



OUTIL D'AIDE À LA RÉALISATION DE PRÉPARATIONS DE SÉQUENCES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

SECTION PRÉSCOLAIRE HE2B-DEFRÉ
GROUPE
RECHERCHE • INÉGALITÉS • PRÉSCOLAIRE

2022 - 2023

Christine **CAFFIEAUX**

Christophe **CHANOINE**


Lætitia **CHERDON**

Nathalie **GENARD**

Nathalie **THIBAUT**

Patricia **WANTIEZ**

avec la participation de Anne-Françoise **HEURION**



Sur la base d'un document initial proposé par Nathalie **THIBAUT**

Table des matières

<i>Démarches à suivre pour préparer une séquence d'enseignement-apprentissage</i>	2
Etape 1 : Je m'informe des préalables	2
Etape 2 : Je réalise des recherches afin d'identifier des contenus, des savoirs, des savoir-faire et/ou des compétences et la didactique associée	2
Etape 3 : Cibler une entrée	4
Etapes 4-5 : Je liste, je rédige et j'ordonne les objectifs spécifiques . J'approfondis chaque objectif et j'envisage une progression didactique spécifique.	8
Etapes 6-7 : Je rédige le tableau de progression didactique en me basant sur ce que j'ai déjà rédigé dans l'ACDD. J'envisage les trois ou quatre temps dans la progression de la démarche didactique pour chaque objectif.	15
1.La situation mobilisatrice	16
2.La mise en recherche	17
3.La synthèse du savoir appris	18
4.Réexploitation des acquis	19
<i>Les ateliers autonomes</i>	23
<i>Check-list pour la réalisation d'une préparation</i>	24
<i>Quelques démarches requises...</i>	28
Préparer le matériel didactique	28
Préparer l'organisation spatiale de la classe	28
Anticiper l'organisation du panneau, du référentiel	29
<i>Se préparer à « donner la leçon »</i>	29
<i>Journal de classe et autoévaluation</i>	29
<i>Planning et farde de préparations</i>	30
<i>Compétences, savoir-faire et savoirs</i>	31
<i>Références bibliographiques</i>	32

DEMARCHES A SUIVRE POUR PREPARER UNE SEQUENCE D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

ETAPE 1 : JE M'INFORME DES PREALABLES

Avant toute chose, je dois prendre connaissance :

- **du contexte** (degré, caractéristiques de la pédagogie et du groupe-classe, prérequis, le déjà-vécu des enfants et celui à venir, etc.)
- **des contraintes** (délai, planning, nombre d'enfants, organisation spatiale, ce qui est imposé en termes de production, de tâche ou de compétence ou de thème, etc.)
- **des ressources et des opportunités** (disponibilités spatiales, matériel, compétences des enfants, pistes proposées par le maitre de stage et par l'équipe de supervision, ressources extérieures, possibilité d'une sortie, projet d'école, etc.).

ETAPE 2 : JE REALISE DES RECHERCHES AFIN D'IDENTIFIER DES CONTENUS, DES SAVOIRS, DES SAVOIR-FAIRE ET/OU DES COMPETENCES ET LA DIDACTIQUE ASSOCIEE

Ces recherches vont me permettre de **rédiger la fiche « Analyse des Contenus et des Démarches Didactiques » (ACDD).**

Ces recherches porteront sur la (ou les) compétence(s) repérée(s) et/ou les notions associées. Celles-ci sont soit imposées par ma maitre de stage (voir Etape 1), soit listées à partir du sujet proposé par celle-ci (je réalise un brainstorming pour rédiger cette liste), soit mises en évidence à partir de l'analyse de la production visée (imposée ou choisie).

En tenant compte des contraintes, **je réactive mes représentations initiales.** En effet, je sais déjà des choses mais **ATTENTION certaines de mes représentations initiales peuvent être fausses ou incomplètes.**

Pour m'aider dans mes recherches documentaires, je peux trouver des informations sur le sujet auprès des ressources suivantes :

- les **cours** donnés à Defré par les enseignants psychopédagogues et didacticiens ;
- les **bibliothèques pédagogiques** (ex : Defré, Centre Bruxellois de Documentation Pédagogique, ULB, ...) ;
- les **bibliothèques adultes et jeunes** (communales, scolaires, ...) ;
- les **librairies** ;
- les **sites internet scientifiques** ;
- les **médiathèques** ;
- les **musées** (leurs expositions, leurs librairies, leurs bibliothèques et services éducatifs) ;
- les **spécialistes** dans le domaine recherché (entrer en contact par internet, ...) ;
- les **ludothèques** (ex : Ludivine, ...).



