logique, pour B. Rey (2003, p.25), être compétent, c'est posséder toute une gamme de connaissances de bases et être capable de choisir, dans ce répertoire procédures élémentaires, celle qui convient à un problème ou à une situation.

Il distingue 3 degrés de compétence de la plus complexe à la plus simple (Rey, 2003, p.26) :

- choisir et combiner plusieurs procédures élémentaires pour répondre à une situation problème complexe et inédite (compétence complexe)
- choisir dans un répertoire de procédures automatisées celle qui convient à une situation problème inédite (compétence élémentaire avec interprétation de la situation)
- posséder toute une gamme de compétences élémentaires (savoir exécuter des opérations élémentaires) (compétence élémentaire ou procédure).

Il propose un modèle en 3 phases pour évaluer la maîtrise de la compétence et diagnostiquer précisément le ou les degrés de compétence qui posent problèmes (Rey, 2003, p.46).

De ce modèle en phases successives, on peut retirer pour chacun des degrés de compétences le type de tâches permettant d'en évaluer la maîtrise ou non :

- Pour la compétence complexe : une tâche complexe, exigeant le choix et la combinaison d'un nombre significatif de procédures parmi celles qu'ils doivent posséder à la fin d'une étape.
- Pour la compétence élémentaire avec interprétation de la situation : une tâche complexe découpée en tâches élémentaires dont les consignes sont explicites et qui sont présentées dans l'ordre où elles doivent être accomplies. Il appartient à l'élève pour chacune de ces tâches élémentaires, de déterminer la procédure à mettre en œuvre parmi celles qu'il est sensé posséder.
- Pour la compétence élémentaire : une tâche simple décontextualisée, dont les consignes sont celles qui sont utilisées ordinairement dans l'apprentissage des procédures élémentaires.

Le concept d'acquisition de compétences

Les auteurs s'accordent généralement à dire que pour résoudre des tâches complexes, la maîtrise et l'automatisation des procédures de base est indispensable (Rey, 2003, p.138) (Gauthier, 2005, p.5).

Ils s'accordent aussi sur les raisons de cette nécessaire automatisation des connaissances de base et en impute la raison au fonctionnement de la mémoire de travail et à sa faible capacité mémorielle. Lors de la confrontation à une situation problème originale, si le contexte est peu familier à l'élève, ces données contextuelles vont provoquer une surcharge cognitive rendant la concentration de l'enfant inapte à la résolution du problème essentiel (Rey, 2003, p.139) (Gauthier *et al*, 2005, p.4).

Par contre, les conclusions tirées en matière de méthodes pour faire acquérir des compétences varient. Nous allons les détailler ci-dessous.

De la complexité vers la simplicité

Pour Rey, bien que l'entraînement aux procédures soit indispensable, l'apprentissage à la compétence doit se faire par la tâche complexe globale et originale. Travailler les procédures par des activités segmentées sorties de tout contexte dont les élèves ne verraient ni le but ni les sens irait à l'encontre de la logique d'une pédagogie par compétence mettant l'accent sur la finalité et l'utilité des apprentissages. "L'originalité d'un curriculum construit sous la forme d'une liste de compétences est qu'il invite à faire accomplir par les élèves des activités orientées vers un but (et un but que les élèves perçoivent)" (Rey, 2003, p.141). C'est la tâche contextualisée et scénarisée qui indiquera aux élèves le but de l'apprentissage et qui fera le lien entre celui-ci et les exercices partiels qui devront être réalisés. Procéder de la complexité vers la simplicité est un facteur motivationnel pour l'élève en lui permettant de percevoir la finalité et l'utilité de ses apprentissages.

De la simplicité vers la complexité

Pour Gauthier *et al* (2005, p.4 et 5), en raison de la surcharge cognitive de la mémoire de travail, il est possible d'anticiper de la faible efficacité de l'enseignement réalisé exclusivement à l'aide de tâches complexes. La présence simultanée d'un grand nombre d'informations pêle-mêle et non hiérarchisées n'assure pas un apprentissage solide. Le temps accordé aux élèves pour exercer et automatiser les compétences de base est insuffisant. Ces compétences n'étant pas maîtrisées, elles ne pourront être mobilisées. "L'apprentissage en situation complexe, en surchargeant les capacités cognitives des élèves peut entraîner une baisse de la motivation et du niveau d'attention" (Singley et Anderson, 1989).

Ils préconisent donc "de procéder par petites étapes afin de ne pas abreuver les élèves d'informations nouvelles." Les nouvelles notions doivent être revues et manipulées dans des phases suffisamment longues afin d'être maîtrisées pour pouvoir être disponibles et sollicitées lors de la résolution de tâches inédites, nouvelles. Les tâches complexes n'apparaissent qu'en fin de séquence d'apprentissage une fois les procédures automatisées.

Conclusion

Nous retiendrons de B. Rey, la définition de compétence au sens plein comme la capacité du sujet à déterminer, devant une situation nouvelle pour lui, la procédure à choisir parmi celles qu'il connaît ; et, mieux encore, la capacité à choisir et à combiner plusieurs procédures en réponse à une situation inédite.

Nous retiendrons aussi la gradation dans la maîtrise de la compétence et selon le principe de concordance entre les méthodes d'apprentissage et les méthodes d'évaluation de ces apprentissages, nous proposerons des tâches d'apprentissage confrontant et entraînant les étudiants aux compétences des différents degrés. Mais nous signalons ici la difficulté de mettre en ligne des activités interactives et aux feedback automatiques entraînant à la maîtrise de la compétence au sens plein. Le plus souvent, les activités proposées permettront d'entraîner au deuxième degré de la compétence, c'est-à-dire des tâches complexes découpées en tâches élémentaires dont les consignes seront explicites et présentées dans l'ordre où elles doivent être accomplies.

Pour ce qui est de faire acquérir des compétences, nous retiendrons l'importance de donner du sens aux apprentissages en les contextualisant et les scénarisant pour en montrer la finalité et l'utilité en dehors du système scolaire.

Nous retiendrons aussi la nécessité de permettre aux élèves de maîtriser de façon automatique les procédures de base et leur donnerons la possibilité de s'y entraîner.

Nous retiendrons la nécessité de confronter les élèves à des tâches complexes en les guidant dans la sélection et la manipulation des procédures de base nécessaires à la résolution d'une tâche.

Nous retiendrons surtout de ces différents travaux, la complexité du processus d'apprentissage et tenterons d'y apporter un éclairage supplémentaire à l'aide de recherches portant sur les méthodes d'apprentissage, et notamment sur le concept d'ambivalence mathématique.

2.2 Diversifier les méthodes d'enseignement ou ambivalence mathématique de l'apprenant

L'outil eCole propose plusieurs modalités d'entraînement à la maîtrise des compétences.

Sur base du constat selon lequel « un apprenant a tendance à jouer à sa guise sur plusieurs modalités d'apprentissage » (Leclercq, 1998, p101), nous proposons à l'apprenant une diversité d'expériences d'apprentissage pour rencontrer cette ambivalence mathématique qui le caractérise. Effectivement, un apprenant peut avoir des préférences d'apprentissage (appelées aussi parfois styles cognitifs) multiples et variées.

Nous faisons l'hypothèse que « chaque apprenant a des compétences mathématiques, c'est-à-dire qu'il sait estimer ce qu'il veut, ce qu'il est prêt à comprendre ou à maîtriser, ... qu'il peut ajuster au degré de difficulté optimal la tâche qu'il s'assigne. » (Leclercq, 1998, p102).

Comme d'autres auteurs nous constatons que l'apprentissage est renforcé si on mobilise plusieurs canaux d'apprentissage : « la diversité des événements d'apprentissage proposés améliore l'efficacité des apprentissages spécifiques » (Leclercq et Poumay, 2005). Cette diversification aurait également des effets sur la motivation des apprenants et des enseignants.

La polyvalence mathématique de l'apprenant, exercée ici par confrontation à différents événements d'apprentissage, est une compétence transversale utile « cette expérience de la diversité pouvant préparer l'apprenant à tirer parti de n'importe quelle occasion d'apprentissage offerte par la société » (Leclercq et Poumay, 2005).

Sur base de ces constats et hypothèses, l'outil eCole est conçu pour proposer à l'apprenant des événements d'apprentissage variés.

L'apprenant le choisit parmi un panel d'événements d'apprentissage. Le formateur lui doit pouvoir être prêt à gérer les initiatives de l'apprenant.

Nous allons nous référer au modèle des Événement d'apprentissage défini par D. Leclercq pour caractériser les activités proposées dans l'outil eCole :

L'auto-exercisation et le guidage

L'apprenant peut réaliser des tâches simples et semi-complexes. Le choix des « exercices » à réaliser peut lui être ou non imposé par le formateur.

Il est libre de réaliser autant d'exercices qu'il le souhaite pour atteindre la maîtrise d'un des éléments de l'arborescence des compétences proposées dans l'outil, que ce soit une compétence ou un des éléments constitutifs de celle-ci. Il peut résoudre 10 tâches de même nature pour un élément donné (travail en profondeur) ou une seule tâche pour chacun des éléments d'un ensemble (travail en largeur).

Toutefois l'enseignant peut lui demander de réaliser certains exercices spécifiques, lui prévoyant un parcours progressif. L'enseignant apporte donc un guidage à l'apprenant, en lui fournissant par exemple un chemin à suivre, un planning, des feedbacks pour les exercices réalisés. L'enseignant peut d'ailleurs prévoir un scénario où il estompe peu à peu son guidage pour laisser une plus grande place à l'initiative de l'apprenant.

La création

C'est en réalisant des tâches complexes que l'apprenant pourra tendre vers la maîtrise de compétences, ce faisant l'apprenant touche au paradigme de la création.

« L'humain apprend en créant du nouveau (nouveau pour lui), en construisant, en changeant l'environnement, en produisant quelque chose de concret. » (Leclercq, Poumay, 2005)

Nous pourrions confondre création et résolution de problème, néanmoins « il n'y a réellement problème (au sens fort) que lorsque la personne se demande comment elle va s'y prendre, ne voit ni la solution, ni la façon de s'y attaquer » (Leclercq, 2005, p4).

Les tâches complexes proposées dans l'outil s'apparentent à des situations problèmes. Néanmoins, une marche à suivre est proposée, étape par étape. L'apprenant doit entrer dans chacune d'elles et créer, en réalisant du concret. Sa production est ensuite soumise pour avis au formateur.

Il est important pour l'apprenant de vivre des situations problèmes pour arriver à savoir comment les résoudre, s'entraîner à résoudre des problèmes en les résolvant. (De Bono, 1981, cité par Leclercq, 2005 p8).

La méta-réflexion

La méta-réflexion est définie par Leclercq et Poumay (2005, p3) comme suit : « jugements, analyses et/ou régulations observables effectués par l'étudiant sur ses propres performances (processus ou produits d'apprentissage, par exemple des évaluations), ceci dans des situations de pré-, per- ou post performance. ... Les jugements sont des évaluations par l'apprenant du degré de qualité d'une réponse ou du degré de satisfaction qu'il attribue à sa performance. ... Les analyses sont les explications que l'apprenant donne à la qualité de sa performance, ... Les régulations sont les reconductions ou changements dans les méthodes de travail, dans les décisions, ... »

En nous référant à cette définition, nous pouvons donner quelques exemples des dimensions méta-réflexives qui sont en œuvre dans l'outil eCole.

L'apprenant est amené à porter des jugements pré-performance quand il veut travailler telle ou telle compétence ou sous-compétence, il doit alors pouvoir auto-estimer son degré de maîtrise des éventuels prérequis, sa motivation à réaliser cet « exercice », décider de travailler tel ou tel élément nouveau, d'en approfondir un autre, ...

L'apprenant est amené à porter des jugements per-performance dès lors qu'il réalise une tâche complexe et qu'il doit estimer dans le déroulement de celle-ci, si il demande ou non de l'aide de la part du formateur.

L'apprenant est amené à porter des jugements post-performance dès qu'il demande la validation de certains éléments de l'arborescence des compétences. De plus, lors de ces demandes de validation, il analyse sa performance, devant attester de la qualité de celle-ci par des preuves.

L'apprenant réalise également une analyse post-performance quand il dialogue avec le formateur à propos d'un feedback reçu sur un « exercice » réalisé.

La méta-réflexion est donc largement outillée. Elle est un élément essentiel favorisant l'autonomie et la motivation de l'apprenant. Elle est principalement à l'initiative de l'apprenant, mais est soutenue par le formateur au travers des feedbacks personnalisés et des discussions dans le forum.

Le débat

L'apprenant doit pouvoir justifier son point de vue, le défendre, argumenter sa position vis-à-vis du formateur que ce soit au sein d'un « exercice » réalisé ou par rapport à des éléments de l'arborescence des compétences qu'il veut soumettre à validation.

Le débat au sein de l'outil porte principalement sur des éléments émergeant de l'analyse pré-per-post performance.

2.3 Favoriser l'autonomie

L'outil eCole tente de favoriser l'autonomisation de l'apprenant.

Nous parlerons d'autonomisation, c'est-à-dire du processus qui amène à l'autonomie.

Pour Vassilief, en 1994, L'autonomie suppose de la part de l'apprenant liberté, authenticité et responsabilité.

La liberté est une condition externe permettant à l'apprenant de pouvoir être responsable de ses apprentissages. Cette liberté existe quand l'apprenant est maître de « l'espace-temps » de sa formation. Il peut alors choisir l'élément de la formation qu'il désire travailler, le moment pour le travailler, la durée du travail à réaliser. Il doit pouvoir s'organiser.

L'authenticité est la condition interne de la prise de responsabilité. L'apprenant doit s'interroger sur ce qui a du sens pour lui. Il doit pouvoir trouver les méthodes les plus efficaces pour apprendre, évaluer ses résultats, chercher à les réguler.

La liberté et l'authenticité sont des conditions, la responsabilité en est un résultat. Etant libre et authentique, l'apprenant peut avoir la pleine responsabilité des ses actes.

L'outil eCole permet à l'apprenant un travail en autonomie, c'est à dire sans intervention directe de l'enseignant. « *Un apprentissage autonome se traduit par une plus ou moins grande aptitude à prendre en charge son apprentissage, à organiser son travail, à gérer son temps et à tirer parti des diverses ressources éducatives, matérielles et humaines disponibles au sein du dispositif, ...* » :

L'autonomisation nécessite des procédures de guidage ou un support pédagogique adapté cela permet alors de faire un pas vers l'autonomie.

Toutefois, il faut analyser le degré d'autonomie de l'apprenant. Une question intéressante à laquelle nous pourrions tenter de répondre : le travail avec l'outil eCole aide-t-il l'apprenant à aller vers l'autonomie ? Dans quelle mesure, avec quelle méthode.

Il faut distinguer individualisation d'autonomisation. L'outil eCole permet d'individualiser l'apprentissage, mais d'emblée pour arriver à rendre l'apprenant autonome, il y a des conditions à remplir, des aides à lui fournir. Un apprenant peut réaliser un travail individualisé sans être pour le moins autonome. L'apprenant peut faire appel au formateur, ce dernier ne réagissant qu'à sa demande.

Pour Meirieu (2006) : la véritable autonomie est « *un apprentissage à la capacité de se conduire soi-même, ..., elle doit apprendre à tous les élèves à voir les conséquences à long terme de ce qu'ils font plutôt que de s'en tenir à une rentabilité immédiate.* »

L'enseignant pourra essayer de rendre les élèves autonome dans la gestion de leur travail scolaire : leur apprendre à s'organiser, à trouver les méthodes, à évaluer les résultats, à chercher des remédiations.

Pour former à l'autonomie, l'enseignant doit pouvoir apprécier le niveau de développement atteint par l'élève (Meirieu 2006). Meirieu s'appuyant sur les travaux de Vygotsky « *montre qu'on peut apprendre des éléments nouveaux et acquérir des fonctions psychiques qui sont légèrement supérieures au niveau de développement atteint par le sujet à condition de lui fournir les aides didactiques requises. Le pédagogue devra estimer le niveau de développement atteint et proposer des acquisitions légèrement mais nettement supérieures. Il faut pouvoir construire des situations formatives, mais aussi organiser la disparition progressive de ces situations et permettre le transfert des apprentissages à d'autres contextes.* »

Quelles sont les conditions nécessaires à l'autonomisation de l'apprenant :

- Que l'apprenant trouve du sens à ce qui lui est proposé
- Qu'il dispose d'un champ de liberté
- Qu'il puisse bénéficier d'un guidage quand il en a besoin.

Dans l'outil eCole:

- o pour trouver du sens l'apprenant détermine des objectifs en choisissant sur quoi travailler ; est évalué sur ses productions et reçoit les commentaires de ses enseignants, il doit alors faire preuve d'esprit critique en vers son propre travail pour éventuellement l'améliorer
- o le principe de liberté est respecté l'apprenant contrôle le déroulement de son travail (rythme, moment, ...) ; il peut initier des échanges sur le forum ; il peut choisir sa modalité de travail parmi une variété d'activités basée sur différents paradigmes d'enseignement/apprentissage. D'après Vassilief (1994, p4) « *la mise à disposition d'une multitude d'approches sert l'autonomisation de l'apprenant, c'est parce qu'il a la possibilité de choisir ce qui semble lui convenir que l'apprenant se sent davantage responsable de ses succès ou échecs.* »
- o au niveau du « guidage », l'apprenant évalue certaines de ses capacités acquises pour les soumettre à validation, il doit donc être capable de s'auto-évaluer et d'exposer les contextes dans lesquels il a acquis telle ou telle compétence. " *La demande de validation nécessite la capacité de s'auto-évaluer (Marbeau, 2001). Ce n'est que quand il estime maîtriser une capacité donnée que l'apprenant en demande la validation. Un tableau de bord le renseigne sur son état d'avancement. Les demandes en cours, validées ou refusées y sont mentionnées. Suite au refus de validation, l'apprenant est invité à réintroduire une demande. En cours d'année, le nombre de demandes est illimité, l'évaluation étant formative. Cette nouvelle soumission à l'évaluation suppose qu'il a remédié aux manques. Ce travail nécessite de l'apprenant qu'il fasse preuve d'esprit critique envers son propre travail et vis-à-vis des commentaires fournis par ses tuteurs. L'apprentissage est plus que la réception d'un savoir. C'est un engagement dans un processus d'interrogation, de pensée critique et de résolution de problèmes (Leclercq, 1998, p.75).*"

D'après Meirieu (2006, p.3) *l'enseignant doit pour rendre l'apprenant autonome définir le domaine de compétences dans lequel va pouvoir s'exercer son autonomie* (dans l'outil, l'apprenant est soit totalement libre ou soit guidé dans un domaine de compétences à travailler) ; *il doit choisir les valeurs qu'il cherche à promouvoir* (dans l'outil, nous avons une vision de l'apprentissage centrée sur l'apprenant, nous pensons que la réussite est possible pour tous dès lors le formateur doit réguler l'apprentissage pour permettre à chacun d'aller vers la réussite) ; *il doit apprécier le niveau de développement de l'apprenant* (dans l'outil le formateur doit pouvoir proposer les éléments à travailler par les apprenants en fonction de scénarii pédagogiques qu'il veut mettre en place pour amener chacun des apprenants à la maîtrise des compétences).

D'après Meirieu encore, les tâches de l'enseignant pour autonomiser le travail de l'apprenant consiste à lui proposer de tendre vers un niveau supérieur à ses possibilités sans un dispositif d'étayage.

- Construire des situations de formation affectivement rassurantes afin que l'apprenant s'engage dans l'apprentissage, rigoureuses en sélectionnant les bons matériaux pédagogiques au bon moment.
- « *Permettre au sujet de se dégager progressivement de cette aide afin d'éviter des situations de dépendance* » Apprendre à l'élève à se passer d'un soutien affectif, lui donner les moyens de savoir comment réutiliser ce qu'il a appris dans d'autres contextes.

2.4 Remédier – différencier – individualiser

2.4.1 Préalable

Avant de cerner les concepts d'apprentissage et de remédiation, il nous a paru utile de cerner les deux visions qui, dans le milieu scolaire, influencent largement toute cette dynamique conceptuelle.

2.4.1.1 Vision centrée sur l'enseignement

L'intégration scolaire de tous les enfants implique l'adaptation réciproque des élèves à l'école et de l'école à la diversité des élèves. Il s'agit non seulement de développer des aides personnalisées et adaptées aux besoins particuliers de certains élèves, mais aussi d'aider les professionnels de l'enseignement dans l'analyse de ce qui, pour certains élèves, fait obstacle aux apprentissages scolaires.

2.4.1.2 Vision centrée sur l'apprentissage

Les élèves sont différents par leurs acquis, leurs comportements, leur rythme de travail, leurs intérêts, leur profil pédagogique. L'enseignant, face à cette situation hétérogène, ne peut normalement qu'y apporter une réponse hétérogène.

Pour Philippe Meirieu (2003), les processus d'apprentissage sont au centre de toute pédagogie : le rôle de l'enseignant est de proposer, observer et réguler les activités des élèves. Pour cela, il doit choisir les méthodes pédagogiques qui lui paraissent les mieux appropriées pour atteindre les objectifs fixés.

Les méthodes pédagogiques mettent en oeuvre des outils et des situations d'apprentissage. Elles doivent respecter l'équilibre entre les 3 pôles : apprenants, enseignant et savoir. (Houssaye, 2005, p. 18)

Les outils d'apprentissage sont l'ensemble des médiations utilisées par l'enseignant : la parole, l'écriture, le geste, l'image, les outils technologiques (audiovisuel, vidéo, informatique), ... (Guillaume, Manil, 2006, p.34)

2.4.2 Le concept d'apprentissage scolaire

« Se poser la question qu'est-ce qu'apprendre revient en définitive à se poser la question qu'est-ce que l'homme ? ». Par cette question Reboul (1999, p.17) nous fait entrevoir la grande complexité de ce concept ainsi que l'immense diversité d'approches possibles. Ces conceptions peuvent d'ailleurs être tout autant philosophiques (Giordan, 1998, p. 69) que pédagogiques.

Si nous limitons notre champ d'investigations aux seules conceptions de l'apprentissage scolaire, nous constatons que la multiplicité des définitions reste bien réelle. Comme le constate Vienneau (2005), ces dernières sont influencées autant par les disciplines que par les perspectives, courants et écoles de pensée de leurs auteurs.

En intégrant les sept principes d'un apprentissage scolaire (Vienneau, 2005, p.12), nous pourrions définir l'apprentissage scolaire comme suit « L'apprentissage est un processus interne, constructif, interactif, cumulatif et multidimensionnel produit par une culture dans un contexte scolaire ».

Au travers de cet essai de définition nous pouvons découvrir trois « acteurs » intervenant dans ce processus d'apprentissage à savoir ; l'élève lui-même, les méthodes d'apprentissage et donc l'enseignant, le contexte social et institutionnel.

La réalité de chacun de ces « acteurs » peut être appréhendée différemment suivant les modèles théoriques envisagés ainsi « l'enfant piagétien apprend par l'action alors que l'enfant brunérien apprend par interaction sociale » (Barth, 2002, p. 37)

C'est en regard de cette notion aux multiples visages qu'est l'apprentissage que nous allons tenter de positionner le concept de remédiation.

2.4.3 Les conceptions de la remédiation

Si nous nous référons à la définition de Raynal et Rieunier (2003, p. 319)

« ... la remédiation est un dispositif plus ou moins formel qui consiste à fournir à l'apprenant de nouvelles activités d'apprentissage pour lui permettre de combler des lacunes constatées lors d'une évaluation formative » nous constatons que la remédiation est donc considérée comme un apprentissage scolaire particulier. Ce dernier pouvant être assimilé à un remède « pédagogique » proposé par l'enseignant ou l'institution pour faire rentrer l'élève dans les rangs d'un processus d'apprentissage « normal ».

On entend également par remédiation "l'acte pédagogique qui doit permettre à l'enseignant de porter remède à des lacunes détectées dans les connaissances de base des élèves. Elle dépasse le simple soutien ; il s'agit d'une reprise systématique d'apprentissages jugés fondamentaux, qui n'ont pas été réussis et sans lesquels d'autres apprentissages ne peuvent être construits. " (Arenilla & al, 2000, p 146)

Sur base de ces deux définitions il ressort donc que la remédiation est bien un « remède » administré sous forme d'acte pédagogique ou de dispositif particulier apporté à l'apprenant pour combler une lacune importante ayant engendré une rupture dans le processus normal d'apprentissage. Dans les deux cas la décision est prise par l'enseignant ou l'institution et est liée au résultat d'une évaluation.

Néanmoins, lorsque nous parcourons la littérature nous constatons une évolution progressive de ce concept liée à l'influence des différents courants pédagogiques.

Ainsi, cette notion de remédiation apparaît principalement avec l'émergence des pédagogies de la maîtrise ainsi que de la pédagogie par objectifs. Les maîtres mots de ces courants étaient « feedback et remédiation » (Raynal, & Rieunier, 2003, p. 275) ainsi des étapes de remédiation et de correction sont systématiquement proposées à l'issue de toute évaluation formative.

Par la suite, Allal (1988) en « élargissant » le concept de pédagogie de la maîtrise modifie également celui de remédiation en proposant trois types de régulations : une régulation interactive intégrée à la situation d'apprentissage, une régulation rétroactive qui, en aval, met en place des activités de remédiation et une régulation proactive qui en aval assure une consolidation des apprentissages. On passe donc du concept de remédiation à celui de régulation.

La pédagogie par objectifs, la pédagogie de la maîtrise sont des courants orientés vers l'acquisition de savoirs dans des déroulements chronologiques identiques pour tous. Dès lors la remédiation où la régulation a finalement pour but de faire acquérir les savoirs dans les temps requis. L'application de ces concepts poussés à leur paroxysme nous donne les classes de 1er B, qui ne sont finalement que des années complètes de remédiation afin de réadapter l'élève afin qu'il puisse réintégrer la structure scolaire « normale ».

L'ensemble des auteurs consultés considère que cette phase clairement identifiée ne peut être efficace que si l'on parvient à comprendre l'origine de l'erreur ainsi qu'à remonter aux causes. Cela nécessite quelquefois des connaissances dépassant la spécialité du professeur car d'autres facteurs sont d'ordre économique, social ou affectif. L'enseignant doit se détacher de la correction des erreurs pour s'intéresser à ce qu'elles disent des représentations de l'élève, pour s'en servir comme point d'entrée dans son système de pensée.

Avec l'apparition des courants cognitivistes et constructivistes, d'une part la notion de remédiation s'estompe définitivement pour laisser place à celle de régulation et d'autre part l'acquisition de processus d'apprentissage efficaces devient le nouvel objet d'apprentissage.

Dans le cadre des pédagogies différenciées principalement centrées sur les processus: on met en oeuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves puissent travailler selon leurs propres itinéraires d'appropriation tout en restant dans une

démarche collective d'enseignement des savoirs et savoir-faire exigés (Przesmycki, 2000). Ici les notions de régulation et de différenciation sont étroitement liées.

On parlera dans ce cas de régulation interactive (Pera, 2000): c'est-à-dire de régulations "à chaud" intégrées à la situation, contribuant à la construction des compétences en cours d'apprentissage. Ces régulations sont fondées sur les interactions de l'élève avec un matériel conçu dans une optique interactive, comprenant des éléments incitatifs de régulations. Le professeur peut, par une gestion adéquate de la classe, généralement par le recours au travail en ateliers, laisser à l'élève le soin de retravailler tel ou tel processus en vue d'acquérir ou de renforcer les compétences attendues. La classe est alors libérée de l'unicité des tâches mécaniques et répétitives. Le travail se fait dès lors individuellement, en alternance avec des moments de structuration en compagnie du professeur ou avec le groupe-classe.

2.4.4 Conclusion

Les concepts d'apprentissage et de remédiation sont étroitement liés tant aux dispositifs pédagogiques proposés qu'à la situation cognitive même de l'apprenant par rapport à ce qui lui est proposé. Dès lors, même si une phase de « remédiation » peut être proposée à différents moments de l'apprentissage, il est vrai que la forme, le moment et l'objet de cette phase particulière sont fortement conditionnés par la pédagogie utilisée. Dans le cadre des pédagogies différenciées cette phase de « régulation » n'existe plus en tant que moment spécifique mais fait partie intégrante du parcours d'apprentissage individualisé que l'élève met en œuvre.

3 Référentiel de compétences et activités

Pour être accessibles aisément aux élèves et aux professeurs, les activités proposées dans eCole se doivent d'être classées et répertoriées. Nous avons ainsi opté pour la réalisation d'un référentiel de compétences.

Nous avons choisi de baser notre réflexion sur les Socles de compétences édités par le Ministère de la Communauté française³, puisqu'il s'agit du cadre commun à tous les réseaux d'enseignement.

Cependant, les programmes utilisés dans les écoles étant plus familiers aux professeurs que le document des Socles de compétences, il a été décidé de croiser les compétences des socles avec les programmes scolaires⁴. Par ailleurs, le programme⁵ du Ministère de l'Éducation québécois s'est révélé intéressant à prendre en compte car il offre un classement clair, exhaustif et proche du système belge.

Le référentiel issu de ce travail tient compte des caractéristiques suivantes :

- le cadre général est celui des socles de compétences ;
- les compétences principales de Lire et d'Écrire ont été harmonisées ;
- les capacités proposées dans les divers programmes ont été ajoutées et répertoriées dans les compétences principales ;
- des idées d'exercices issues des programmes scolaires ont été liées aux diverses compétences (avec indication du niveau d'enseignement visé : fondamental ou secondaire).

La hiérarchisation des compétences telle que présentée dans ce référentiel sert donc de repère à toutes les activités du projet eCole.

3.1 Les activités

3.1.1 Introduction

Le portefeuille d'activités que nous proposons en ligne contiendra plusieurs types d'activités. Tout d'abord deux grandes catégories dont la différence principale n'est pas pédagogique, mais liée au traitement informatique possible et à l'ergonomie : des activités internes et des activités externes à notre système, référencées dans notre outil par un lien pointant vers un site Internet.

Proposer des activités intégrées à la base de données de l'application eCole a de nombreux avantages :

- faire évoluer l'utilisateur dans un environnement unique et cohérent ergonomiquement empêche une surcharge cognitive liée à l'appropriation d'un contexte toujours renouvelé et permet une concentration centrée sur les activités à réaliser.

³ Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général du Pilotage du système éducatif, Socles de compétences – Enseignement fondamental et premier degré de l'Enseignement secondaire (D/2004/9208/13).

⁴ Les programmes scolaires belges qui ont été étudiés dans le cadre de ce travail sont :

- le Programme d'études du cours de français, enseignement fondamental, Enseignement de la communauté française
- Programme intégré adapté aux socles de compétences de la Fédération de l'enseignement fondamental catholique
- le Programme d'études du cours de français, enseignement secondaire de plein exercice, Enseignement de la communauté française
- le Programme de français – 1^{er} degré de la Fédération de l'enseignement secondaire catholique

⁵ Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire et Enseignement primaire, chapitre 5, Français – Langue d'enseignement (voir http://www.meq.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme_de_formation/primaire/prformprim.htm)

- ne faire évoluer l'utilisateur que dans un système unique, permet d'éviter de perdre les utilisateurs peu expérimentés dans les méandres du Web au travers d'applications multiples.
- posséder les fichiers sources des activités en interne, permettant une disponibilité permanente des activités, offre une stabilité au dispositif et évite la gestion compliquée des liens morts.
- pouvoir recueillir des traces d'utilisation (le temps passé sur chaque tâche ou chapitre de tâche, les résultats obtenus, les réponses formulées, les indices demandés, les ressources consultées, ...) permet un suivi plus large des apprentissages.

Au niveau pédagogique, trois types d'activités ont été pensés :

- des situations problèmes complexes contextualisées entraînant plusieurs compétences de complexités diverses.
- des activités entraînant les différents aspects d'une seule compétence de Lire ou d'Ecrire.
- des exercices non contextualisés entraînant des procédures de base (comme un point de grammaire)

Des activités réalisées d'après ce modèle sont illustrées ci-dessous.

3.1.2 Illustrations des activités "internes"

3.1.2.1 Présentation de l'activité semi-complexe 1 pour le primaire

Lire un texte injonctif

Les enfants sont placés devant une fiche bricolage qui leur propose les étapes à suivre pour réaliser un porte-photo. Ils doivent lire le texte et démontrer leur compréhension de la marche à suivre.

Compétences travaillées :

LIRE.I : Orienter sa lecture en fonction de la situation de communication

LIRE.I.3 : Anticiper le contenu d'un document en utilisant ses indices externes et internes

LIRE.I.4 : Saisir l'intention dominante de l'auteur (informer, persuader, enjoinde, émouvoir, donner)

LIRE.II : Elaborer des significations

LIRE.IV.4 : Repérer les marques du temps

LIRE.VI : Traiter les unités lexicales

LIRE.VII : Percevoir les liens ... entre les éléments textuels et non textuels (croquis, schémas, ...)

Types d'exercices :

QCM

Vrai/faux

Réponse brève

Appariement

Réponse ouverte

Quelques points forts

L'activité demande un temps d'investissement peu important.

Les illustrations permettent aux enfants de visualiser clairement les différentes étapes à suivre.

Le texte injonctif n'est pas systématiquement travaillé à l'école primaire.

Les feedbacks automatiquement donnés donnent des pistes d'amélioration aux enfants.

Description pas à pas

Le mode d'emploi est présenté aux enfants après une brève introduction.

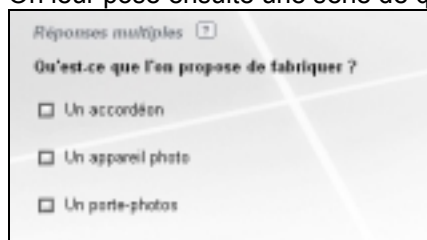


On leur demande d'identifier l'utilité de ce type de texte

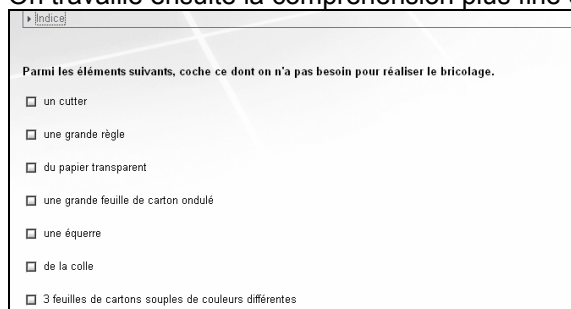
A quoi sert ce type de texte ?

- ☐ A donner des instructions
- ☐ A donner des ordres
- ☐ A donner des informations
- ☐ A raconter des histoires

On leur pose ensuite une série de questions sur le sens global du texte



On travaille ensuite la compréhension plus fine des instructions données



On propose ensuite un petit travail sur quelques unités sémantiques. Des outils sont mis à disposition dans la partie "indice" pour aider les élèves.

Réponses multiples [?]

► Consulte un dictionnaire

Dans ce cas précis, que signifie "évider les cartons" ?

- ☐ couper le carton en quatre.
- ☐ Enlever les saletés du carton
- ☐ Enlever du carton au centre de chaque pan

Choix multiples [?]

Parmi les images ci-dessous, quelle est l'image qui illustre l'action d'évider ?

- ☐ 
- ☐ 
- ☐ 

On demande ensuite aux élève de replacer les étapes dans l'ordre chronologique à l'aide d'images.

Texte lacunaire [?]

Replace ces images dans l'ordre chronologique en choisissant le bon numéro parmi la liste proposée.

13 de 12

Allez à la question

Valider

Repondre

Répondre







Enfin, on pose une série de questions sur la structure grammaticale prégnante de ce type de texte.

Texte lacunaire [?]

Complète ces phrases en choisissant la bonne réponse

Ce texte est un texte qui .

La majorité des verbes sont conjugués .

Ce temps est utilisé pour donner des conseils, des , ou des .

11 de 12

Allez à la question

Valider

Repondre

Répondre

On demande également à l'élève d'identifier les autres possibilités d'utilisation de ce type de texte dans une liste donnée.

Réponses multiples 

Dans quel type de document peux-tu retrouver les mêmes types de phrases ?

- ☐ une fiche de montage de meuble.
- ☐ des recettes
- ☐ les instructions d'un jeu
- ☐ des histoires
- ☐ des modes d'emploi
- ☐ des fiches explicatives sur les animaux

3.1.2.2 Présentation de l'activité semi-complexe 2 pour le primaire

Lire un texte narratif

Les enfants sont placés devant une histoire à lire. Après avoir estimé leur maîtrise de certaines compétences en rapport avec le texte narratif, ils seront amenés à émettre des hypothèses, à les vérifier en lisant le texte. L'activité leur propose également, au travers d'exercices, d'identifier les éléments du schéma narratif.

Compétences travaillées :

LIRE.I.3 : Anticiper le contenu d'un document en utilisant ses indices externes et internes

LIRE.II : Elaborer des significations

LIRE.II.1 : Percevoir le sens global

LIRE.II.2 : Dégager des infos explicites

LIRE.II.4 : Vérifier des hypothèses personnelles émises ou proposées

LIRE.II.5 : Distinguer le vrai du faux, le réel de l'imaginaire, le réel du virtuel, le vraisemblable de l'invraisemblable

LIRE.III : Identifier la structure dominante d'un texte

LIRE.III.1 : Reconnaître un texte narratif

Types d'exercices :

QCM

Vrai/faux

Réponse brève

Appariement

Réponse ouverte

Quelques points forts :

Le questionnement initial sur la maîtrise des compétences nécessaires pour bien lire une histoire.

Le travail d'émission d'hypothèses et la guidance proposée au cours de ce travail.

La construction pragmatique du schéma narratif par l'élève

Les feed-back automatiques et instructifs ainsi que les nombreux indices proposés.

@ Lire des histoires

Ce questionnaire a été conçu pour fonctionner avec Explorer 6.0 (pour Windows) et Firefox 1.0 (pour Windows) ou
 Mozilla ou Netscape 4.0 (pour Windows) ou Netscape 4.0 (pour Mac).

J-P Van de Poel
 Université de Liège-LaSSET
 14 novembre 2006

Consignes de l'exercice

- Cliquez sur le titre de l'exercice pour entrer dans l'activité
- Répondez à la question
- Cliquez sur "Valider" pour obtenir le résultat de la question
- Cliquez sur la flèche "➡" pour aller à la question suivante
- Cliquez sur « Résultats » pour obtenir les résultats de l'activité dans sa totalité

Préparez-vous !

Préparez vos propositions adjectivales, c'est-à-dire les tâches que je vais assigner à vous :

1. Quand je lis une histoire, je suis impressionné des personnages (souvent, alors que ce que je suis le plus fasciné des histoires que j'ai jamais lues, auteurs, etc.)
2. Quand je lis une histoire, je suis impressionné par les personnages principaux, les images, les lieux.
3. Quand je lis une histoire, je suis impressionné tellement que j'oublie l'histoire.
4. Quand je lis une histoire, je suis surpris de la fin.
5. Quand je lis une histoire, je suis surpris de mes questions sur la fin.
6. Quand je lis une histoire, je suis impressionné par les personnages principaux, cela qui correspond le mieux à ce que je suis.

Développement ☒

Voici le titre de l'étude que nous te proposons :

L'impact dans la bouteille
 Autisme : les Primes Glens

A toi maintenant, de qui parle ce texte ? Complète le cadre



On demande ensuite aux élèves d'identifier les éléments de bases relatifs au contexte de l'histoire (personnages, lieux, élément déclencheur, etc.)

Choix multiples 11

• Cliquez ici pour voir la 1ère partie du texte.

Reconnaitre les personnages de cette histoire ?

- ☐ Le bûcheron
- ☐ Les grenouilles
- ☐ Le fils du bûcheron
- ☐ Un dragon
- ☐ Un maître d'école
- ☐ Un médecin
- ☐ Un géant
- ☐ Un jongleur

Choix multiples 12

• Cliquez ici pour voir la 1ère partie du texte.

Où se passe cette histoire ?

- ☐ L'histoire ne le dit pas
- ☐ En Allemagne
- ☐ Dans un pays imaginaire
- ☐ En Belgique

Choix multiples 13

• Cliquez ici pour voir la 1ère partie du texte.

Que se passe-t-il au début de l'histoire ? Choisissez le bon moment.

- ☐ Un vieux bûcheron malade de l'argent de sa vie pour que son fils aille dans des grandes écoles.
- ☐ Un vieux bûcheron utilise toutes ses économies pour envoyer son fils en voyage dans le monde.
- ☐ Le fils du bûcheron demande à son père de lui permettre de suivre des cours dans une haute école.