Internet ne peut en aucun cas être l'unique source d'information d'une préparation de séquence ; de plus, si vous utilisez des sources internet, vous devez les mentionner et exercer votre regard critique afin d'utiliser des documents scientifiques exclusivement.

Les recherches sur le « terrain » sont souvent négligées. Par exemple, une séquence dont la finalité serait la création d'une mare ne peut faire l'impasse de nombreuses phases de questionnement préalable par l'enseignant autour d'une mare...

Après avoir recherché des documents, **il s'agira de structurer les informations** c'est-à-dire distinguer l'essentiel de l'accessoire (par rapport au nœud matière).

Lorsque je rédige l'Analyse des Contenus et des Démarches Didactiques, il ne peut s'agir en aucun cas d'un simple recopiage d'extraits de cours, de livres, de photocopies insérées, de parties de sites internet « copié/collé » **sans travail de réappropriation. Il faut maîtriser le nœud matière et les concepts liés.**

Les **sources bibliographiques** devront être clairement mentionnées et devront reprendre l'ensemble des documents consultés.

Les documents consultés (cours, référentiels et autres sources) me permettent de **débuter la rédaction de l'ACDD.**


Dans un premier temps, je peux donc déjà :

- **développer les notions et concepts principaux,**
- **repérer la question clé principale ainsi que l'une ou l'autre question clé intermédiaire.**

Ces deux étapes me permettent **de cibler le (ou les) nœud(s) matière principal(aux).** Pour bien comprendre ce dont il s'agit, je peux consulter la partie de ce document intitulé « cibler le nœud matière ».

La consultation de documents me permet également de :

- **prendre des notes précisant la démarche didactique générale (portant sur l'ensemble de la séquence) mais aussi la démarche didactique spécifique à l'une ou l'autre activité ;**
- **repérer des éléments intéressants sur le lien avec le vécu de l'enfant et son développement (de manière générale par rapport à la séquence et de manière spécifique à l'une ou l'autre activité).**

 **Ces premières recherches ne suffisent pas.** Il faudra ultérieurement, lorsque tous les objectifs spécifiques (en lien avec toutes les activités de la séquence) seront déterminés, **poursuivre les recherches documentaires** afin de développer les différents éléments évoqués (notions, concepts, question clé, justification de la démarche et lien avec le vécu de l'enfant et son développement) pour chaque activité.

ÉTAPE 3 : CIBLER UNE ENTREE

Pour construire une séquence d'enseignement-apprentissage, j'ai le choix entre deux entrées. Il faut néanmoins varier ces entrées tout au long d'un stage.

- **A. Cibler une compétence** (Cf. **Référentiel des Compétences Initiales**), à mobiliser au sein de diverses activités ou tâches. **Exemples** : *anticiper la fonction d'un document en s'aidant des illustrations, de la mise en page du texte, de la couverture du livre, du titre, ...* (Français, p.37), *résoudre une situation de la vie de la classe en recourant soit à une comparaison, soit à un dénombrement, soit à une opération* (Mathématiques, p.57) ou

encore *coordonner des gestes de plus en plus précis* (Education physique, bien-être et santé, p.92).

Le **Référentiel des Compétences Initiales** liste les compétences minimales à développer chez les élèves, en fonction du degré. Il est important d'être attentif aux trois remarques suivantes :