Une série de questions de compréhension liées aux péripéties sont ensuite posées. Des indices sont proposés. Par exemple ici, un extrait du texte surligné qui permet de répondre à la question.

• Cliquez ici pour voir la 1ère partie du texte.

La voix répondit :

- Je suis là, en bas, près des racines du chêne. Fais-moi sortir ! Fais-moi sortir !

L'écolier commença par nettoyer le sol, au pied du chêne, et à chercher du côté des racines. Brusquement, il aperçut une bouteille de verre enfoncée dans une petite excavation. Il la saisit et la tint à la lumière. Il y vit alors une chose qui ressemblait à une grenouille ; elle sautait dans la bouteille.

- Fais-moi sortir ! Fais-moi sortir ! ça cessait-elle de crier.

Sans songer à mal, l'écolier enleva le bouchon. Aussitôt, un esprit sortit de la bouteille, et commença à grandir, à grandir tant et si vite qu'en un instant un personnage horrible, grand comme la moitié de l'arbre se dressa devant le garçon.

- Sais-tu quel sera ton salaire pour m'avoir libéré ? lui demanda-t-il d'une épouvantable voix.

- Non, répondit l'écolier qui ne ressentait aucune crainte. Comment le saurais-je ?

- **Je vais te tuer ! hurla l'esprit. Je vais te casser la tête !**

- Tu aurais dû me le dire plus tôt, dit le garçon. Je t'aurais laissé où tu étais. Mais tu ne me casseras pas la tête. Tu n'es pas seul à décider !

- Pas seul à décider ! Pas seul à décider ! cria l'esprit. Tu crois ça !

l'imaginerais-tu que c'est pour ma bonté qu'on m'a benu enfermé si longtemps ? Non ! c'est pour me punir ! Je suis le puissant Mercure. Je dois rompre le col à qui me laisse échapper.

Est-il gentil ?

- ☐ Oui
- ☐ On ne le dit pas
- ☐ Non

On demande à nouveau des hypothèses à l'élève quant à la suite de l'histoire.

Choix multiples 

A ton avis, que va-t-il se passer maintenant ?

- ☐ Le garçon va tuer le génie avec sa hache
- ☐ Le génie va tuer le garçon
- ☐ Le garçon va s'enfuir très vite et le génie va le poursuivre
- ☐ Quelque chose d'autre va se passer : explique

16 de 38

Allez à la question :

Valider

Reprendre

Résultats

Des questions sont ensuite posées sur la suite des péripéties

Choix multiples 

Texte (partie2)

Qu'est-ce que le génie promet au garçon pour qu'il le laisse sortir à nouveau ?

- ☐ De lui donner autant de richesse qu'il en aura besoin dans sa vie
- ☐ De lui donner tout son or
- ☐ De le transformer en prince
- ☐ Aucune de ces propositions n'est correcte

22 de 38

Allez à la question :

Valider

Reprendre

Résultats

Une nouvelle série d'hypothèses est émise par l'élève sur la fin de l'histoire

Développement 

Quelle sera la fin de l'histoire ? Écris tes hypothèses !

27 de 38

Allez à la question :

Valider

Reprendre

Résultats

On propose ensuite à l'élève de remettre les événements de l'histoire dans l'ordre

Texte lecture 

Remets dans l'ordre chronologique les parties de l'histoire

La hache s'écasse lorsqu'il frappe un arbre très fort : 12 

Le bûcheron emprunte la hache du voisin : 3 

Pris d'un grand chène, il entend une voix qui lui demande : " Fais-moi sortir ! " : 5 

Un bûcheron a envoyé son fils faire des études : 1 

Il libère le génie. Le génie devient très grand et dit au garçon qu'il va le tuer : 7 

Le génie le supplie de le libérer et lui promet de nombreuses richesses : 9 

Le garçon le libère et le génie lui offre un chiffon magique qui peut guérir toutes les blessures : 18 

Il lui explique tout ce qui s'est passé : 13 

Le fils doit revenir pour travailler avec son père qui ne peut plus payer ses études : 2 

Le garçon frotte le chiffon car sa hache qui se transforme en argent : 11 

1 de 1

Allez à la question :

Valider

Toujours

Reprendre

Résultats

Il répond ensuite à une série de questions sur la fin de l'histoire et complète ensuite un tableau qui reprend les compétences de la première étape.



3.1.2.3 Présentation de l'activité complexe 1 pour le primaire

Lire et écrire un texte explicatif

Il est proposé aux enfants d'écrire un texte explicatif qui sera publié sur le site eCole. Afin de le préparer au mieux, nous allons lui faire parcourir un texte explicatif et lui faire découvrir les démarches qui sont nécessaires pour mieux produire un écrit de ce type. Il sera tout d'abord guidé dans la lecture avant de passer à l'écriture.

Compétences travaillées :

- LIRE.I : Orienter sa lecture en fonction de la situation de communication
- LIRE.I.3 Anticiper le contenu d'un document en utilisant ses indices externes et internes
- LIRE.II : Elaborer des significations
- LIRE.II.1 : Percevoir le sens global
- LIRE.II.2 : Dégager des infos explicites
- LIRE.II.4 : Vérifier des hypothèses personnelles émises ou proposées
- LIRE.III : Identifier la structure dominante d'un texte
- LIRE.III.3 : ... texte explicatif
- LIRE.V : Traiter les unités grammaticales
- LIRE.V.1 : Identifier les phrases et leur structure pour comprendre le sens du texte
- LIRE.VI : Traiter les unités lexicales
- LIRE.VI.1 : Découvrir la signification d'un mot à partir du contexte
- LIRE.VI.3 : Etablir les relations de sens que les mots entretiennent entre eux (familles de mots, synonymes, antonymes, ...)
- LIRE.VII : Percevoir les liens ... entre les éléments textuels et non textuels (croquis, schémas, ...)

- ECRIRE.I : Orienter son écrit en fonction de la situation de communication
- ECRIRE.II : Elaborer des contenus
- ECRIRE.III : Assurer l'organisation
- ECRIRE.III.4 : Organiser un texte explicatif
- ECRIRE.V : Utiliser les unités grammaticales
- ECRIRE.VI.1 : Utiliser un vocabulaire précis et adapté à la situation de communication

Types d'exercices :

- QCM
- Vrai/faux
- Réponse brève
- Appariement
- Réponse ouverte

Quelques points forts

- Une mise en situation motivante
- Un travail préalable d'analyse du texte explicatif grâce notamment à des textes illustrés
- Des exercices variés et des feedbacks formateurs.
- Une possibilité de choix d'exemple de texte.
- Une guidance de l'élève dans son processus d'écriture.
- La publication des travaux de l'enfant sur le site eCole valorise et donne du sens au travail de l'enfant.

Description pas à pas

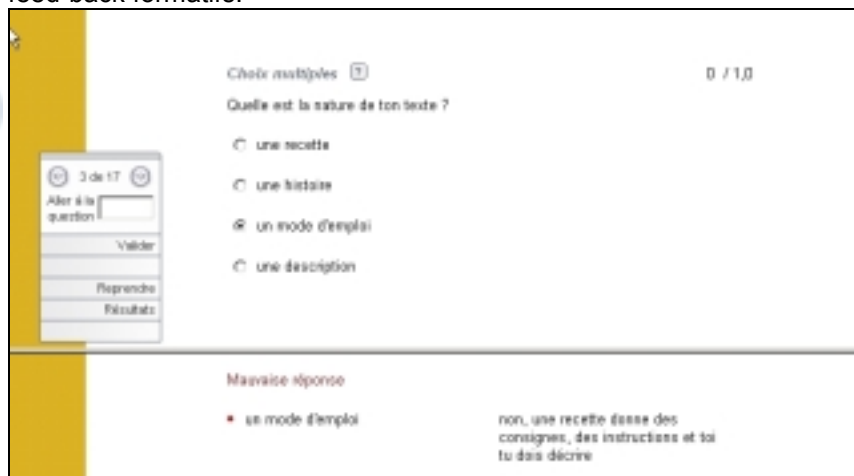
ETAPE 1 : il choisit son thème (animal, plante ou objet)



au sein de ce thème un sujet parmi ceux proposés



ETAPE 2 : il est invité à réfléchir sur le type de texte qu'il va devoir écrire et à la qualifier. Il reçoit des feed-back formatifs.



Choix multiples 12 0 / 1,0

Quelle est la nature de ton texte ?

☐ une recette

☐ une liste

☒ un mode d'emploi

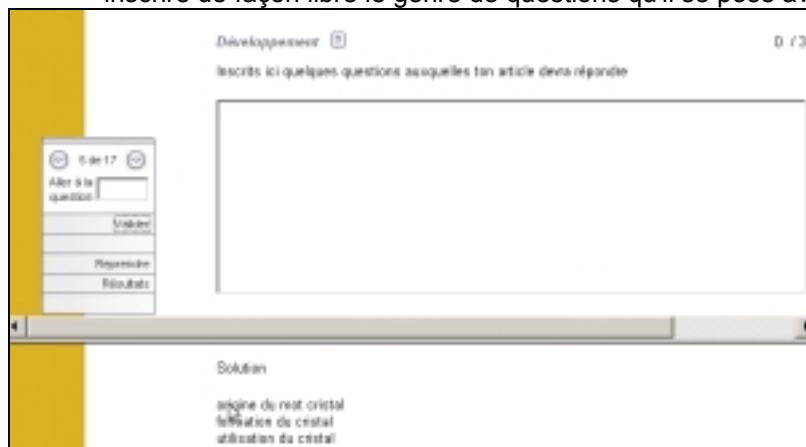
☐ une description

Mauvaise réponse

• un mode d'emploi non, une recette (assez des consignes, des instructions et toi tu dois décrire)

ETAPE 3 : il doit réaliser une série d'actions pour cerner son sujet

- inscrire de façon libre le genre de questions qu'il se pose avant de commencer



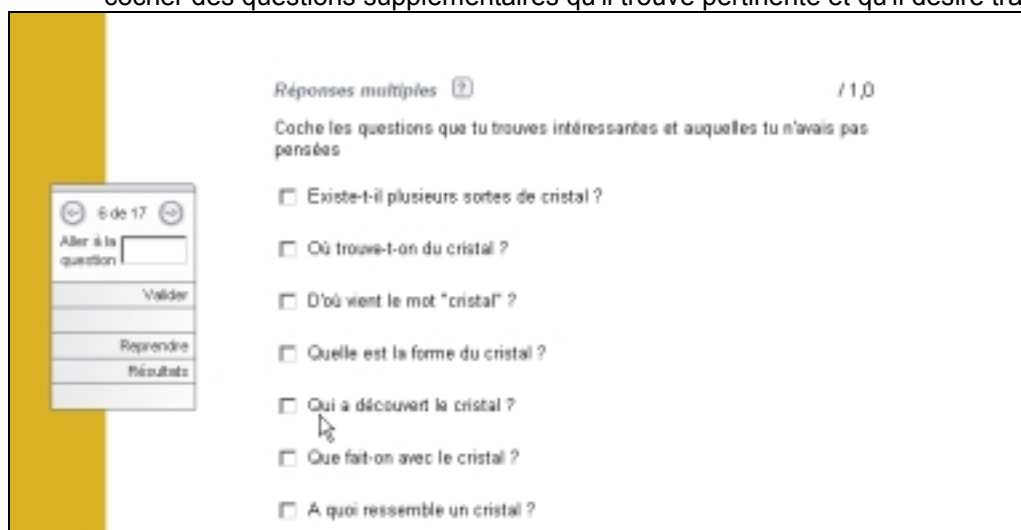
Développement 12 0 / 3

Inscris ici quelques questions auxquelles ton article devra répondre

origine du mot cristal
formation du cristal
utilisation du cristal

Solution

- comparer la liste de ces questions personnelles à une liste proposée. Il peut dans cette liste cocher des questions supplémentaires qu'il trouve pertinente et qu'il désire traiter



Réponses multiples 12 / 1,0

Coche les questions que tu trouves intéressantes et auxquelles tu n'as pas pensé

☒ Existe-t-il plusieurs sortes de cristal ?

☒ Où trouve-t-on du cristal ?

☐ D'où vient le mot "cristal" ?

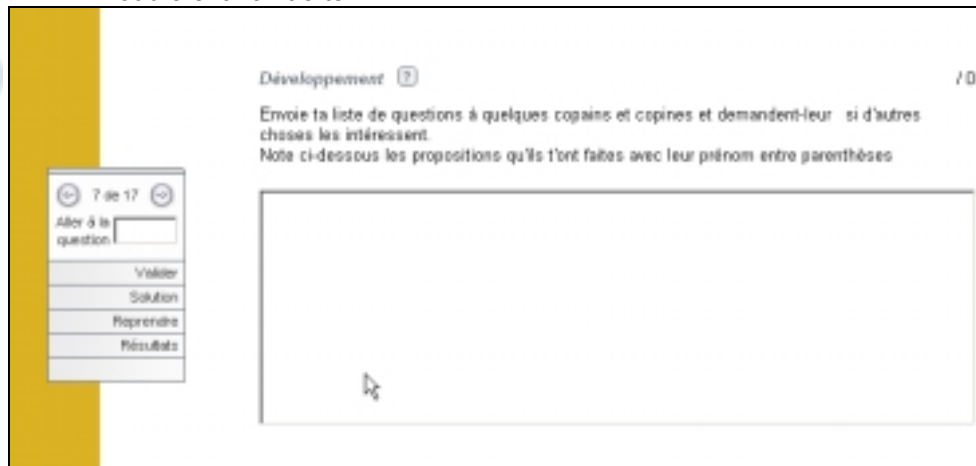
☐ Quelle est la forme du cristal ?

☐ Qui a découvert le cristal ?

☐ Que fait-on avec le cristal ?

☐ A quoi ressemble un cristal ?

- prendre de la distance par rapport à ses centres d'intérêts personnels en demandant à d'autres apprenants (via les outils de communication du site) le genre de question qu'ils voudraient voir traiter



Développement ? / 0

Envoie ta liste de questions à quelques copains et copines et demande-leur si d'autres choses les intéressent.
Note ci-dessous les propositions qu'ils t'ont faites avec leur prénom entre parenthèses

7 de 17

Aller à la question

Valider

Solution

Reprendre

Résultats

ETAPE 4 : il lui suggère d'évaluer son niveau de connaissances au début du travail (préacquis)
Sur chacune des questions cochées à l'étape précédente, on demande à l'apprenant d'évaluer son degré de connaissance



Réponses multiples ? / 10

Après cette activité, as-tu l'impression d'en savoir plus sur la formation du cristal. Évalue ton niveau par rapport à ce thème

1 de 1

Aller à la question

Valider

Solution

Reprendre

Résultats

☐ 0

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

☐ 6

ETAPE 5 : on lui propose de créer une fiche "descriptive" dont les grandes rubriques peuvent s'inspirer de questions posées précédemment. Il a la possibilité, s'il le désire, de consulter une "fiche modèle"

ETAPE 6 : à partir de textes donnant des informations sur le sujet choisi, une série des questions de réflexion sont posées

- QCM

13 de 17

Allez à la question

Valider

Reprendre

Résultats

Il existe différentes formes de cristal. Combien sont aujourd'hui reconnues .

☐ 5

☐ le texte ne le dit pas

☐ 8

☐ 7

☐ aucune des réponses proposées n'est exacte

☐ 6

- Appariement

Choix multiples

/ 1,0

Indice

15 de 17

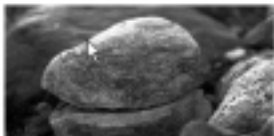
Allez à la question

Valider

Reprendre

Résultats

Quelle image correspond à celle du cristal ?

☐ 

☐ 

- Question ouverte

Développement

/ 0

Le cristal

En 1920 le **cristal de quartz** révolutionne la mesure du temps. Ses propriétés lui permettent de vibrer d'une façon très régulière et l'on peut compter le nombre d'impulsions qu'il émet. La mesure du temps devient d'une grande précision jamais atteinte à cette époque. Encore aujourd'hui l'horloge à quartz est très répandue et reste la plus précise.

Quelle question faut-il poser pour obtenir comme réponse ce qui est en gras ?

17 de 17
Aller à la question
Valider
Reprendre
Résultats

Développement 11

Le cristal

Les travaux de Haüy montrent que plusieurs formes de briques élémentaires sont nécessaires pour décrire l'ensemble des cristaux. Certaines formes sont simples, comme le cube, alors que d'autres semblent plus compliquées, comme le rhomboèdre. Haüy reconnaît 6 genres de briques élémentaires, mais aujourd'hui on en admet 7.

On parle des 7 systèmes cristallins: cubique, quadratique, orthorhombique, monoclinique, triclinique, rhomboédrique, hexagonal.

m

Donne un titre à l'extrait de texte ci-dessous:

ETAPE 7 : l'apprenant évalue ses connaissances après la réalisation de la fiche et le travail sur les contenus

17 de 17
Aller à la question
Valider
Solution
Reprendre
Résultats

Réponses multiples 11

Evalue ton niveau par rapport au thème suivant : formation du cristal

- ☐ 0
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6

3.1.2.4 Présentation de l'activité semi-complexe pour le secondaire

Travailler un texte argumentatif

L'élève est mis en situation : il fait partie du comité de lecture du magazine de l'école qui lance un grand débat sur le remplacement du distributeur de sodas par un robinet d'eau potable.

Il doit choisir entre les propositions de textes qui défendent cette idée.

Compétences travaillées :

LIRE

Orienter sa lecture en fonction de la situation de communication

I.4 Saisir l'intention ... dominante de l'auteur

Elaborer des significations

II.1 Percevoir le sens global

Dégager la thèse et identifier quelques arguments.

Détecter une prise de position clairement affirmée et des arguments qui l'appuient.

II.5 Distinguer le vrai du faux ..., le réel de l'imaginaire, le réel du virtuel, le vraisemblable de l'invraisemblable

Déterminer le caractère plutôt objectif ou plutôt subjectif du point de vue en s'appuyant particulièrement sur le lexique et la syntaxe

Juger de l'à-propos et de la justesse des éléments d'information en fonction de la situation (la création d'un univers fantastique ne répond pas aux mêmes exigences de vérité et de vérifiabilité que la présentation de données à l'appui d'une prise de position) et du type de documents (récit de vie, article de presse, légende, journal parlé, récit policier, ...)

Identifier la structure dominante d'un texte

Reconnaître le point de vue adopté dans un texte

III.4.Reconnaître un texte argumentatif

ECRIRE

II. Elaborer des contenus

II.1 Rechercher et inventer des idées, des mots (histoires, informations, arguments, textes à visée injonctive ...)

* Elaborer des contenus : rechercher (mentalement, oralement ou par écrit, individuellement ou collectivement) des idées (arguments ...) et les hiérarchiser

Types d'exercices :

- QCM
- Vrai/faux
- Réponse brève
- Appariement
- Réponse ouverte

Quelques points forts

- un thème, fil conducteur de toute la séquence
- parcours personnalisé (accès à des ressources supplémentaires, possibilité de lire des théories, ...)
- diversité des exercices
- accent mis sur la métacognition
- questions métacognitives et ressources théoriques identifiées par des logos



Description pas à pas :

Après avoir découvert le contexte de l'activité, l'élève doit choisir le type de texte auquel il va avoir affaire :

Choix multiples

1. Classer ce type de texte par rapport à son but.

Custume
La maîtrise de la mode est l'un des facteurs clés de la réussite économique des entreprises de la mode. Elle est donc un enjeu majeur de la stratégie d'entreprise.

Tu vas devoir choisir le type de texte qui correspond le mieux à la situation.

Quel type de texte s'agit-il de choisir ?

☐ Texte argumentatif

☐ Texte dialogal

☐ Texte descriptif

☐ Texte narratif

☐ Texte explicatif

Une question réflexive encourage ensuite l'élève à se positionner par rapport au texte argumentatif.

Choix multiples

2. Classer ce type de texte par rapport à son but.

Custume
La maîtrise de la mode est l'un des facteurs clés de la réussite économique des entreprises de la mode. Elle est donc un enjeu majeur de la stratégie d'entreprise.

Tu vas devoir choisir le type de texte qui correspond le mieux à la situation.

Quel type de texte s'agit-il de choisir ?