- *Dans la mesure où il s'agit de compétences minimales, il est évidemment pertinent d'exercer également des compétences non citées dans le référentiel, celles-ci ne feront néanmoins pas partie des attendus en fin d'année. Ces compétences doivent être correctement formulées sur base d'autres sources pertinentes (ouvrage de didactique, ancien référentiel et programmes, etc...).*
 - *Certains items repris dans le référentiel sous l'intitulé « savoir-faire » peuvent être envisagés comme des compétences, pour peu que ces « savoir-faire » correspondent bien à la définition d'une compétence (cf. cours de pédagogie générale de B100 et annexe p.31). Consultez vos professeurs en cas de doute.*
 - *Parmi les compétences du référentiel figurent également des compétences transversales (p.93 à 104). Ne les oubliez pas.*
- **B. Cibler une tâche finale, porteuse de sens** pour les élèves, c'est-à-dire une réalisation « concrète », « utile », délimitée dans le temps (court, moyen et long termes). Cela permet de mettre les élèves en projet.
Exemples : *créer un potager dans le jardin de l'école, ranger la bibliothèque de classe, réaliser une affiche d'invitation au spectacle, rédiger (via la dictée à l'adulte) un mot pour la fête des mamans, cuisiner un cake pour l'anniversaire d'un élève, ...*

Au niveau du document reprenant la préparation de la séquence, ce choix devra apparaître dans la première case à remplir. En effet, je dois compléter la rubrique « Compétence ciblée » **ou** la rubrique « Tâche finale ».

Séquence d'enseignement - apprentissage

Nom :	Ecole :
Degré :	Nombre d'élèves :
Compétence ciblée (**):	
!!! ou !!!	
Tâche finale :	

Dans quel cas choisir une entrée par compétence ?

Quand il s'agit d'une compétence qui s'acquiert très progressivement.

Exemples : *Sur un stage de 5 semaines, on peut imaginer une séquence portant sur le dénombrement des quantités 1 à 5, composée de plusieurs objectifs (dont la complexité va en augmentant) avec l'idée de planifier un ou plusieurs objectif(s) par semaine.*

Chaque objectif spécifique s'ancrera dans un contexte (dénombrer des marrons, distribuer la collation, réaliser le panneau de la quantité 5, jouer avec un dé, etc.).

Le contexte amène soit à une tâche (production complexe) soit à une activité (absence de production ou production simple).

Compétence	Contexte 1	Contexte 2	Contexte ...
Une discipline	Objectif spécifique 1	Objectif spécifique 2	Objectif spécifique ...
	Tâche(s) ou activité(s)	Tâche(s) ou activité(s)	Tâche(s) ou activité(s)

Dans quel cas choisir une entrée par tâche finale ?

Quand on vise une production finale mobilisant des compétences issues de diverses disciplines, la tâche finale sert de fil conducteur donnant du sens tout au long de la séquence. Celle-ci peut :

- n'être mise en œuvre que lors du dernier objectif grâce à tout ce qu'on a appris en réalisant les objectifs précédents ;
- se réaliser au fur et à mesure des activités.

Il s'agit ensuite d'envisager les différentes étapes nécessaires (à planifier le plus souvent sur une ou deux semaines) pour aboutir à cette production, en étant attentif aux prérequis. Pour ce faire, on peut soit observer un enfant à qui l'on demande cette production ou s'observer soi-même lors de la réalisation de celle-ci.

Les différentes étapes peuvent être en elles-mêmes des tâches (tâches intermédiaires) ou des activités.

Tâche finale	Etape 1	Etape 2	Etape ...
Souvent multidisciplinaire	Compétence 1	Compétence 2	Compétence ...
	Objectif spécifique 1	Objectif spécifique 2	Objectif spécifique ...
	Tâche(s) ou activité(s)	Tâche(s) ou activité(s)	Tâche(s) ou activité(s)


Dans quel cas peut-on parler d'une entrée par projet ?

On se situe dans une entrée par projet lorsque la production finale est ambitieuse, ouverte sur l'extérieur et nécessite obligatoirement des productions intermédiaires, elles-mêmes décomposées en étapes. Il s'agit également d'une pratique visant la collaboration et favorisant l'interdisciplinarité. Il est intéressant de mener le travail de planification des différentes étapes avec les élèves, de garder une trace de chacune d'elles, tout en ayant une vision globale et en rappelant régulièrement la nature même du projet.

Projet	Tâche 1			Tâche 2			Tâche ...	
	Etape 1	Etape 2	Etape ...	Etape 1	Etape 2	Etape ...	Etape 1	Etape 2
	Compétence 1	Compétence 2	.....	Compétence 4	Compétence 5	.....	.....	.....
	Objectif spécifique 1	Objectif spécifique 2	.....	Objectif spécifique 4	Objectif spécifique 5	.....	.....	.....
	Tâche(s) ou activité(s)	Tâche(s) ou activité(s)	.....	Tâche(s) ou activité(s)	Tâche(s) ou activité(s)	.....	.....	.....

ETAPES 4-5 : JE LISTE, JE REDIGE ET J'ORDONNE LES OBJECTIFS SPECIFIQUES. J'APPROFONDIS CHAQUE OBJECTIF ET J'ENVISAGE UNE PROGRESSION DIDACTIQUE SPECIFIQUE.

Il est temps maintenant de lister, rédiger et ordonner les différents objectifs spécifiques. Je dois vérifier que la progression didactique générale est cohérente, qu'elle a du sens (le passage d'un objectif à l'autre, l'ordre des objectifs, la progressivité, etc.).

 Le premier objectif permet aux enfants de donner du sens à la tâche finale, au défi qu'ils vont devoir relever, en s'appuyant sur leur vécu ou en créant un vécu commun, ou encore de prendre conscience de ce qu'ils vont apprendre dans le cas d'une entrée par compétence.

Pour chaque objectif, je devrai spécifier les éléments suivants :

Objectif spécifique 1 :

Discipline :

Compétence ciblée (peut être identique à **):

Compétence(s) sollicitée(s) :

Durée :

Matériel : *fournir une liste exhaustive et/ou fournir une photo*

Conseils pour la rédaction d'un objectif spécifique formulé de façon opérationnelle (rappel du cours de pédagogie générale de 1^{ère}) :

Un objectif spécifique, opérationnel correspond à une description détaillée des actions que les élèves vont réaliser.

L'objectif doit être **compréhensible** pour quelqu'un d'extérieur, être interprétable de la même manière. Il va permettre de répondre à la question suivante : les élèves ont-ils réussi ou non à répondre à la consigne, à progresser dans la maîtrise de la compétence visée ? En soi, il constitue **un outil d'évaluation**.

Attention à ne pas confondre objectif spécifique et objectif d'apprentissage : l'objectif d'apprentissage correspond à la compétence ou l'ensemble des compétences exercées. Celui-ci n'est pas aussi facilement observable, évaluable mais correspond à la finalité de la séance ou de la séquence... à ne jamais perdre de vue donc.

L'objectif spécifique (opérationnel) décrit la **performance** sous la forme d'une action **de l'élève** (et non de l'enseignant...). Il s'agira de préciser le **comportement mesurable, évaluable** sous forme d'un (ou plusieurs) **verbe(s) d'action** approprié(s) dont le **résultat est clairement observable**. Les attendus repris dans le Référentiel des Compétences Initiales (RCI) peuvent être une bonne source pour le choix de verbes d'action (verbes opérateur) pertinents.

!!! Pour rédiger l'objectif spécifique, il faut évidemment d'abord avoir repéré la compétence visée.

En bref, l'objectif spécifique répond aux questions suivantes.

Quel comportement observable démontrera que l'objectif d'apprentissage est atteint ?

Quel sera le produit du comportement ?

Dans quelle(s) condition(s) le comportement devra-t-il avoir lieu ?

A quelle information, ressource, aide, l'élève a-t-il droit ?

Qu'est-ce qui est, au contraire, refusé à l'élève ?

Attention de limiter le nombre d'objectifs spécifiques au sein d'une séquence et de les hiérarchiser.

Une fois les objectifs spécifiques listés :

- Pour chaque objectif, je repère ou précise (si je les avais déjà repérées) les **questions clés** (enseignant et élève) que j'indique dans l'ACDD, en précisant à quel objectif elles correspondent.
- **Je consulte des documents me permettant d'approfondir les notions**, les concepts liés à ces questions clés et donc de compléter l'ACDD spécifiquement pour cet objectif. **Je m'interroge sur le lien avec le vécu des élèves** (c'est-à-dire s'ils ont déjà rencontré ce savoir ou le matériel que je propose dans leur vie d'enfant ou en classe) et **avec le niveau de développement** (c'est-à-dire que je pose la question si, en fonction de leur âge développemental, les élèves sont capables d'atteindre l'objectif d'apprentissage).
- **Je me renseigne ou je complète mes informations concernant la didactique** de ce savoir, ainsi je peux développer dans l'ACDD la justification des démarches spécifiques à cet objectif. En effet, je suis amené à expliquer, « défendre » mes choix méthodologiques. Il ne s'agit donc pas de les décrire.