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

☐ 6

☐ 7

☐ 8

☐ 9

☐ 10

Les 3 questions suivantes proposent une approche générale du texte argumentatif (s'agit-il d'un texte argumentatif ou non ?)

Choix multiples

3. Classer ce type de texte par rapport à son but.

Les avantages de la culture biologique :
On connaît maintenant les dangers de la culture intensive dont le seul but est le profit, au détriment de l'environnement et de la qualité des produits. Néanmoins, le courant de la culture biologique amène un souffle nouveau et un répit nécessaire à notre environnement. Les méthodes sont désormais au point et il est tout à fait possible de produire en grande quantité des céréales, des fruits et des légumes en utilisant des insecticides naturels et du compostage. Il faut donc encourager ce type de culture afin de préserver la terre et ses ressources!

Lis le texte ci-dessus. S'agit-il d'un texte argumentatif ?

☐ OUI

☐ NON

Ensuite, il est demandé à l'élève de lister 3 termes qu'il associe au texte argumentatif, puis de faire un essai de définition du texte argumentatif. On lui donne alors des éléments pour comparer sa définition avec les éléments qui doivent s'y trouver.

Choix multiples

Quelle est la différence entre composites et persuasives?

Composites, c'est argumenter en utilisant toutes les idées, arguments, exemples.
Le texte est donc associé par des liens logiques.
Persuasive, c'est utiliser des procédés rhétoriques et autres pour toucher la sensibilité du destinataire.

Fait un essai de définition d'un texte argumentatif.

Choix multiples

Quelle est la différence entre composites et persuasives?

Composites, c'est argumenter en utilisant toutes les idées, arguments, exemples.
Le texte est donc associé par des liens logiques.
Persuasive, c'est utiliser des procédés rhétoriques et autres pour toucher la sensibilité du destinataire.

Fait un essai de définition d'un texte argumentatif.

Arrive ensuite une réflexion sur thème – thèse – arguments (5 questions)

Texte à analyser

Choisissez une consigne

Voici les éléments qui apparaissent dans un texte argumentatif. Associez-les aux définitions.

C'est le sujet dont on parle

le thème

C'est l'avis de l'auteur du texte, c'est sa prise de position par rapport au thème

le thème, la thèse, les arguments

La différence entre un fait, un argument et une opinion est abordée dans les 6 questions suivantes

Choix multiples

Un dimanche qui tourne mal.

Monsieur Dupont, directeur d'une entreprise de la région namuroise, a décidé ce dimanche de s'essayer à un nouveau sport : le parachutisme. Malheureusement, le saut s'est terminé à l'hôpital avec les deux jambes dans le plâtre!

Quelle drôle d'idée que d'aller sauter d'un avion de cette façon-là! Monsieur Dupont a encore eu de la chance car de nombreux parachutistes terminent leur course de manière bien plus tragique. Il est beaucoup plus raisonnable de passer son dimanche en famille lors d'une marche estivale ou de quelques brasses à la piscine communale! Ces sports-là sont meilleurs pour la santé et bien moins dangereux. Je trouve qu'il ne faut pas prendre de risque inutile avec sa vie : elle est trop précieuse!

Dans le texte ci-dessus, les parties en gras expriment :

☐ un fait

☐ un argument

☐ une opinion

Une nouvelle question de métacognition est alors proposée

Met ou faix 10 0 / 10

20 de 20
Aller à la question
Valider
Reprendre
Résultats



Si tu réponds les mots que tu as écrits en pensant au mot argumentation, as-tu bien identifié de quoi il s'agit ?

☐ oui

☐ non

On en vient après à la différence entre convaincre et persuader et à quelques procédés oratoires à travers un texte qui persuade (3 questions)

Clique multiples 11 1 / 10

une petite aide?

21 de 20
Aller à la question
Valider
Reprendre
Résultats

Pourquoi se mettre des allures ? Sachez-le, les idées véhiculées par les émissions inlassablement répétées ne vous aident pas à vous forger un esprit critique et libre.
Secours-vous! Enfants de Wallonie, de Belgique et d'Europe! Le monde est à vous, si vous prenez garde et que vous sachiez de vous aventurer dans les chemins de traverses!
Le souffle d'internet et de la télé s'inspire dans vos têtes et bientôt occupera tout l'espace. Libérez-vous de ces contraintes et laissez place à l'imaginaire et à la création.

Dans le texte argumentatif ci-dessus, l'auteur veut :

☐ persuader

☐ convaincre

Les deux questions suivantes demandent à l'élève de trouver des arguments et des contre-arguments dans le contexte de l'activité (pour ou contre le robinet d'eau potable)

Développement 11 1 / 10

24 de 20
Aller à la question
Valider
Reprendre
Résultats



Écris ici les arguments qui pourraient apparaître dans le texte qui défend la mise en place d'une fontaine d'eau :

Enfin, l'élève doit identifier des titres qui pourraient convenir au texte qu'il doit choisir



Réponses multiples 

Parmi les titres suivants, coche ceux qui défendent la fontaine d'eau

- ☐ La fin des bulles...
- ☐ Une fontaine pour tous !
- ☐ La fin d'une époque
- ☐ Un robinet fontaine à l'école: un choix engagé
- ☐ Comment n'y a-t-on pas pensé plus tôt?

25 de 25

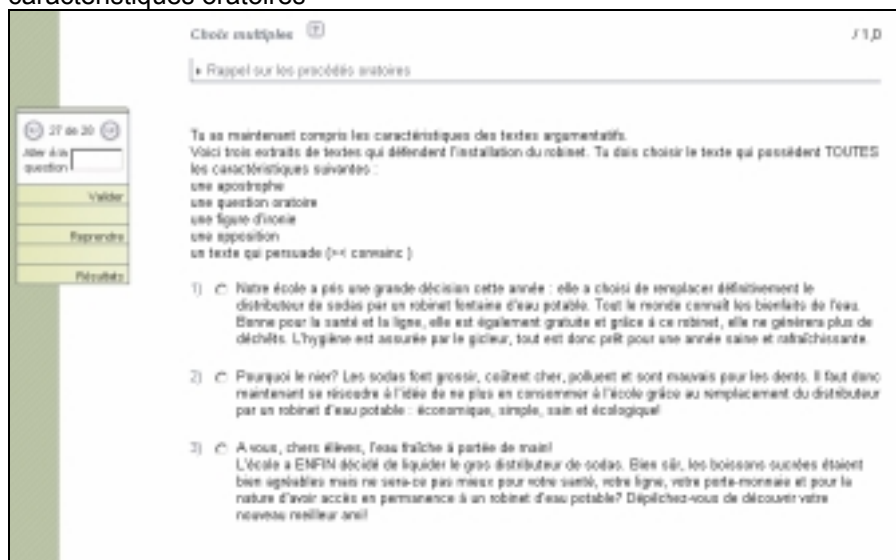
aller à la question

Valider

Prendre

Réviser

Dans l'avant-dernière question, on arrive au choix du texte le mieux adapté et qui comprend certaines caractéristiques oratoires



Choix multiples 

1/30

Rappel sur les procédés oratoires

Tu as maintenant compris les caractéristiques des textes argumentatifs. Voici trois extraits de textes qui défendent l'installation du robinet. Tu dois choisir le texte qui possède TOUTES les caractéristiques suivantes :

- une apostrophe
- une question rhétorique
- une figure d'incise
- une apposition
- un texte qui persuade (= convaincre)

- 1) ☐ Notre école a pris une grande décision cette année : elle a choisi de remplacer définitivement le distributeur de sodas par un robinet fontaine d'eau potable. Tout le monde connaît les bienfaits de l'eau. Bonne pour la santé et la ligne, elle est également gratuite et grâce à ce robinet, elle ne génère plus de déchets. L'hygiène est assurée par le gicleur, tout est donc prêt pour une année saine et rafraîchissante.
- 2) ☐ Pourquoi le nier? Les sodas font grossir, coûtent cher, polluent et sont mauvais pour les dents. Il faut donc maintenant se résoudre à l'idée de ne plus en consommer à l'école grâce au remplacement du distributeur par un robinet d'eau potable : économique, simple, sain et écologique!
- 3) ☐ A vous, chers élèves, l'eau fraîche à portée de main! L'école a ENFIN décidé de liquider le gros distributeur de sodas. Bien sûr, les boissons sucrées étaient bien agréables mais ne sera-ce pas mieux pour notre santé, notre ligne, votre porte-monnaie et pour la nature d'avoir accès en permanence à un robinet d'eau potable? Dépêchez-vous de découvrir votre nouveau meilleur ami!

27 de 28

aller à la question

Valider

Prendre

Réviser

La toute dernière question propose à l'élève de se demander s'il a amélioré ses compétences dans le domaine du texte argumentatif grâce à cette activité



3.1.2.5 Présentation de l'activité complexe pour le secondaire

Organiser un concert

L'élève est mis en situation : il fait partie d'un groupe d'amis qui doit organiser un concert pour la fête de la ville. Les différentes étapes de l'organisation seront le prétexte d'exercices sur :

- la recherche sur Internet
- le texte argumentatif
- la rédaction
- le vocabulaire de la description
- les styles direct et indirect

Compétences travaillées :

LIRE

Orienter sa lecture en fonction de la situation de communication

I.2 Choisir un document en fonction du projet et du contexte de l'activité

I.3 Anticiper le contenu ... d'un document en utilisant ses indices externes et internes

Elaborer des significations

II.1 Percevoir le sens global

Dégager la thèse et identifier quelques arguments.

Détecter une prise de position clairement affirmée et des arguments qui l'appuient.

II.2 Dégager des infos explicites

II.5 Distinguer le vrai du faux ..., le réel de l'imaginaire, le réel du virtuel, le vraisemblable de l'invraisemblable

* Evaluer les réponses données par le texte et si nécessaire changer de source

Identifier la structure dominante d'un texte

- * Distinguer l'usage des marques des discours rapportés (discours direct et indirect)
- * Reconnaître le point de vue adopté dans un texte
- * Repérer les organisateurs temporels, spatiaux et logiques

III.4. Reconnaître un texte argumentatif

III.5. Reconnaître un texte à structure dialoguée

- * Identifier la ponctuation du discours direct, la variété des verbes déclaratifs et repérer les informations données par la proposition incise (intonation, sentiment du locuteur...) afin de pouvoir repérer les dialogues dans un récit, les différents intervenants, et de découvrir leurs sentiments

Percevoir la cohérence entre phrases et groupes de phrases tout au long du texte

IV.4. Repérer les marques du temps

- * Vérifier la concordance des temps dans les subordonnées

Traiter les unités grammaticales

- * Reconnaître plusieurs types de phrases (déclarative, interrogative, exclamative et impérative)
- * Reconnaître les marques de ponctuation liées au discours rapporté
- * Vérifier la concordance des temps dans les subordonnées

VI. Traiter les unités lexicales

VI.2. Découvrir le sens d'un mot ... à partir d'un référentiel pour comprendre

Trouver le sens qui convient dans un dictionnaire, un référentiel adapté, un lexique, un glossaire, des notes de bas de page

VII. Percevoir les liens entre les éléments textuels et non textuels (croquis, schémas, ...)

- * Repérer les codes et les signes de l'image; le rôle des légendes des photos de presse ; l'influence de la musique sur la production du sens.
- * Décoder, analyser et associer des messages identiques élaborés sur des supports différents (photos, schémas, publicités, B.D., musique, films ...).
- * Comprendre les éléments visuels présents dans les schémas et les illustrations

ECRIRE

II. Elaborer des contenus

II.1 Rechercher et inventer des idées, des mots (histoires, informations, arguments, textes à visée injonctive ...)

- * Elaborer des contenus : rechercher (mentalement, oralement ou par écrit, individuellement ou collectivement) des idées (arguments ...) et les hiérarchiser
- * Utiliser des arguments propres à convaincre le destinataire, distinguer thèse et arguments, recourir à quelques sortes d'arguments (exemples, comparaisons, appel aux valeurs ou aux bons sentiments...)

III. Assurer l'organisation

- * Rédiger en respectant les caractéristiques du texte et des normes de la langue : caractère fictionnel ou non des écrits, textes narratifs fictionnels, textes poétiques, textes dialogués, textes descriptifs
- * Assurer l'organisation générale par des marques visuelles et/ou linguistiques : les organisateurs temporels, spatiaux et logiques.

III.4. Organiser un texte explicatif

- * Rédiger des justifications liées au genre explicatif

III.6. Organiser un texte argumentatif

- * Rédiger des justifications liées au genre argumentatif

IV. Assurer la cohérence entre phrases et groupes de phrases

IV.2. Utiliser les mots ou expressions servant à enchaîner les phrases

- * Choisir des jonctions de phrases : juxtaposition, coordination, enchâssement, adéquates dans les cas les plus courants (se limiter à l'enchâssement d'une seule phrase)
- * Employer à bon escient des expressions ou mots usuels:
- contribuant à la cohérence interpropositionnelle: «mais... car...», «alors»...;

- permettant l'enchaînement des idées dans le récit: «soudain», «tout à coup», «depuis lors»...

IV.4. Employer les ... marques du temps

* Accorder une attention particulière à l'harmonisation des temps verbaux dans les récits au passé

V. Utiliser les unités grammaticales

V.1. Structurer ses phrases

V.2. Ponctuer ses phrases

V.3. Maîtriser l'orthographe grammaticale

* Se familiariser avec les correcteurs informatiques

VI. Utiliser les unités lexicales

VI.1. Utiliser un vocabulaire précis et adapté à la situation de communication

VI.2. Maîtriser l'orthographe d'usage

Types d'exercices :

Recherche d'informations :

appariement,

Argumentation :

QCM, classement, rédaction (question ouverte longue), appariement

Description :

appariement, QCM

Éléments verbaux/non verbaux :

appariement, rédaction (question ouverte longue)

Styles direct et indirect :

QCM, QROC, appariement, texte à trous

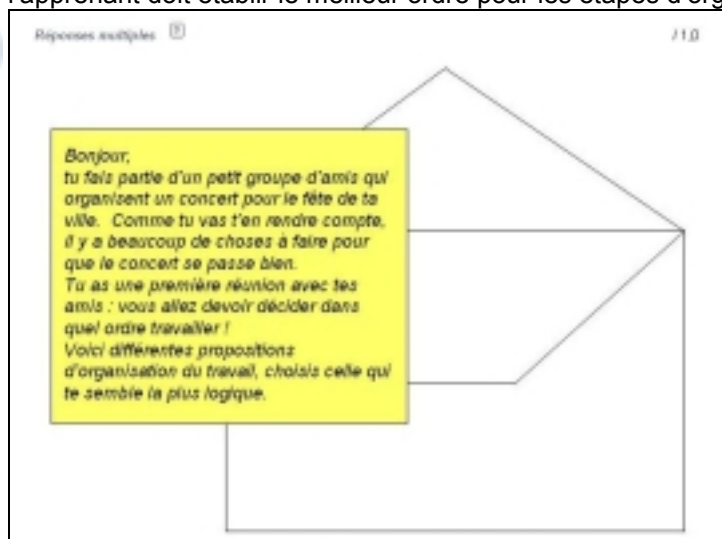
Quelques points forts

- un thème, fil conducteur de toute la séquence
- parcours personnalisé (accès à des ressources supplémentaires, possibilité de lire des théories, possibilité de passer des exercices, ...)
- diversité des exercices
- accent mis sur la métacognition
- questions métacognitives et ressources théoriques identifiées par des logos



Description pas à pas

La séquence commence par la mise en situation ainsi qu'un exercice transversal de réflexion puisque l'apprenant doit établir le meilleur ordre pour les étapes d'organisation du concert :



Une série de 6 questions poussera ensuite l'apprenant à se pencher sur deux genres musicaux et à faire des recherches sur Internet pour répondre de manière pertinente. Des outils d'aide sont à sa disposition pour l'aider dans sa recherche (ressources Internet) :

Demander d'informations sur les genres musicaux - Message (HTML)

À : daniel@le.be

Objet : Demande d'informations sur les genres musicaux

Attaché : [Fichiers styles musicaux.doc (201K)]

Bonjour !
Merci de t'être proposé pour assurer l'organisation d'un concert lors de notre prochaine fête. Deux groupes se sont proposés pour notre concert, un groupe de hip hop et un de Musique électronique.
J'ai reçu deux dossiers sur les genres musicaux, malheureusement, mes documents se sont mélangés. Voici les informations que j'ai, peux-tu les reclasser en faisant quelques recherches sur Internet?
Je t'envoie ci-joint un petit formulaire à compléter pour chaque genre musical.
Merci d'avance et à bientôt
Max, le responsable de la fête.

Voici quelques éléments qui parlent des origines des musiques électronique et Hip Hop.
Coche ceux qui se rapportent au **hip hop** (3 éléments à cocher)

- ☐ Elle est apparue au début des années 70
- ☐ Au milieu des années 50 apparaît un nouveau procédé qui permet de jouer en temps réel
- ☐ Elle est née dans les années 50
- ☐ Elle a donné naissance à une série d'autres genres musicaux comme la techno ou la musique industrielle

On arrive alors dans la partie concernant le texte argumentatif lors de laquelle l'apprenant devra convaincre l'organisateur de la fête de choisir de faire un concert de hip hop en lui envoyant un mail. Dans un premier temps, afin de rassurer l'apprenant, plusieurs exercices concernant les arguments proposés par l'organisateur pour le choix de la musique électronique sont décortiqués.



Tu as écrit à Max que tu préfères le hip hop. Il te renvoie le mail ci-dessus. Selon toi, quelle est l'intention de Max dans ce mail ?

- ☐ persuader
- ☐ donner du plaisir
- ☐ informer
- ☐ étonner
- ☐ donner un ordre

Dans le mail de Max, relève les phrases qui sont, selon toi, des arguments en faveur du style de musique préféré de Max (4 bonnes réponses) :

- ☐ Bonjour !
ah! Tu préfères donc le hip hop ?
- ☐ Personnellement, je pense que nous devrions plutôt choisir le groupe de musique électronique.
- ☐ En effet, c'est certainement un style qui plaira plus aux jeunes de notre ville.
- ☐ J'adore la musique de John Cage !
- ☐ C'est une musique moderne et dynamique : elle fera sûrement danser les gens.
- ☐ En plus, comme on n'utilise pas de vrais instruments, on pourra louer une scène plus petite.
- ☐ Ça me plairait bien d'avoir un concert de musique électro !
- ☐ Le groupe qui s'est proposé n'est en fait composé que de deux personnes, ce qui coûtera moins cher.
- ☐ Bon, dis-moi ce que tu en penses et puis on décidera ! A bientôt »

Pour la rédaction proprement dire du mail, plusieurs pistes sont proposées à l'apprenant. Il doit d'abord estimer sa capacité à réaliser l'exercice.

Rédige maintenant le mail que tu pourrais envoyer à Max pour le convaincre que c'est mieux d'organiser un concert de hip hop.



Une fois le mail rédigé, l'apprenant a l'opportunité de le corriger tout de suite ou d'accéder à des ressources qui lui permettront d'améliorer son texte à deux niveaux :

- pour trouver des idées



Coche les choses que tu as faites pour trouver des idées

- 1) ☐ as-tu relu le mail auquel tu dois répondre ?
- 2) ☐ as-tu cherché des idées dans le formulaire descriptif du genre musical ?
- 3) ☐ en as-tu parlé avec quelqu'un d'autre ?
- 4) ☐ as-tu utilisé les catégories d'arguments proposées précédemment pour trouver des arguments variés ?
- 5) ☐ as-tu cherché un contre-argument pour chaque argument de Max ?
- 6) ☐ as-tu fait des recherches supplémentaires ?

- pour la forme du texte

Réponses multiples ?

Indices



Coche les choses que tu as faites pour organiser et écrire ton texte

- 1) ☐ as-tu utilisé un dictionnaire ?
- 2) ☐ as-tu utilisé un correcteur orthographique
- 3) ☐ as-tu utilisé une grammaire ?
- 4) ☐ as-tu vérifié tes verbes à l'aide d'un référentiel de conjugaison ?
- 5) ☐ as-tu demandé à quelqu'un de relire ton mail ?
- 6) ☐ as-tu tenu compte du destinataire de ton mail ?
- 7) ☐ n'as-tu pas oublié de saluer ton destinataire ?
- 8) ☐ as-tu mis une formule de politesse ?
- 9) ☐ as-tu mis un titre à ton message ?
- 10) ☐ as-tu signé ton message ?

L'initiative étant laissée à l'apprenant, il doit s'interroger sur la qualité de son mail et sur ce qui lui pose plus de problèmes.

Une fois le mail corrigé, il est annoncé à l'apprenant qu'il a convaincu l'organisateur de la fête et que son argumentation a donc fait mouche.

On entre alors dans une nouvelle phase de la séquence, centrée sur le vocabulaire de la description. En effet, un rendez-vous entre le groupe choisi et l'apprenant doit avoir lieu : il s'agit donc de se reconnaître.

Un choix est à nouveau soumis à l'élève qui peut réaliser l'exercice principal directement



Voici ta photo! Choisis les adjectifs les mieux adaptés pour te décrire!

- ☐ disgracieuse
- ☐ rousse
- ☐ avec des tâches de rousseur
- ☐ blonde
- ☐ sérieuse
- ☐ brune
- ☐ avec des lunettes
- ☐ ronde

ou choisir de s'entraîner sur le vocabulaire de la description (3 exercices) :

► Un dictionnaire en ligne

Choisis la définition qui correspond à l'adjectif

Taciturne :

Glabre :

Avenant :

Frivole :

Avare :

Cordial :

Débonnaire :

Dans l'étape suivante, l'apprenant envoie un mail au service de la Culture et du Tourisme de sa ville pour s'informer des disponibilités et de la disposition des différentes salles de concert :

Développement ?

Tu as rencontré les Mariscos. Lors de votre discussion, le groupe t'a fait part de ses exigences par rapport à la salle de concert. Voici ce dont ils ont besoin:

- une scène d'au moins 40m2
- un rideau
- au moins 3 loges
- 5 points d'alimentation électrique
- une entrée côté cour et une côté jardin

Il faut trouver une salle de concert qui convienne au groupe. Pour cela, écrit un mail au service de la Culture et du Tourisme de ta ville afin de leur demander la liste et le plan des salles de concert existantes.

Ecris ton mail :

Son mail corrigé, il reçoit la réponse du service de la Culture qui lui envoie les plans de plusieurs salles de concert. L'apprenant choisit la salle la mieux adaptée aux consignes qui lui ont été communiquées par le groupe (taille de la scène, nombre de loges, ...). Il peut dès lors entraîner sa capacité à lire un plan et à comprendre une légende.

Bonjour,

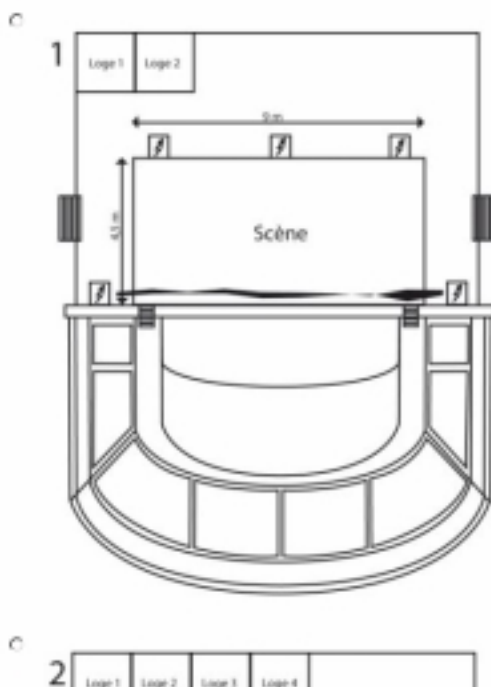
Comme vous me l'avez demandé, je vous fais parvenir les plans des 4 salles de concert dont dispose la ville.

N'oubliez pas de me recontacter pour la réservation avant la fin de cette semaine car je pars en vacances vendredi.

Salutations

Jacques Miller
Service Culture et Tourisme

Voici le mail que tu as reçu. Le responsable t'envoie le plan des salles de concert disponibles. Choisis celui qui correspond le mieux aux exigences des Marisces.



▼ Rappel des exigences

- Une scène d'au moins 40m²
- Un rideau
- Au moins 3 loges
- 5 points d'alimentation électrique
- Une entrée côté cour et une côté jardin

▼ Légende

LEGENDE

-  Rideau
-  Escalier
-  Alimentation électrique

Les dix dernières questions étudient le thème des styles direct et indirect. En effet, après le concert (qui s'est bien passé !), l'apprenant découvre une interview du groupe dans un journal. Il lui est demandé de transformer l'interview en style indirect. Il n'est cependant pas pris au dépourvu puisqu'une série de questions concernant cette transformation lui sont proposées :

- verbes introducteurs

▸ remarque :

Associe maintenant de manière pertinente les verbes aux phrases suivantes :

	: Ah bon?! Il est déjà parti en vacances ?
	: Et je voudrais bien que mes ordres soient exécutés !
	: Quelle heure est-il ?
	: J'ai besoin d'un café!
	: Il fait chaud !

s'étonner / se demander / ajouter / dire / annoncer

- choix de la conjonction de subordination

▸ Indice ▸ Précision

Quand on utilise un verbe introducteur dans le cadre d'un discours rapporté, il faut utiliser une conjonction de subordination généralement **que (qu')** ou **si (s')**. Dans les phrases suivantes, choisis la conjonction qui convient :

1° Il a dit il avait eu peur.

2° La femme se demandait elle devait encore rester dans la salle d'attente

3° Les étudiants s'étonnaient le chauffage ne fonctionnait plus!

4° Le directeur a ajouté les réparateurs viendraient le lendemain

5° Le professeur pensait le journée allait être longue!

- modification de l'adverbe de temps

Associe les adverbes au présent à ceux que l'on devra mettre dans un discours rapporté :

Maintenant =>

Aujourd'hui =>

Hier =>

Avant-hier =>

Demain =>

Après-demain =>

Dernier =>

Prochain =>

Cette semaine =>

Dans deux jours =>

- transformation et concordance des temps du style indirect

▸ Les temps du discours rapporté

A quel temps faut-il mettre le verbe lorsque l'on transforme la phrase en discours rapporté?

1° Il a affirmé : « Ce n'est pas moi qui ai accroché la voiture! »

Le temps auquel doit être le verbe "ce n'est pas" est

Le temps auquel doit être le verbe "ai accroché" est le

2° Je lui ai demandé : « quand feras-tu tes devoirs? »

Le temps auquel doit être le verbe "feras-tu" est le

3° Le professeur leur a confirmé : « Vous devriez faire vos devoirs »

Le temps auquel doit être le verbe "vous devriez" est le

4° Sa grand-mère lui a demandé : « pourquoi n'es-tu pas venu me voir hier? »

Le temps auquel doit être le verbe "n'es-tu pas venu" est le

Rappelons que des questions de métacognition ponctuent la séquence à diverses étapes, que ce soit pour orienter l'apprenant vers la question la plus adaptée à son parcours, pour le pousser à s'interroger sur ses connaissances et son apprentissage ou pour corriger des exercices plus complexes.

Voilà, tu as gagné! Max est d'accord d'organiser un concert de hip hop. Bravo! tu as été très convaincant.

Ci-dessus se trouve le mail que le groupe choisi, les Mariscos, t'envoie. Tu vas devoir te décrire.

☐ Tu veux faire des exercices supplémentaires sur la maîtrise des adjectifs de description ?

☐ Tu veux directement passer à la question de description ?

► Un exemple de mail rédigé



Réfléchis maintenant sur le texte que tu as écrit. Coche les choses que tu as faites :

- ☐ tu as expliqué en quelques lignes ton projet avant de faire ta demande
- ☐ tu as décrit la salle dont tu as besoin
- ☐ tu as utilisé le correcteur orthographique
- ☐ tu as été attentif aux formules de politesse utilisées (remerciement - salutations)
- ☐ tu as relu ton mail avant de l'envoyer



A combien estimes-tu tes connaissances sur le discours direct et indirect et en particulier sur les points suivants :

- respect de la concordance des temps
- utilisation/modification des conjonctions de subordination
- modification des adverbess de temps ?

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7
- ☐ 8
- ☐ 9
- ☐ 10

3.1.3 Les activités externes

Nous ne signalerons ici que le travail réalisé depuis le rapport intermédiaire.

A l'issue d'une analyse approfondie des 87 sites qui était répertoriés comme étant à creuser nous en avons retenus 82 qui pouvaient être mis en ligne dans le projet. Par un travail de veille et de recherche permanente nous en avons découvert et sélectionné 12 nouveaux sur base des critères repris dans le rapport intermédiaire.

Au niveau des compétences

Le long travail de répartition et de classification des activités externes en fonction des différentes compétences a permis d'objectiver la portée tant quantitative que qualitative de ces sites et activités.

Globalement, les activités externes couvrent dans leur grande majorité les compétences des champs et sous champs « Unités grammaticales » pour le « Ecrire » et unités « grammaticales et lexicales » pour le « Lire ». Les compétences du « Ecrire » sont plus largement couvertes que celles du « lire ». Néanmoins la variété des situations proposées à l'intérieur d'une unité d'activité est telle qu'il est assez fréquent de voir plusieurs compétences couvertes par une même activité. De plus dans ces activités multivariées le choix de la stricte distinction d'appartenance soit au « lire » soit à l'« écrire » est dans ces cas relativement difficile à opérer.

D'autres domaines également bien couverts sont les homonymes, la détermination des composantes de la phrase et la reconnaissance des types de texte.

Les compétences demandant une mise en situation et une contextualisation poussée avec le réel ne sont quasiment pas couvertes par les activités externes. Seuls les auteurs de deux sites de FLE ont élaboré une scénarisation pédagogique suffisamment riche de certaines activités pour qu'elles puissent être assimilées à des situations semi-complexes.

En synthèse, les activités externes sont plus à même d'entraîner les processus et habilités à la base de certains champs de compétences que les compétences elles-mêmes surtout si ces dernières sont complexes.

Au niveau contenus et matières

La conjugaison, la concordance des temps et des modes sont les domaines les plus couverts (drills ou textes adaptés)

Au niveau de la charge de travail

La charge de travail par activité est extrêmement variable. La fourchette des temps estimés par exercice va de moins d'une minute à plus de 30 minutes. La composition des séquences et l'organisation tant des sites que des activités étant une explication à cette grande variété.

Au niveau des processus cognitifs

Plus de 62% des activités sont basées sur des QCM, des liste à choix, des appariements ... la méthode d'exercisation ainsi utilisée se base principalement sur un travail de mémorisation par reconnaissance et non sur une mémorisation par construction.

Dans les 48% restants, les activités basées sur les textes à trous sont majoritaires. Seuls 12% des exercices mettent en jeu une réalisation non formellement guidée de l'activité.

Dans ce dernier cas l'intervention de l'enseignant est systématiquement requise pour la correction et le feedback.

Au niveau présentation formelle

La forme des activités externes est relativement standardisée. Les logiciels utilisés pour créer ces séquences sont peu diversifiés ; dès lors l'apparence formelle de tests identiques (QCM,...) est

généralement fort similaire. Voici une synthèse des types d'interfaces rencontrées et mise en concordance avec l'opération cognitive induite par l'outil.

Homme ou Femme

Si c'est une femme ou, parle, appuie sur le bouton **Femme**, sinon appuie sur le bouton **Homme**.

Des indices sont données comme explication aux réponses du candidat.

Accueil

1) Après avoir gets deux coups de primes, je me suis senti soulagé.

Homme

Femme

2) Même si tu m'as blessé profondément, je ne te veux aucun mal.

Homme

Femme

3) J'avais l'impression que des satellites espions m'observaient.

Homme

Femme

4) Un m'a insulté, un m'a chassé de mon pays car au croquer que j'étais un danger public.

Homme

Femme

5) Je me suis trouvé déçu quand la fille fut venue.

Homme

Femme

6) Si tu m'avais prévenu à temps, je n'aurais pas commis cette erreur.

Homme

Femme

7) Suite je te ai demandé de répondre au dialogue plus d'une fois.

Homme

Femme

8) C'est cette œuvre littéraire qui m'a montré l'absence.

Homme

Femme

Accueil

CLIQUEZ SUR TOUS LES NOMS FÉMININS.

UN CLIC SUR UN NOM MASCULIN PRODUIT UN BÉLIER.

CLIQUEZ PLUSIEURS FOIS SUR LE MÊME NOM FÉMININ NE PROVOQUE AUCUNE RÉACTION.

étincelle	éclair	anneau	hasard	ondette
arrosement	inver	écure	alléger	essence
sponge	feuilles	monnaie	noir	hôtel
arrosement	orchestre	arbuste	maître	orteil
oreille	épave	hélice	supplément	arroyer

Patricia (M. Vanberg)

Patricia (M. Vanberg)

Patricia (M. Vanberg)

QUI

(Nombres rouges: 1)

Jeu de couleur sans valeur

ajoutée

Réponse unique

Reconnaissance

Jeu de couleur sans valeur

ajoutée

-Association

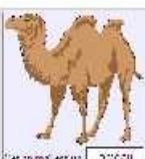
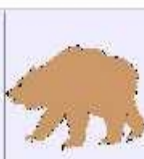
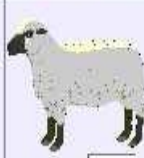
Reconnaissance

Accueil

COMPLÉTER LE NOM DE L'ANIMAL.

Si tu connais bien le nom et cliques sur l'image de l'animal, ce dernier va changer de direction.

Attends que les images soient complètement affichées.

 Cet animal est un caméléon Valider	 Cet animal est un cheval Valider	 Cet animal est un lion Valider	 Cet animal est un ours Valider
 Cet animal est un chien Valider	 Cet animal est un vache Valider	 Cet animal est un éléphant Valider	 Cet animal est un mouton Valider

Graphisme initial

Ecriture active





Concordance des modes

Exercice A

Indiquez le mode des verbes en bleu.

- Après avoir longuement hésité, il a décidé qu'il valait mieux vendre.
- Avez-vous un mal de dos tel qu'il vous soit impossible de nous téléphoner?
- Ce n'est pas grave que la terre gèle, mais il veut mieux que ça ne dure pas trop longtemps.
- D'accord toi, vaudrait-il mieux que nous utilisions du vert ou du bleu?
- Eile a attrapé un virus pendant ses vacances, si bien qu'elle a passé tout son temps à l'hôpital.
- Eile a ouvert la fenêtre en espérant que personne ne remarquerait son geste.
- Eile lui a dit que cela ne le regardait pas.

Quitter Valider Suivant

Analyse avec choix unique.
Reconnaissance

Index | Jeux suivants

Les temps verbaux de la lettre

Participe passé, infinitif ou verbe conjugué ?

Les autres à explorer :

- Le verbe
- Le mot
- Le son
- Le sens

Valider Nouveau jeu

Réponse unique avec indice
et progression graphique Jeux
de l'oie

Revenez à quel type de lettre souhaitez-vous passer ?

Les types de lettre

Chaque lettre a son type.

Vous la connaissez ?

En choisissant que ce bouton retournera votre attention :

la syllabe de votre adresse, l'adresse de l'élève en train de...

la page bleue à la...

l'adresse que vous allez...

Amicalement

Bonne nuit à l'élève

Cher Alfred

Salut

Mes chers salutations

Je vous embrasse

Veuillez croire à l'assurance de mes sentiments les meilleurs

???
???
lettre unique
lettre prise
???
???
???
???
???
???
???
???
???

Réponse à choix.
Reconnaissance



Les terminaisons verbales en [e] Infinitif, participe passé ou verbe conjugué ? Complétez les phrases, choisissez d'un verbe approprié, avec la terminaison verbale qui convient. Vous serez alors invité à composer la première de couverture de ce roman.  VALIDER Nouveau	Feedback graphique Réponse unique Reconnaissance
Accueil LE PASSÉ DU SUBJONCTIF (explications) Écrivez l'auxiliaire qui convient : sois, sois, soit, soyons, soyez, soient, aie, aies, ait, avons, avez Un double-clic dans cette zone valide la réponse. Les numéros ci-dessous permettent d'afficher la question de son choix. Résultats 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Recharger Corriger 1) Nous avons peur que Marie ne soit pas encore pa	Réponse unique Reconnaissance
http://www.coleulg.be - CCMO - Modèle fondue Accord de l'adjectif et de l'attribut Exercices A B C D Exercice A Accordez correctement les adjectifs et les attributs de ces phrases. 1 J'ai entendu une violente explosion, suivie d'un bruit de verre brisé. 2 Les récentes déclarations du maire paraissent favorable à notre projet. 3 Silencieuse dans la petite gare de banlieue, elles attendent le train. 4 Les pires moments, je les vis depuis ton départ, depuis cette lettre écrit à la hâte et 5 Dans toutes les équipes, les joueurs sont en train de devenir mollours. 6 Elles se regardent depuis une heure assis face à face, mettant dans leurs mots un ressentiment accumulé depuis des an assises Quitter Valider Quitter	Réponse unique choix dichotomique

Mise en conformité formelle des fiches descriptives avec le canevas du projet eCole :

Les fiches descriptives ont été adaptées afin de respecter la structure informatique d'une base de données. Ce travail de formalisation a permis de faciliter la recherche d'activités et donc leur importation sans réencodage manuel dans eCole.

4 Outil informatique

Remarque préliminaire

Présenter une application informatique dynamique et interactive à l'aide de captures d'écran est toujours compliqué et le rendu en est rarement satisfaisant. Quoi qu'il en soit, il nous semblait indispensable, malgré ces difficultés, d'illustrer la façon dont nous avons mis en oeuvre nos choix théoriques et le résultat qui en a découlé.

4.1 Introduction

Pour rappel, seront accessibles dans l'outil des activités d'apprentissage réalisées par des enseignants et des chercheurs, ainsi que des liens référençant des activités existant sur Internet. Pour ce qui est des activités existant sur Internet, l'environnement de travail sera celui d'origine. Et les résultats de l'étudiant à ces activités ne pourront être récupérés.

Un panel d'activités sera disponible dans ou par l'outil allant de situations problèmes complexes contextualisées entraînant plusieurs compétences de complexités diverses, jusqu'à des exercices non contextualisés entraînant des procédures de base (comme un point de grammaire) en passant par des activités entraînant les différents aspects d'une seule compétence de Lire ou d'Ecrire.

L'outil propose un dispositif pédagogique permettant d'attaquer l'apprentissage selon plusieurs modalités. C'est au travers de cette architecture pédagogique que les différents types d'activités seront mis à disposition des enseignants et des étudiants. Deux modules y sont associés : un module permettant le suivi des apprentissages et un forum de communication. Nous espérons à terme inclure un module permettant aux enseignants d'encoder leurs activités directement dans l'outil. Ils pourront ainsi partager leurs productions personnelles avec d'autres utilisateurs.