Ainsi, pour chaque objectif spécifique, je complète les trois éléments suivants :

1. Cibler le nœud matière

Contextualiser par rapport au vécu des enfants

Contextualiser par rapport à leur niveau de développement.

2. Cibler et justifier la démarche didactique.

 **Mes premières recherches m'ont certainement déjà permis de préciser certains éléments généraux, valables pour l'ensemble de la séquence. Dans ce cas, je ne dois pas les répéter pour chaque objectif.**

1. Cibler le nœud matière et contextualiser par rapport au vécu et au niveau de développement

1.1. Cibler le nœud matière

Pour cibler le nœud matière, il faut d'abord définir l'obstacle que les élèves vont devoir dépasser, sous la forme d'une **question clé** à laquelle ils vont devoir trouver une réponse. La réponse correspondra à la mobilisation d'un nouveau savoir et/ou d'un nouveau savoir-faire, dans le cas de la découverte d'une procédure, d'une technique.

Exemples :

1. *Peut-on structurer la représentation de la semaine d'une autre manière que sous la forme d'une « ligne droite » ? (Eveil historique, DS)*
2. *Comment procéder quand on me demande de « trier » une collection ? (Mathématiques, DM)*
3. *Comment faire pour parvenir à ouvrir et fermer des tirettes ? (Psychomotricité, DA)*

Une fois la question clé mise en évidence, il faut repérer **les concepts clés** et synthétiser les contenus disciplinaires à maîtriser, sur base de sources bibliographiques pertinentes (voir chapitre sur la recherche de documents et la structuration des informations récoltées). Il faut également élargir la recherche afin de **situer les concepts clés dans un réseau conceptuel** et **mentionner les savoirs déclaratifs** directement utiles.

Par exemple, dans le cas d'une séance d'observation du lapin (fiche d'identité du lapin) et de comparaison avec un autre mammifère observé le mois dernier, dont l'objectif d'apprentissage (la compétence visée) est une première sensibilisation à la notion de classification des êtres vivants, différents niveaux de concepts et de savoirs sont à maîtriser : les notions de classification, d'être vivant et de mammifère mais aussi les caractéristiques du lapin.

Cette recherche de contenus va me permettre de repérer sur quoi je dois porter l'attention durant la séance pour réguler les apprentissages. En effet, seule **une bonne maîtrise de ce contenu** me permettra de poser aux élèves les bonnes questions, au bon moment, de les guider (sans leur « donner » la réponse), de choisir le moment opportun pour apporter un élément nouveau, de verbaliser ou soutenir la verbalisation des actions, d'envisager la « trace » à garder à l'issue de la séance, etc.

Exemples de concepts clés et réseau conceptuel à développer (en lien avec les exemples de questions clés) :

1. *La notion de cycle, de temps cyclique à situer par rapport à la notion de temps linéaire mais aussi les connaissances touchant au vocabulaire temporel.*
2. *Le concept de tri à situer par rapport aux notions de classement et de rangement.*
3. *Motricité fine, motricité manuelle (geste d'approche, prise, manipulation), prise cubito-palmaire à situer par rapport aux prises digito-palmaire et radio-digitale ainsi que la notion de coordination bi-manuelle.*

Dans le cas d'un apprentissage par imitation ou d'un entraînement psychomoteur (principalement dans le cas du développement de savoirs-faire tels qu'apprendre un chant, parcourir un circuit en psychomotricité, exercer un geste de psychomotricité fine), il n'y aura pas forcément de question

clé. Par contre, il est important de repérer les **concepts clés** en lien avec les apprentissages en jeu, qui permettront à l'enseignant de réguler l'apprentissage.

Exemples : *les mots de vocabulaire du chant, les caractéristiques musicales de ce chant, les aptitudes psychomotrices en jeu pour chaque atelier du circuit (l'équilibre, la vitesse, etc.).*

1.2. Contextualiser par rapport au vécu et au niveau de développement des élèves

Le réseau conceptuel doit ensuite s'enrichir d'une contextualisation par rapport au vécu et au niveau de développement des élèves.