Cet outil propose plusieurs scénarii d'apprentissage conçus pour non seulement s'adapter aux différents profils des enseignants et des étudiants, mais aussi pour permettre un apprentissage de ces différentes modalités. "Dans une Société de l'information, de la connaissance, de l'apprentissage, il est dans l'intérêt de l'apprenant de se frotter à une panoplie de modalités d'apprentissage. Cette expérience de la diversité le prépare en effet à tirer parti de n'importe quelle occasion d'apprentissage offerte par cette société". (Leclercq, 1998, p.101)

Les trois scénarii du dispositif

Pour l'étudiant :

- résoudre les activités sélectionnées par l'enseignant
- résoudre les activités choisies par lui (guidé par son enseignant ou non) après consultation des ressources proposées dans l'outil
- constituer son propre parcours de formation lui permettant de demander la validation de compétences

Pour l'enseignant :

- fixer un parcours balisé d'apprentissage
- permettre à l'élève d'explorer librement les ressources proposées
- demander à l'élève un travail métacognitif d'auto-évaluation de ses compétences

Ces trois modalités rencontrent le principe d'étayage et de désétayage (Meirieu, 1991), utile à l'autonomisation des élèves. La première est fortement encadrée par l'enseignant. C'est lui qui, lors de la conception de la tâche, contextualise et offre les outils utiles à la résolution de la situation d'apprentissage. C'est encore lui qui identifie les compétences non maîtrisées chez ses étudiants et qui fixe les activités à réaliser pour y parvenir. La seconde offre plus de liberté à l'apprenant. Il lui revient la responsabilité de choisir parmi les ressources proposées par les enseignants dans l'outil, celles qui permettront de tendre vers les compétences. La dernière offre à l'apprenant le choix des

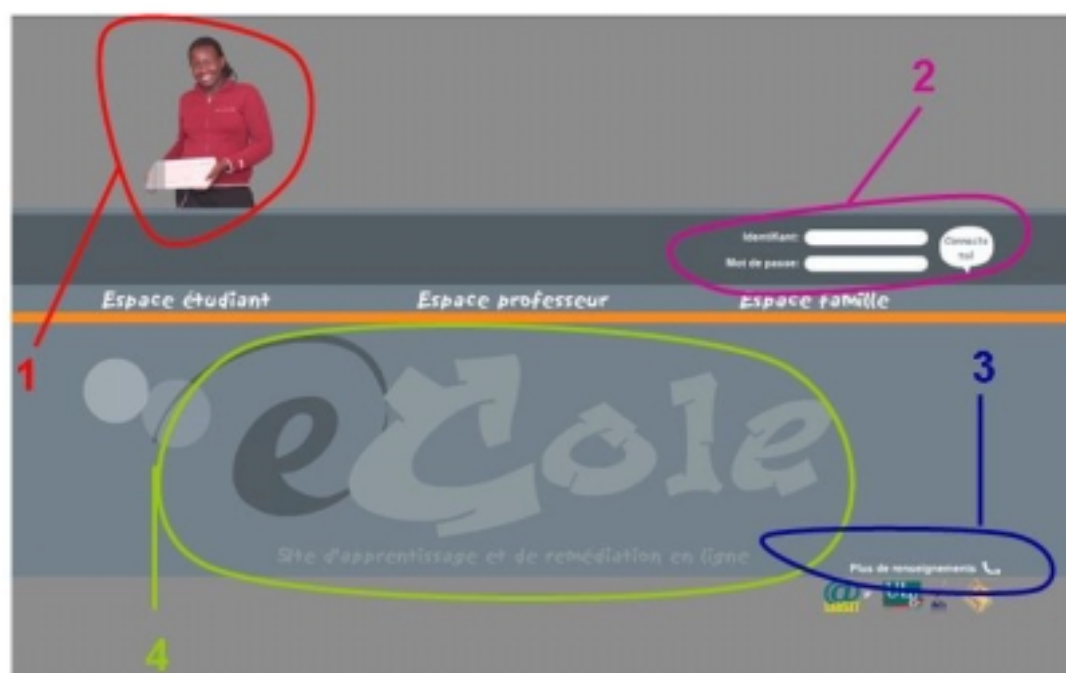
compétences à poursuivre et des moyens à mettre en œuvre pour les atteindre. Ces trois portes d'entrée offrent un degré d'autonomie de plus en plus grand.

4.2 Illustration de l'outil informatique

4.2.1 La page d'accueil

Le service sera présent sur Internet au travers d'un site accessible grâce à une adresse standard de type www.be

Il s'ouvrira sur une page d'accueil qui comprendra :

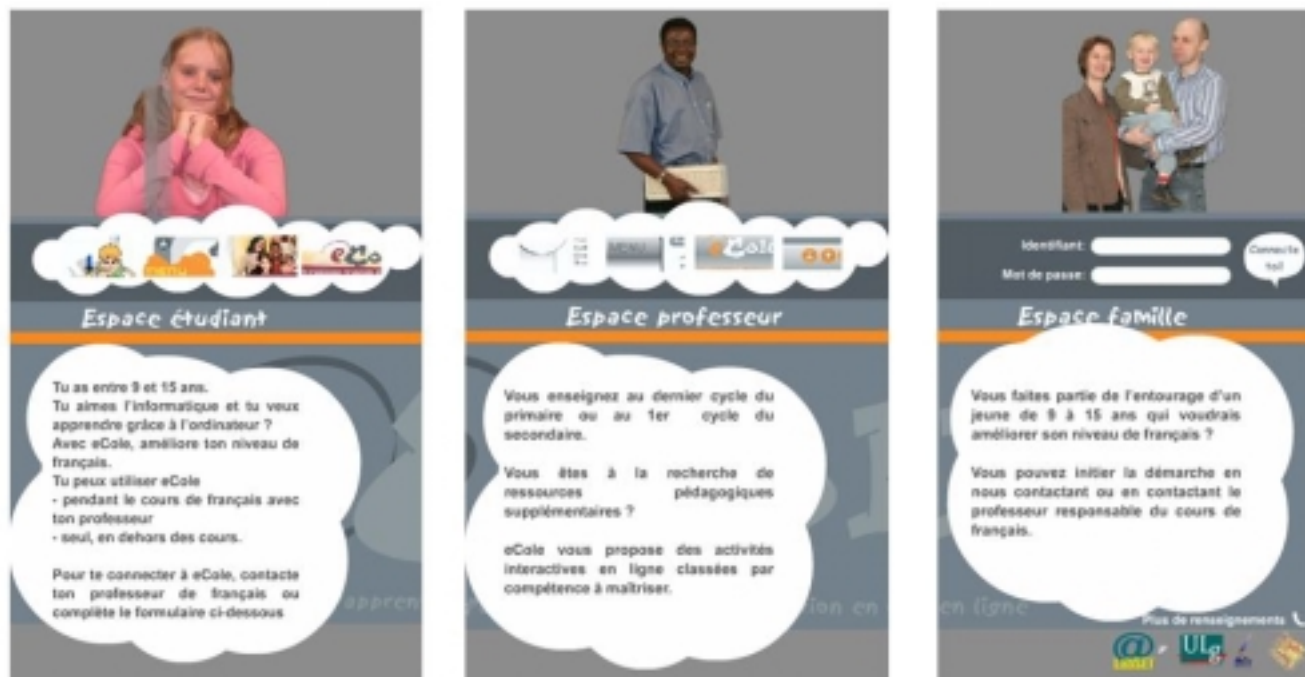


- un espace dédié à chacun des trois publics susceptibles d'être intéressés par le service. Les étudiants, les enseignants et les familles (ou les proches des étudiants⁶) y seront représentés par une photo (1). Afin de ne pas faire de discrimination quant au profil des utilisateurs, nous avons opté pour le défilement à intervalles réguliers de 25 photos de chacun des publics.

⁶ Nous avons aussi voulu prendre en compte l'intérêt que des personnes n'étant pas de la famille directe d'un jeune pouvaient lui porter. Cette ou ces personnes pourraient l'aiguiller vers notre service

- une accroche incitant à l'utilisation du service (voir ci-dessous).

Sous la photo de chaque public, et lors du survol de cette photo, une bulle contenant un court texte informatif sur le service s'ouvrira. La fonction est d'interpeller et d'inciter à en lire plus (via le lien "Pour plus de renseignements") ou à en demander plus (via un formulaire).



- un lien vers des informations complètes sur le service (3).

Les informations contenues dans l'accroche sont trop limitées notamment pour le public enseignant qui doit avoir accès à des informations exhaustives avant de faire la démarche d'utilisation du service. C'est pourquoi en cliquant sur ce lien, ils pourront accéder à une description détaillant les objectifs, les bases théoriques, les compétences, le public cible, la démarche pédagogique, le fonctionnement de l'outil, les modalités de connexion, les réalisateurs, le partenaire, les acteurs pilotes, le commanditaire. Des captures d'écran et une démo de l'outil y seront aussi accessibles.

- un module d'identification (2).

L'identification est le passage obligé pour accéder au service. L'identité de l'utilisateur doit être connue du système informatique afin que son profil et les données liées à ses apprentissages lui soient associés lors de la connexion.

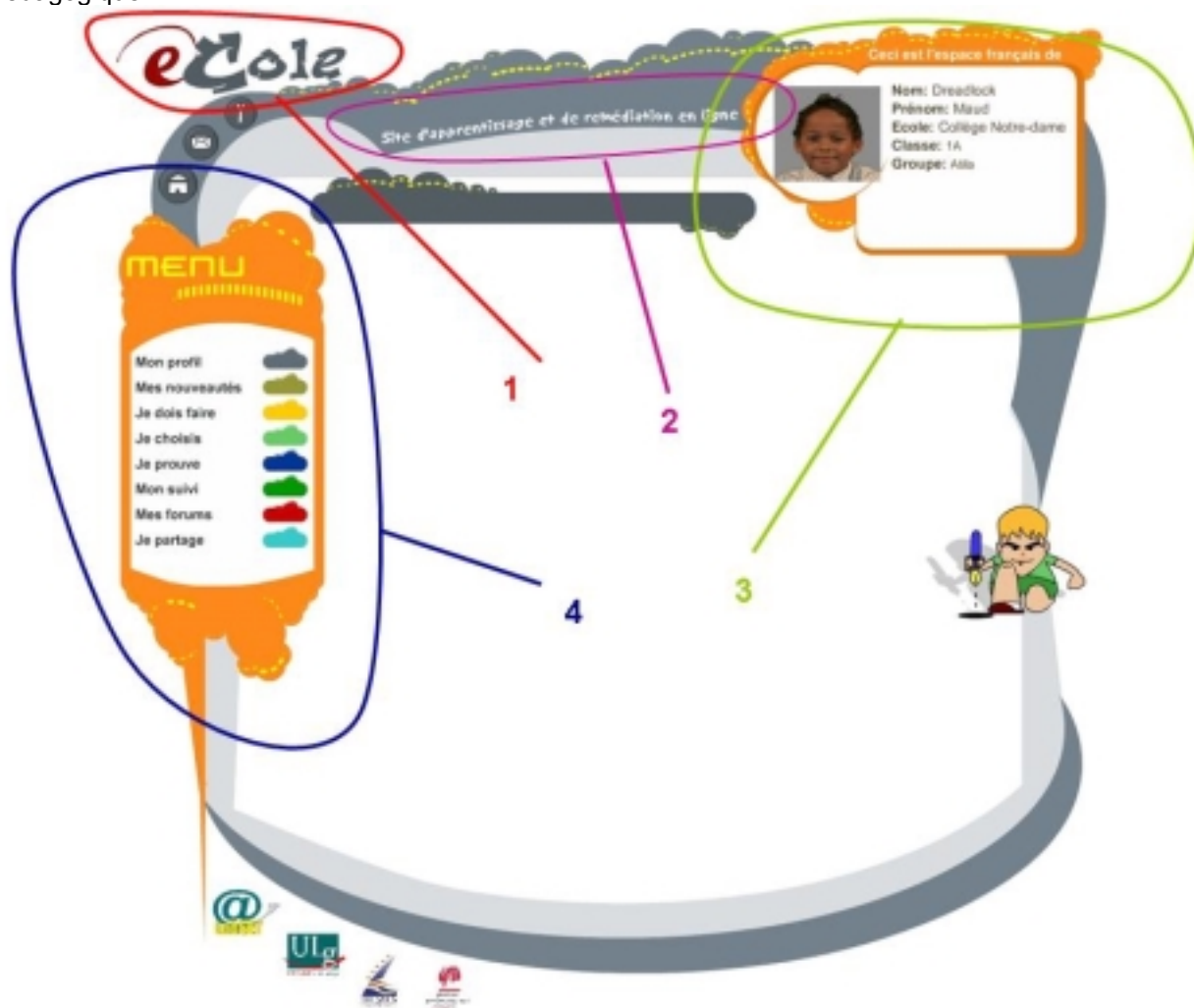
- le logo et l'intitulé du site (4).

Pour nous guider dans ce choix, nous avons, de façon informelle, interrogé des enfants et adolescents ayant l'âge d'utiliser eCole. C'est en tenant compte de leurs avis que nous avons arrêté notre choix. Pour l'espace enseignant, nous avons opté pour un espace sobre et mis l'accent sur le fonctionnel.



4.2.3 Les fonctionnalités

Dans un premier temps, nous avons mis au point une version avec un menu dont les onglets renvoyaient aux différentes fonctionnalités de l'outil, mais aussi aux différentes modalités du dispositif pédagogique.



Constantes de chacun des trois espaces :

- le logo du site (1)
- l'intitulé du site (2)
- un espace d'identification personnelle qui reprendra le nom, le prénom, la classe et le cours actif de l'utilisateur (3)
- un menu permettant d'accéder au dispositif pédagogique (les trois portes d'entrée) et aux différentes fonctionnalités (profil, suivi des apprentissages, forums) (4)

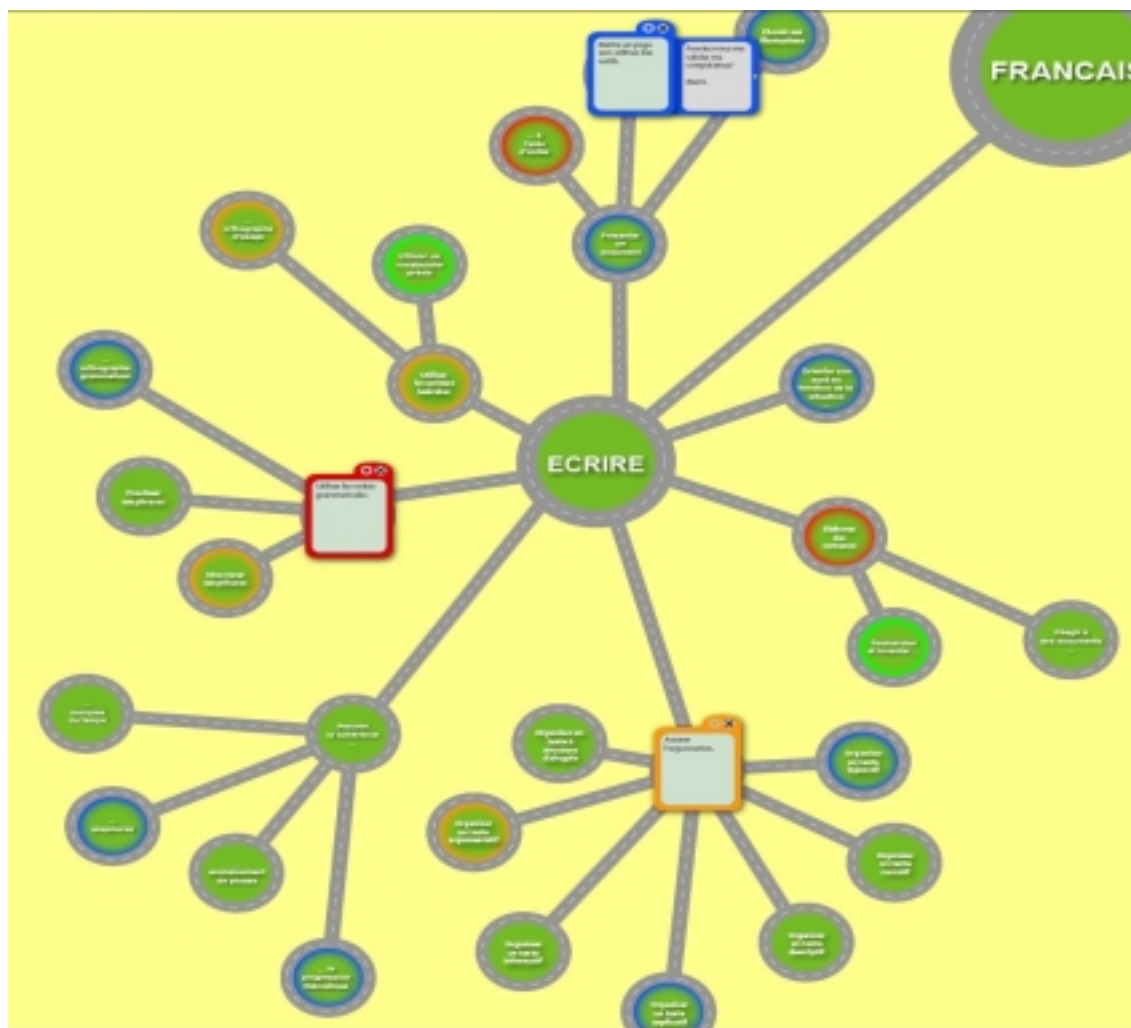
4.2.4 La représentation graphique des compétences

Dans un deuxième temps, nous avons opté pour une version plus intuitive du dispositif pédagogique et des fonctionnalités de l'outil nous appuyant sur le principe d'utilisabilité. "L'utilisabilité est la capacité d'un système à permettre à ses utilisateurs normaux de faire efficacement ce pour quoi ils l'utilisent" (Bénard, 2001). Dans cette logique, "l'outil ne doit pas demander d'apprentissage à part entière" (Linard, 2000). Notre volonté était donc de créer un environnement dont l'ergonomie rendrait superflue toute explication sur son fonctionnement.

Toute l'application eCole s'articulant, aussi bien pédagogiquement et informatiquement, autour des compétences listées dans les socles, il nous semblait évident de faire de ces compétences le point d'entrée "utilisateur" du service. La métaphore graphique de l'architecture des compétences en forme de carte routière est une étape vers cet objectif ergonomique ambitieux.



4.2.5 Description



Chaque rond-point correspond à une compétence du document Socles de compétences. Plus la taille du rond-point est importante, plus le niveau de compétence est élevé. Inversement, un rond-point plus petit représente une compétence de complexité moindre.

Ex. les deux plus gros ronds-points correspondent aux macro-compétences Lire et Ecrire. Les ronds-points qui y sont attachés correspondent aux compétences qu'il faut au moins maîtriser pour pouvoir prétendre à la maîtrise de Lire.

Il était impossible, vu le nombre élevé de compétences, d'inscrire dans les ronds-points leur intitulé complet. La taille de ceux-ci aurait été trop importante et la portion de carte visible à l'écran aurait été trop restreinte pour donner une vue d'ensemble. Nous avons donc fait le choix d'un intitulé raccourci. Toutefois une palette contenant l'intitulé complet de la compétence a été prévue pour s'afficher lors du click sur le rond-point.



Les trois portes d'entrée du dispositif pédagogique y sont intégrées et leur utilisation est intuitive. Nous avons donc pu supprimer l'approche par menu, non ergonomique, qui entraînait une surcharge cognitive d'appropriation de la logique de l'outil qui nous semblait nuisible à l'apprentissage. L'accès à la plupart des fonctionnalités se fait par la carte des compétences. C'est le cas de l'accès au portefeuille d'activités, de l'accès aux activités imposées par l'enseignant, de la demande de validation, du suivi des apprentissages.

Les forums de communication, l'aide sur le service, le mail du webmaster sont accessibles quant à eux, via des icônes-boutons. La fiche personnelle de l'utilisateur sera accessible par simple click sur la photo.

4.2.6 Les activités

L'accès aux activités se fait en cliquant sur une compétence (un rond-point) de la carte. Une liste de liens pointant vers des activités apparaît. En cliquant sur un lien, on accède à une fiche décrivant l'activité. Cette fiche a été conçue pour permettre aux enseignants et aux élèves de ne pas devoir réaliser l'activité in extenso pour en connaître le contenu et la forme. Dans la fiche, un champ renvoie vers l'activité.

Un voyant lumineux présent sur le rond-point signalera à l'étudiant qu'une ou plusieurs tâches doivent être réalisées sur demande de l'enseignant pour cette compétence.

4.2.7 La fiche descriptive

La fiche descriptive reprend les informations suivantes (voir illustration ci-dessous) :

- le titre de l'activité
- une estimation du temps nécessaire pour réaliser l'activité
- le niveau d'étude pour lequel la tâche a été prévue
- la forme des questions et des feed-back
- la ou les compétences ciblées
- le niveau de maîtrise des compétences
- la nature de l'intervention de l'enseignant
- le matériel ou les logiciels nécessaire
- le lien vers l'exercice
- l'auteur et son pays d'origine
- une moyenne des votes des utilisateurs sur la qualité de l'exercice
- une moyenne des avis des utilisateurs sur la difficulté de l'exercice

Chaque activité présente dans le système est décrite par une fiche.

FICHE : titre de l'Activité (trouvée sur Internet ou créé) Texte	
temps estimé nécessaire min ou en heure(s) <i>case à masquer si vide</i>	Texte Descriptif et objectif(s) de l'exercice
Niveau(x) d'étude pour laquelle la tâche a été prévue	Cases à cocher (les 2 peuvent être cochés) Primaire Secondaire
Forme des questions et des feedback	■ Format de la question ■ QCM ■ appariement ■ ... ■ autre ■ Présence d'indices (radios bouton) ■ Oui ■ Non ■ FB (cases à cocher) ■ aucun ■ score ■ rappel de la règle ■ commentaires ciblés sur l'erreur ■ autres
Compétence(s) ciblée(s)	Les compétences des socles travaillées dans l'activité, à sélectionner à partir d'une liste déroulante
Niveau de maîtrise des compétences	Texte + icône ■ Initiation de la compétence  ■ Certification de la compétence  ■ Entretien de la compétence 
Nature de l'intervention de l'enseignant	Radio boutons avec 3 possibilités (en choisir UNE seule) ■ Intervention/aide pendant l'exercice ■ Correction nécessaire ■ Pas d'intervention
Matériel/logiciel(s) nécessaire(s)	Texte (Case à masquer si vide)
Emplacement de l'exercice	Hyperlien vers le site
Auteur + pays	Texte-lien + texte Le nom de l'auteur doit être un lien à cliquer qui ouvre sur une présentation de l'auteur Le pays en texte
Qualité de l'activité	Radios bouton 6 niveaux
Difficulté de l'activité	2 séries de radios bouton Primaire : 6 niveaux Secondaire : 6 niveaux

4.2.8 La validation des compétences

La certification de la maîtrise des compétences est laissée à l'appréciation des enseignants. La demande de validation se fera par contre sur initiative des apprenants qui pourront, quand ils le jugeront opportun, demander qu'une compétence soit validée. Concrètement, une fois que l'apprenant estime maîtriser cette compétence, c'est à lui qu'il revient d'exposer les contextes dans lesquels il l'a acquise. Ensuite l'enseignant valide ou refuse les demandes émanant des apprenants sur base de leur justification. Le rôle de l'enseignant s'apparente ici à celui d'un coach. Il s'agit, non pas de transmettre un savoir, mais de donner à l'apprenant les clés utiles pour s'améliorer.

4.2.9 Le suivi de l'avancement de l'apprentissage

Un code visuel a été mis au point pour permettre à l'étudiant de visualiser l'avancement de ses apprentissages. Les compétences, symbolisées par des ronds-points, peuvent avoir 5 états. Quatre de ces états sont liés à une couleur, un a l'absence de couleur.

Un enseignant pourra définir, par étudiant ou pour toutes une classe, les compétences qu'il voudrait voir travailler dans l'outil. Les compétences ainsi sélectionnées s'entoureront de bleu. Les autres compétences resteront inchangées. Après travail d'une compétence, un étudiant pourra estimer qu'il maîtrise cette compétence. Il fera savoir à son professeur qu'il pense maîtriser cette compétence. Cette compétence prendra la couleur orange. Si l'enseignant considère que l'élève maîtrise la compétence, il la validera. Elle prendra alors la couleur verte. Dans le cas contraire, l'enseignant refusera la validation et la compétence prendra la couleur rouge. L'outil ayant une visée formative et non certificative, le rouge indiquera que momentanément la compétence n'est pas maîtrisée et qu'il est conseillé de la travailler à nouveau.



Compétence sur laquelle il n'y a pas d'information



Compétence qui doit être travaillée



Compétence pour laquelle l'étudiant a fait une demande de validation



Compétence validée par l'enseignant après demande de l'étudiant



Compétence non validée par l'enseignant et qui doit être retravaillée

En résumé :

Les étudiants pourront :

- réaliser des activités entraînant des compétences plus ou moins complexes et/ou des procédures de base qui leur auront été assignées par leur enseignant
- consulter le portefeuille d'activités d'apprentissage et réaliser des activités au choix
- demander la validation de compétences dont ils auront auparavant justifié de la maîtrise
- avoir une vision d'ensemble des compétences qu'ils maîtrisent et a contrario des compétences qu'ils ne maîtrisent pas.
- partager par forum avec leur enseignant des difficultés rencontrées lors de l'utilisation de l'outil ou de la réalisation des activités

Les enseignants pourront :

- consulter le portefeuille d'activités
- assigner des tâches à leurs élèves
- guider les élèves dans leur choix des activités à réaliser
- suivre l'apprentissage des élèves individuellement en consultant l'état de l'arborescence
- suivre les résultats d'un groupe d'élève à l'aide d'un tableau synoptique croisant les élèves et leur maîtrise ou non de chaque compétence.

5 Communication sur le projet (site d'information e-cole.be)

Une des missions du LabSET consiste à informer les différents acteurs du projet eCole. Pour cela, un site a été mis en place : www.ecole.be.



Depuis sa création en juillet 2006, 320 visiteurs différents l'ont consulté.

Voici les chiffres de connexion :

Juillet	Août	Septembre	Octobre	Novembre
17	82	131	109	38 -

Le pic de fréquentation se situe au mois de septembre (131 connexions) : nous savons, par des échanges de courriers, que de nombreux éditeurs se sont connectés durant cette période. Par ailleurs, c'est aussi le moment de la rentrée pour le corps enseignant. Au mois d'octobre le chiffre reste important (109 connexions).

Ce site vise :

- à expliquer les origines et objectifs du projet
- à préciser le public visé
- à présenter les différents protagonistes
- à informer sur les façons dont les enseignants peuvent s'impliquer dans le projet

Il s'enrichira bientôt d'une espace qui illustrera, via une animation flash, les progressions tant pédagogiques que techniques de la conception du futur service de remédiation en ligne.

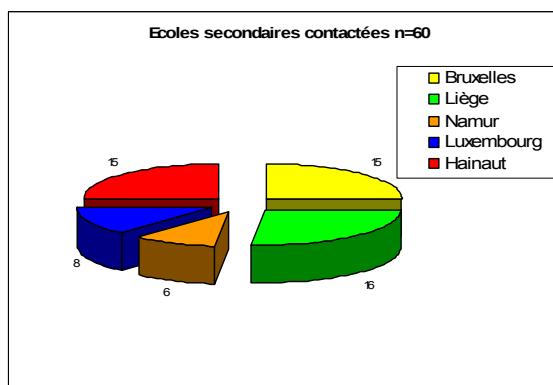
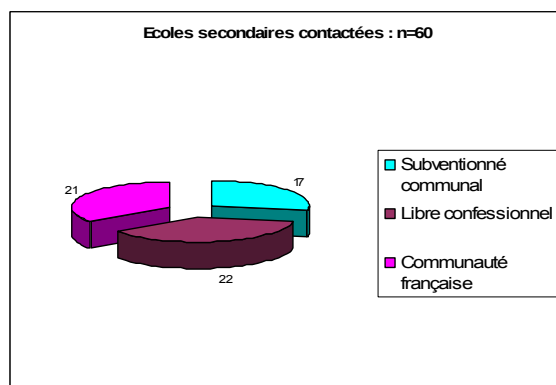
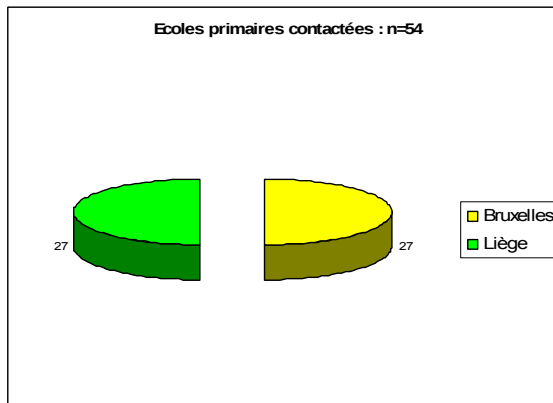
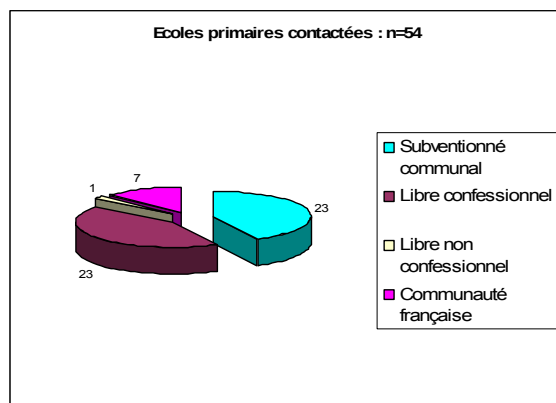
Le site e-cole actuel sera remplacé, dans l'avenir, par un site plus complet et plus riche. Celui-ci comportera 3 grandes "entrées" différentes en fonction du statut du visiteur. Il a été décrit au chapitre précédent. Ce site constituera véritablement le cœur d'un service efficace de remédiation en ligne pour les élèves de l'enseignement primaire (5ème- 6ème) et de l'enseignement secondaire (1ère-2ème).

6 Les acteurs pilotes

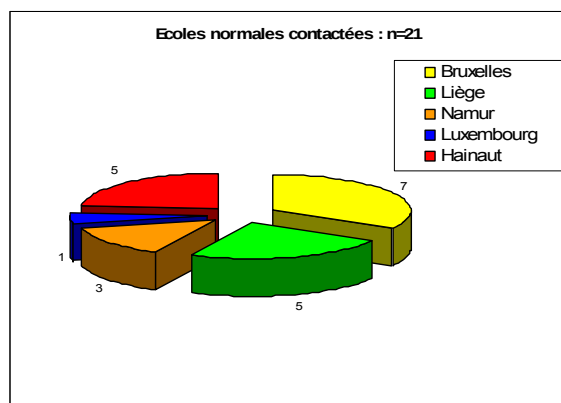
6.1 Acteurs contactés

Fin mai 2006, nous avons contacté un certain nombre d'écoles par mail ou courrier postal. Pour le premier envoi postal, nous avons consulté les adresses des écoles sur le site de l'enseignement en Communauté française⁷. Pour les niveaux d'enseignement primaire, secondaire et supérieur (écoles normales), nous avons sélectionné certaines écoles sur base de leur appartenance à tel ou tel réseau d'enseignement (enseignement de la Communauté Française, enseignement libre confessionnel, enseignement subventionné communal) et sur base de leur situation géographique (Brabant wallon, province de Liège, province de Namur, province du Hainaut, province de Luxembourg). Via ce courrier, 56 écoles secondaires, 54 écoles primaires et 21 écoles normales ont été contactées. Nous avons également lancé une invitation postale à 21 écoles primées « prix Promopart 2004 et 2005 ».

	Primaires Site CF	Primaires « Prix Promopart 2004 et 2005 »	Secondaires Site CF
Brabant wallon	27		15
Liège	27	10	17
Namur		3	6
Hainaut		6	15
Luxembourg		2	8



⁷ <http://www.enseignement.be>



Début juin, nous avons contacté par mail, 98 personnes via le portail e-français, 40 personnes de l'AIRDF⁸, 20 autres personnes dont certaines de l'ABPF⁹, du CEDILL¹⁰ et de l'ISLV¹¹.

Le moment choisi pour envoyer ce courrier était inopportun, car les écoles étaient en plein lancement des sessions d'examen. Nous en étions conscients, mais comptions à l'époque pouvoir permettre aux enseignants d'avoir accès au site eCole à partir de septembre.

Comme nous nous y attendions, nous avons eu peu de réponses, nous avons alors décidé de faire une relance en décembre, auprès des écoles n'ayant pas répondu. En effet, il est prévu que notre site puisse être expérimenté en janvier après une phase de débogage organisée en décembre.

Lors du Comité de Pilotage de septembre dernier, nous avons reçu une liste d'écoles pilotes de référence (3 écoles d'enseignement primaires, 4 écoles de l'enseignement spécialisé, 3 écoles de l'enseignement secondaire). Ces dernières seront contactées en priorité durant le mois de décembre pour commencer un travail avec l'outil eCole en février.

Nous avons également contacté un certain nombre d'inspecteurs et inspectrices, mais nous réitérerons notre envoi afin que ce dernier soit exhaustif. En effet, il faudrait pouvoir informer tous les inspecteurs de l'existence du projet. Certains pourraient alors travailler à la validation de nos outils, d'autres pourraient nous aider dans la phase de dissémination.

6.2 Acteurs intéressés

Jusqu'à présent, 8 écoles secondaires et 4 écoles primaires sont prêtes à collaborer avec nous. Quatre départements pédagogiques de hautes écoles sont également intéressés.

⁸ AIRDF : Association Internationale pour le Développement de la Recherche en Didactique du Français Langue maternelle

⁹ ABFP : Association belge des professeurs de français de la Communauté française

¹⁰ CEDILL : CEntre de recherche en Didactique des Langues et Littératures romanes - Université catholique de Louvain

¹¹ ISLV : Institut supérieur des langues vivantes - Université de Liège

7 Questions de recherche

7.1 Introduction

Notre recherche porterait sur la qualité du système d'apprentissage supporté par la plate-forme eCole. Elle reposerait sur les écrits de François-Marie Gérard qui, en 2001, a mis en exergue cinq critères de qualité d'un dispositif de formation. Ces critères sont *d'ordre économique (l'efficacité et l'efficience)*, *d'ordre social (l'équité)*, *d'ordre pédagogique (l'équilibre)* et *d'ordre conatif (l'engagement)* (Gérard, 2001, p. 57).

Nous proposons dans les paragraphes qui suivent une description de ces critères et des traces qui permettent de les évaluer. Avant d'entamer ce descriptif, il nous semble opportun de décrire les caractéristiques de notre recherche.

7.2 Caractéristiques et produit de la recherche

La recherche que nous comptons réaliser comporte trois temps. Le premier a trait à l'opérationnalisation dans notre outil de formation de concepts théoriques inhérents à l'amélioration de l'apprentissage. Le second, basé sur l'observation de l'usage que les enseignants et les apprenants ont du dispositif d'apprentissage, a pour visée d'isoler certains indices susceptibles de nous informer sur la qualité de notre système de formation. Le troisième a pour finalité la construction d'un modèle susceptible d'informer tout enseignant sur la qualité d'un dispositif d'apprentissage et de remédiations en ligne.

Le premier temps de notre recherche est finalisé. Nous l'avons consacré à la conception d'un système d'apprentissage fondé sur une série de concepts théoriques. Parmi ces derniers, nous comptons les théories de Allal (1999), Anderson (1996), Beckers (2002), Gauthier (2005), Rey (2003), Roegiers (2003) sur la compétence, de Bandura (1993) et Viau (1997) sur le sentiment d'auto-efficacité et la motivation, de Barbeau (2002), Carré (2001), Demaizière, (2003), Holec (1979), Marbeau, (2001), Meirieu (s.d.) et Pantanella (2002), Vassileff (1994) sur l'autonomie. Tous ces concepts servent la qualité de la formation telle qu'elle est définie par Gérard (2001).

Le second temps de notre recherche est consacré à l'observation de l'usage de l'outil. Il s'agit d'une recherche de type exploratoire. Elle emprunterait aux méthodes d'analyses qualitatives la tentative d'objectivation du réel par l'étude de cas. Il est probable que nous mobiliserons diverses méthodes en fonction du *contexte* (Van der Maren, 2006, p. 66), de nos intuitions, de nos observations et des premiers résultats engrangés. Concrètement, de l'analyse de cas émergeront des récurrences ou tout au moins des informations qui gagneront à être étudiées pour mieux cerner la complexité de notre objet d'étude. Autrement dit, à l'issue de l'analyse de ces premières données, jaillira vraisemblablement une série d'hypothèses qui nous engagera à recueillir d'autres informations.

Nous entamerons alors le troisième temps de notre recherche. Il s'agira d'entreprendre un travail d'interprétation fiable, de compréhension en *attribuant du sens à l'ensemble d'indices puisés dans le recueil d'informations mises en relation les uns avec les autres et mises en perspective dans la totalité dans laquelle ils s'inscrivent* (De Ketele, 2006, p. 232). À terme, nous comptons produire une *modélisation analytique c'est-à-dire un modèle de construction de sens* de l'exploitation des indices de qualité dans un contexte d'enseignement particulier (De Ketele, 2006, p. 232). Nous espérons que ce *schéma interprétatif, tout en tenant compte des conditions particulières* de son émergence, permettra d'analyser l'usage d'indices pour la régulation qualitative d'un dispositif de formation dans d'autres contextes.

7.3 Évaluation de la qualité de notre système d'apprentissage

7.3.1 Efficacité

Un système d'apprentissage efficace permet aux élèves de mobiliser les compétences qui y sont poursuivies en son sein (efficacité interne) et en dehors (efficacité externe). Autrement dit, l'efficacité est liée non seulement à la réussite de l'épreuve finale, mais aussi à la mobilisation des compétences visées dans tout contexte qui requiert leur usage.

Dans le cadre de cette recherche, nous n'évaluerons pas l'efficacité externe. L'organisation de cette dernière s'avère délicate à deux niveaux. Au niveau logistique, elle nécessiterait de suivre les élèves hors du système d'apprentissage. Au niveau expérimental, elle exigerait de mettre en place un dispositif qui permet d'isoler l'impact de la formation sur la mobilisation des compétences visées en dehors du système de formation.

Nous nous concentrerons sur la récolte et le traitement des indices utiles à l'évaluation de l'efficacité interne. Pour vérifier si le public cible a acquis les compétences visées, nous recenserons le nombre des réussites, des redoublements, des abandons et nous comparerons les profils de compétences atteints à la sortie par rapport à ceux d'entrée (Gérard, 2001, p. 57). À propos de cette comparaison, il s'avère opportun de calculer des gains relatifs qui prennent en compte le niveau qui pouvait être gagné grâce à l'action de formation (Gérard, 2001, p. 59). Concrètement, pour calculer l'indice d'efficacité interne, il convient de multiplier le pourcentage d'élèves qui ont effectivement suivi la formation par le pourcentage d'entre eux qui ont acquis les compétences visées par le pourcentage de gain qui pouvait être acquis grâce au dispositif de formation.

La plate-forme eCole permet de recueillir quantité de données utiles au calcul de l'indice d'efficacité interne : le nombre d'élèves inscrits, le nombre d'élèves ayant au moins une connexion, le nombre d'activités proposées, le nombre d'activités entamées le nombre d'activités finalisées le nombre d'accès à une même activité, le nombre de compétences acquises, etc.

Nous ne sommes pas à ce jour à même de sélectionner parmi ces données celles qui serviront au mieux l'évaluation de l'efficacité interne. Nous ne disposons pas encore du matériel utile pour les analyser et les comprendre. Il conviendra d'interpréter les traces récoltées sur eCole à la lumière d'observation sur le terrain et d'échanges avec les directions, les enseignants et les élèves. Ces rencontres nous permettront de comprendre les modalités d'inscriptions des élèves (inscription de groupe, inscription ciblée), le cadre logistique (modalité d'accès aux ordinateurs) et le cadre pédagogique (exploitation de l'outil dans ou hors d'une séquence d'apprentissage, utilisation contraignante ou libre des ressources en ligne, usage de l'outil dans une finalité de remédiations ou d'apprentissage, temps dédié à la tâche...).

7.3.2 Équité

Un système d'apprentissage équitable tente de participer à la réduction des disparités entre les plus forts et les plus faibles (Gérard, 2001, p. 60). Trois moments sont à prendre en considération : avant, pendant et après la formation. Autrement dit, il importe de donner à tous les mêmes chances d'accès [...] à une même qualité d'enseignement [...] et de permettre à chacun d'atteindre le meilleur niveau de formation qui soit (Gérard, 2001, p. 60).

Pour déterminer l'indice d'équité d'accès, nous comptons lier au nombre d'inscriptions une série d'indicateurs d'ordre socio-économiques tels que le sexe de l'enfant, son appartenance ethnique, le niveau de diplôme des parents, etc. (Gérard, 2001, p. 61)

Pour déterminer l'indice de confort pédagogique, nous prendrons en considération des indicateurs comme le niveau de maîtrise des TIC des enseignants, les taux d'encadrement, la quantité et le type d'activités proposées, etc.

Pour déterminer l'indice d'équité de sortie, nous nous référerons à l'indice d'efficacité interne présenté ci-dessous.

Les données récoltables via la plate-forme eCole sont insuffisantes. Nous les compléterons par des questionnaires à soumettre à notre public cible.

7.3.3 Efficience

Un système de formation efficient gère de manière optimale les moyens mis à sa disposition pour tendre vers un maximum d'efficacité. Autrement dit, l'efficience est le rapport entre le niveau d'efficacité et le volume des ressources institutionnelles, humaines, matérielles, financières, spatiales, temporelles ou méthodologiques *mis en œuvre pour exécuter le programme de formation* (Gérard, 2001, p. 63).

Dans le cadre de cette recherche, nous prendrons en considération trois types d'efficience. La première, d'encadrement, confrontera l'efficacité au nombre d'enseignants. La seconde, d'engagement, confrontera l'efficacité au temps effectif consacré par les enseignants et les apprenants pour concevoir et réaliser la séquence d'apprentissage. La troisième, stratégique, confrontera l'efficacité à la variété des méthodologies (nombre de types de stratégie).

Ici aussi, nous ne pourrions pas nous contenter des traces récoltables sur la plate-forme eCole. Pour éviter toute interprétation erronée, il conviendra de soumettre ces traces aux enseignants et aux élèves. Concrètement, le temps de connexions, les modalités d'entrée dans l'outil, le cheminement d'activité en activité, le nombre d'essais sont autant de données inexploitable si elles ne sont croisées à d'autres observations ou aux discours des personnes qui les ont générées.

7.3.4 Équilibre

Un système de formation équilibré vise à développer chez les apprenants *une compétence essentielle, celle de pouvoir analyser, traiter et résoudre une situation inédite ou réaliser un projet, et pour cela recueillir et utiliser l'information nécessaire*. (Gérard, 2001, p. 65). Ce système est dit équilibré parce, pour tendre vers cette compétence, il donne aux apprenants de mobiliser de manière équilibrée *toutes les dimensions du savoir (savoir reproduire, savoir faire, savoir être) dans les domaines cognitifs, psycho-sensori-moteurs et socio-affectifs* (Gérard, 2001, p. 67).

Les indicateurs qui permettent d'évaluer l'équilibre d'un système [...] doivent prendre en compte la manière avec laquelle le savoir est développé chez les apprenants. Ces indicateurs seraient les suivants :

- le degré de prise en compte des différents domaines;
- la répartition des activités de type cognitif, psycho-sensori-moteur ou socio-affectif;
- Le type d'évaluation;
- L'intégration des apprentissages antérieurs dans les activités d'apprentissage et de mobilisation. (Gérard, 2001, p. 67)

L'évaluation du dispositif de formation eCole portera sur le système de formation tel que nous le proposons et sur l'usage que les enseignants et les apprenants en auront. D'une part, nous passerons notre dispositif au crible des indicateurs listés ci-dessus. D'autre part, nous prêterons attention aux finalités poursuivies par les enseignants et les apprenants (maîtrise de procédures de base ou maîtrise de compétences) et aux types d'activités proposées et réalisées pour les atteindre.

7.3.5 Engagement

Un système de formation "engageant" donne aux élèves *l'envie d'apprendre* et provoque leur engagement *dans une démarche d'apprentissage* (Gérard, 2001, p. 69).

L'engagement est lié à la motivation. D'aucuns associent cette dernière à des pulsions biologiques : tout déséquilibre [...] entraîne automatiquement un état de besoin et l'apparition d'une pulsion biologique qui pousse l'individu à combler ses besoins. [...] Un élève aura envie d'apprendre lorsqu'il prendra conscience de son incompétence (Coureau, 1993, cité dans Gérard, 2001, p. 69). D'autres (behavioristes) lient la motivation au besoin de combler un manque extérieur. D'autres encore (cognitivistes) l'associent à l'intention de l'apprenant. *À tout moment notre organisme est activé, qu'il y ait ou non un manque à combler*. La plupart du temps, nous choisissons d'agir ou non. Nous choisissons parmi les activités qui nous sont proposées, celles qui seraient censées accroître nos compétences. C'est l'intention d'atteindre ce sentiment de compétence qui est le moteur de la motivation. Un système de formation créera l'engagement d'apprendre s'il parvient à susciter cette

intention, s'il prend appui sur les projets d'avenir des apprenants. Pour ce faire, les activités d'apprentissage permettront d'influencer sa perception de l'intérêt de l'activité, de sa capacité à la réaliser, de sa capacité à la contrôler (Gérard, 2001, p. 70)

Les incitants à la formation, sa reconnaissance, la proposition d'interactivité, la prise en compte des intentions des apprenants, la mise en exergue de leurs réussites, leur satisfaction sont autant d'indicateurs qualitatifs du caractère engageant de la formation. Ces indices sont à croiser avec les indicateurs quantitatifs récoltables via la plate-forme tels que le nombre d'activités réalisées, le nombre d'activités non finalisées, le nombre d'essais, etc.

7.4 Perspectives

Nous empruntons à F.M. Gérard sa conclusion : *S'il est évident qu'une initiative doit être productrice d'effets, il est tout aussi évident que la spécificité des actions ne permet pas de garantir de manière immédiate des effets tangibles et observables sur le plan quantitatif.* (Gérard, 2001, p. 72)

Il nous paraît donc nécessaire [...] d'approfondir la réflexion afin de déterminer quels indicateurs et quelles méthodes pourraient être utilisés pour évaluer la dimension pédagogique des systèmes de formation. (Gérard, 2001, p. 73). C'est bien cette démarche que nous comptons mettre en œuvre dans ce dispositif de recherche.

8 Validation, usage et évaluation de l'outil

8.1 Type de collaboration possible

8.1.1 « Création » de tâches pour les apprenants

Le site eCole propose des tâches complexes ou semi-complexes pour entraîner à la maîtrise de certaines compétences.

Les tâches complexes et semi-complexes qui seront proposées lors de la première phase d'utilisation de l'outil ont été réalisées par les chercheurs du LabSET impliqués dans le projet eCole. Les tâches simples ont été recensées sur le net, décrites au travers de fiches pédagogiques et rattachées aux différentes compétences de l'arborescence proposée dans l'outil.

Le site eCole a pour objectif de favoriser un réseau de partage de pratiques entre les enseignants des différents réseaux. Le but étant que la banque de tâches proposées devienne de plus en plus étoffée et puisse proposer un grand nombre d'activités pour chacun des éléments de l'arborescence.

Nous mettons au point un guide pour la création d'activités ou tâches complexes. Dans un premier temps, il sera impossible pour les utilisateurs du site d'encoder eux-mêmes les activités ou tâches créées, mais elles pourront être conçues papier. Chaque activité ainsi créée passera alors en phase d'expérimentation puis de validation auprès d'utilisateurs finaux.

8.1.2 Evaluation par l'usage

La phase d'expérimentation du site va débuter en janvier. Cette première phase a pour but d'observer l'usage qui sera fait de l'outil eCole.

Sur base de ces observations, nous privilégierons l'aspect régulation de l'outil ainsi que l'émission d'hypothèses de recherche intéressantes pour la communauté des utilisateurs finaux.

Vis-à-vis de nos questions de recherche, nous sommes dans une phase exploratoire qui débouchera sur la définition de questions spécifiques, d'hypothèses, de méthodes de recueil des données, d'analyse de traces d'usage de l'outil. Cette première expérimentation est donc fondamentale.

D'un point de vue technique, nous veillerons à pouvoir recueillir des avis quant à la facilité d'usage, au bon fonctionnement et aux améliorations possibles :

- au niveau de l'interface,
- au niveau des différentes fonctionnalités proposées dans l'outil.

D'un point de vue pédagogique, nous observerons les modes d'utilisation de l'outil dans les différents contextes :

- usage en individuel, en groupe
- pour les plus faibles, pour tous, pour les plus forts uniquement,
- contraintes ou liberté laissée aux élèves : temps pour faire l'exercice, nombre d'accès à l'outil, ...
- avec guidage de la part de l'enseignant, sans guidage
- à l'initiative de l'apprenant, sans aucune initiative laissée à l'apprenant
- au sein de la classe ou à domicile,
- avec un travail individualisé pour chacun des élèves ou un travail commun pour approfondir un point de matière donné,
- durant les heures de cours généraux ou lors de sessions spécifiques de rattrapage, ...

Pour cette phase d'évaluation des usages, nous sommes en court d'élaboration d'une méthodologie d'observation ainsi que d'outils de recueil de données tels des questionnaires d'avis, des canevas d'interviews semi-directifs, des critères d'observation fixés à priori pour observer l'impact de l'usage de l'outil (pour l'apprenant, pour le formateur, pour l'institution), ...

8.1.3 Validation

La validation portera principalement sur les contenus de l'outil, c'est-à-dire les différentes tâches proposées.

Néanmoins après une première phase expérimentale, les fonctionnalités de l'outil seront également régulées et validées.

Les tâches créées doivent être validées par des experts (les inspecteurs notamment) et par des utilisateurs finaux (enseignants et élèves).

Lors de la phase expérimentale nous recueillerons systématiquement les avis des enseignants et des élèves qui auront utilisé les tâches que nous proposons. Chacune des tâches passera donc par les trois étapes suivantes : utilisation, régulation éventuelle puis validation.

Par ailleurs, les tâches recensées ont été chacune reliée à l'arborescence des compétences, cette affectation des tâches aux compétences peut être critiquée et modifiée par la suite.

9 Diffusion de l'outil

Au niveau diffusion, le LabSET pense organiser la diffusion en différentes phases.

Début 2007, toutes les écoles de la Communauté française seront averties de l'existence de « l'outil » eCole et auront un accès à celui-ci.

Sur le site, un volet informatif leur permettra de pouvoir trouver les informations nécessaires à une « utilisation autonome »¹² de l'outil via une aide en ligne, demander de l'information sur le projet ou sur une fonctionnalité particulière de l'outil, proposer leur collaboration.

A partir de février, la première phase d'expérimentation aura lieu avec les écoles pilotes intéressées. Après cette phase, nous pourrons « parler de l'outil » et des premiers résultats liés à son usage.

Nous pourrions participer à des colloques ou salons pour faire connaître le service eCole (par exemple le congrès des chercheurs en éducation, le salon de l'éducation, le salon des innovations pédagogiques, ...).

Durant l'année scolaire 2007-2008, nous aimerions que soit organisées également des journées de formation à l'usage de l'outil pour les enseignants. Pour ce faire, nous devrions pouvoir travailler avec les organisations qui mettent en œuvre les formations pour les enseignants.

Le Cabinet de Madame la Ministre Arena a prévu également d'organiser un colloque autour de la thématique remédiation-apprentissage. Outre la diffusion de l'outil, ce colloque dynamiserait la réflexion sur cette problématique et encouragerait peut-être les enseignants à s'engager dans un réseau de partage de pratiques¹³.

¹² Utilisation autonome : sans soutien de la part de l'équipe LabSET mises à part certaines questions spécifiques.

¹³ Réseau de partage de pratiques : les enseignants pourraient mettre à disposition les uns des autres des ressources permettant de faire acquérir une compétence ou sous-compétence donnée. Ils pourraient également se servir du « site eCole » pour discuter de cette problématique de remédiation et confronter leurs pratiques en matière de création de séquences pédagogiques de remédiation-apprentissage dans un domaine particulier.

10 Conclusions et perspectives

10.1 Bilan de l'année 1

Cette recherche porte sur l'apprentissage et la remédiation en ligne. Elle a comme objectif premier la mise en oeuvre d'un service efficace et équitable d'acquisition de compétences pour les élèves de la fin l'enseignement primaire et du début de l'enseignement secondaire. Nos deux premières années de recherche sont centrées sur l'acquisition des compétences de lecture et d'écriture du français.

Nous avons consacré notre première année de recherche à la définition du cadre théorique. Nous avons ainsi identifié les éléments qui ont permis la conception de la première version de l'application eCole. Pour ce faire, nous avons analysé les concepts de compétences et d'acquisition des compétences. Nous avons identifié la compétence comme l'aptitude à résoudre une situation problème inédite en mobilisant des procédures élémentaires qui ont préalablement été automatisées chez l'apprenant. Cette optique met l'accent sur la nécessité d'acquérir des procédures de bases (savoirs, savoir-faire et savoir être), mais sur le côté non suffisant de cette acquisition. Nous basant sur le principe théorique de l'ambivalence mathématique et de la nécessaire polyvalence didactique, nous avons mis au point un dispositif pédagogique permettant une pédagogie différenciée pour répondre le mieux possible aux différents profils enseignants et étudiants. Nous avons envisagé la remédiation comme partie intégrante d'un parcours d'apprentissage individualisé que l'élève met en oeuvre.

Nous avons procédé au recensement des activités existant sur Internet et entraînant à la lecture et à l'écriture. Ces activités ne permettant pas, pour la plupart, l'entraînement de compétences, nous avons réalisé des tâches-modèles. Ces tâches pourront servir de base au développement d'autres activités d'apprentissage pendant la seconde phase de conception avec les acteurs pilotes.

Avec un souci particulier pour le design et l'ergonomie, nous avons réalisé la version 1 de l'application informatique comprenant le dispositif pédagogique et les activités d'apprentissage.

Nous avons mis en ligne un site afin d'informer de l'existence du projet et de ses avancées.

Nous avons contacté différents acteurs du monde de l'enseignement dont un grand nombre d'établissements scolaires primaires et secondaires sur base de critères tels que les réseaux d'enseignement, les différentes zones géographiques, les différents systèmes pédagogiques, mais aussi de l'intérêt marqué pour les nouvelles technologies, pour les innovations, ...

10.2 Planning de l'année 2

Novembre 2006 à novembre 2007
Information et formation des acteurs pilote à l'outil, notamment en ce qui concerne la communauté de pratique et le partage d'activités d'apprentissage
Finalisation des questions de recherche avec les acteurs du projet
Prise en charge effective par chaque acteur des actions auxquelles il se sera engagé
Poursuite du développement d'activités pour les compétences non encore couvertes
Observation constante (analyse de traces) des interactions en ligne
Recueil des avis des utilisateurs, autant élèves qu'encadrants, tuteurs en ligne, concepteurs et enseignants
Adaptation des activités déjà en ligne au regard des remarques que feront leurs utilisateurs et des traces recueillies
Diffusion de l'outil Une communication vers le grand public est à envisager, de même que l'annonce du suivi éventuel réservé à ces actions après 2007
Analyse des expériences pilotes au regard des questions de recherche de départ et le dégagement de bonnes pratiques, points de départ de la régulation du projet et guide pour la suite de la communication sur ce projet
Description du projet dans un rapport final, faisant état du développement des actions et évaluant la satisfaction des acteurs, mais surtout l'impact du projet en rapport avec ses objectifs d'apprentissage et de remédiation, ses objectifs annexes (formation des acteurs, constitution d'un réseau, innovation, ...) et ses questions de recherche

11 Bibliographie

Albero, B. (2002). *Autodidaxie, autoformation et formation ouverte et à distance : quelques résultats significatifs de la recherche sur les usages*.

Consulté le 23 février 2006 dans <http://www.epathie.com/Albero2002ENSLyon.pdf>

Allal, L. (1998) Vers un élargissement de la pédagogie de la maîtrise. In Huberman M. (dir) *Assurer la réussite des apprentissages scolaires*. Neuchatel : Delaschaux Niestlé.

Anderson, J.R., Reder, L.M., & Simon, H.A. (1996). *Radical constructivism and cognitive psychology*.

Consulté le 3 février 2006

dans http://act-r.psy.cmu.edu/papers/145/98_jra_lmr_has.pdf

Anderson, J.R., Simon, H.A., & Reder, L.M. (1996). *Situated learning and education*.

Consulté le 3 février 2006

dans <http://act-r.psy.cmu.edu/papers/147/ER1996.pdf>

Arenilla L., Gossot, B., Rolland, M-C., Roussel, M-P. (2000). *Dictionnaire de Pédagogie*, : Ed. Bordas, Paris

Barbot, M.J. (2002), *En amont de l'auto-formation, autonomie du sujet-apprenant et système éducatif*.

Communication présentée au symposium GRAF. Bordeaux, France.

Consulté le 23 février 2006

dans <http://membres.lycos.fr/autograp/BarbotBdx.htm>

Barth, B-M. (2002). *Le savoir en construction*. Paris : Retz.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117–148.

Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : Vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles, Belgique : Labor éducation.

Carré, P. (2001). *Un état de la recherche sur l'autoformation*. Communication présentée au 6ème colloque sur l'autoformation. Montpellier, France.

Consulté le 23 février 2006

dans <http://www.chlorofil.fr/reseaux/cdr/collog2001/Carre.pdf>

Debry, M., Leclercq, D., Boxus, E., (1998). De nouveaux défis pour la pédagogie universitaire. Dans D. Leclercq (dir.), *Pour une pédagogie universitaire de qualité* (p. 81-105). Sprimont, Belgique : Mardaga.

Demaizière, F. (2003). Autonomie : Objectif ou prérequis ? Consulté le 23 février 2006 dans http://didatic.net/article.php3?id_article=15

Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2005). *Réformes éducatives et réussites scolaire : Réflexions sur les expériences nord-américaines*.

Consulté le 15 mars 2005

dans <http://www.fondapol.org/pdf/GauthierReformesEducatives.pdf>

Gerard, F.-M. (2003). L'évaluation de l'efficacité d'une formation, *Gestion 2000*, Vol.20, n°3, 13-33.

Consulté le 13 novembre 2006 dans <http://www.bief.be/entreprise/publication/outil.htm>

Gerard, F-M. (2001). *L'évaluation de la qualité des systèmes de formation : Mesure et évaluation en éducation*.

Consulté le 9/12/2005

dans <http://www.bief.be/enseignement/publication/EEEEEE.html>

Giordan, A. (1998). *Apprendre !*. Paris :Belin

Glikman, V. (2002). Apprenants et tuteurs : une approche européenne des médiations humaines. *Éducation permanente*, 152, pp.55-69.

Guillaume, L., Manil, J-F. (2006). *La rage de faire apprendre : De la remédiation à la différenciation*. Paris : Jourdan.

Houssaye, J. (2005). *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.

Leclercq, D., Denis, B., (1998). Objectifs et paradigmes d'enseignement/apprentissage. Dans D. Leclercq (dir.), *Pour une pédagogie universitaire de qualité* (p. 81-105). Sprimont, Belgique : Mardaga.

Leclercq, D. (2005). *Méthodes de Formation et Théories de l'Apprentissage*. Liège, Belgique : Les Editions de l'Université de Liège.

Leclercq, D. & Poumay, M. (2005) *The 8 Learning Events Model and its principles*. Release 2005-1. LabSET. University of Liège, available at <http://www.labset.net/media/prod/8LEM.pdf>

Leclercq, D., Poumay, M., (2005). Survol du modèle des Événements d'Apprentissage-Enseignement. DPES, LabSET-ULg.

Marbeau, V., & Cénat, M.F. (2001). Les technologies de l'information et de la communication, leur rôle dans l'acquisition d'une démarche autonome par l'élève : Le cas particulier des travaux personnels encadrés. *Revue de l'EPI*, 102. Consulté le 23 février 2006 dans <http://www.epi.asso.fr/revue/102/ba2p065.htm>

Meirieu, P. (s.d.). *Autonomie*. Consulté le 23 février 2006 dans <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm>

Pantarella, R. (2002). *Itinéraires de découverte et travail transversal : Pour une pédagogie de l'autonomie*. Consulté le 23 février 2006 dans <http://www.ac-poitiers.fr/tpi/idd/documents/rapata.rtf>

Peraya, D. (2000) *Analyse*. In Cdrom éducatif. Retrieved 15-06-2006 from <http://tecfa.unige.ch/etu/riat140/etu9899/crovetto/Peraya/analyse.htm>

Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action*. Paris : ESF

Przesmycki, H. (2000). *La pédagogie différenciée*. Paris : Hachette Éducation

Raynal, F., Rieunier, A. (2003). *Pédagogie:dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris : ESF éditeurs.

Reboul, O. (1999). *Qu'est-ce qu'apprendre ? Pour un philosophie de l'enseignement*. Paris : PUF

Rey, B. (2001). *Création d'épreuves étalonnées en relation avec les nouveaux socles de compétences pour l'enseignement fondamental*. Rapport final 2^{ème} année. Recherche en éducation n°67/00. Communauté française de Belgique.

Rey, B. (2003). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck

Roegiers, X. (2003). *Une pédagogie de l'intégration : Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles, Belgique : de Boeck.

Singley, M.K., Anderson, J.R. (1989). *The transfer of cognitive skill*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Vassileff, J. (1994). *Former à l'autonomie*. Consulté en mai 2004
dans http://www.ymca-cepiere.org/f2f/documents/former_a_l'autonomie.htm

Viau, R. (2004). *La motivation : Condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire*. Communication présentée au 3e congrès des chercheurs en Éducation, Bruxelles, Belgique.

Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Vienneau, R. (2005). *Apprentissage et enseignement. Théorie et pratique*. Montréal : Gaëtan Morin