En effet, tout au long de la séquence, il va falloir mobiliser les élèves, c'est-à-dire leur donner envie d'apprendre (et pas juste de « faire » ce qui est demandé pour faire plaisir ou pour éviter de se faire sanctionner). Il ne s'agit pas non plus de se limiter à une accroche superficielle (comme, par exemple, un matériel présentant de jolies couleurs) car, même si cela peut attirer leur attention momentanément, ce n'est pas en lien avec ce qu'il y a à apprendre. Si c'est la seule motivation, les élèves vont rapidement se lasser et surtout passer à côté de l'objectif d'apprentissage.

Il faut que les élèves trouvent du sens à l'activité. Pour ce faire, il faut **contextualiser (situer) l'objectif d'apprentissage par rapport au vécu des enfants** dans leur vie quotidienne (dans et hors de l'école).

Il faut donc se poser la question suivante : **dans quels autres contextes les élèves ont-ils déjà rencontré une situation qui a pu les confronter, les sensibiliser aux concepts ou aux procédures mobilisés dans cette séance ?**

Exemples (en lien avec ceux repris précédemment) :

1. Partir du calendrier de la classe, faire des liens avec un album lu où la fin ramène au début ou avec un parcours de psychomotricité qu'on recommence plusieurs fois, ...

2. Repérer les situations (souvent spontanées) dans lesquelles les enfants éprouvent de la satisfaction à regrouper des objets identiques et à trier des objets semblables mais non identiques (les jours d'école et les jours où on ne va pas à l'école, les filles et les garçons, les crayons selon leur couleur, etc.).

3. Pouvoir ouvrir et fermer des tirettes fait partie des gestes du quotidien de l'enfant (manteau, pantalon, trousse, etc.).

En outre, il est également important de **situer l'objectif d'apprentissage (la compétence) par rapport au niveau développemental des élèves**. Ceci permet de se rendre compte si la consigne est réaliste ou non, si les élèves seront ou non rapidement autonomes, d'envisager différents degrés de difficulté de la tâche, etc.

Il s'agit de se poser la question suivante : **du fait de leur âge développemental, les élèves sont-ils capables d'atteindre l'objectif d'apprentissage et dans quelles conditions ?** Pour ce faire, de nombreux ouvrages peuvent être consultés mais il faut, au minimum, consulter les cours de psychologie du développement. Le RCI peut également donner des repères.

Exemples (en lien avec ceux repris précédemment)¹ :

1. Selon J. Lacombe (2007, p.113), « la structuration du temps se réalise en 2 phases » : phase perceptive ou sensori-motrice (0-2 ans) et phase représentative (2-7 ans). Elle note que vers 5-6 ans, l'enfant apprend les saisons (donc l'aspect cyclique).

2. Selon Hohmann & coll. (2000), lors de leurs jeux, les enfants trient et appariant du matériel selon leurs propres besoins. Les regroupements se font à leur manière selon qu'ils trient des blocs ou d'autres objets afin de trouver ce dont ils ont besoin. Ils sont capables de se former une image mentale et ils retiennent une caractéristique (par exemple la couleur bleu) afin de classer leurs blocs.

3. Selon Lièvre et Staes (2000), l'enfant est capable de réaliser un boutonnage dès 4 ans (pas d'information par rapport au geste spécifique visé ici). Dès lors, avec des enfants plus jeunes (accueil), l'activité devra se faire avec un adulte.

2. Cibler et justifier la démarche didactique

Je réalise des choix méthodologiques et didactiques lorsque je prépare mes activités. Il s'agit ici d'indiquer les grands principes qui justifient mes choix.

La démarche didactique peut être justifiée par la démarche propre à la discipline.

Exemple : Dans le cadre de la démarche scientifique, une question se pose pour laquelle on formule des hypothèses qu'une expérimentation permettra de valider ou non.

La démarche didactique peut être justifiée par la nature de la tâche demandée et de la compétence visée. Il faut se poser la question suivante : **comment, selon la didactique, les élèves apprennent-ils à maîtriser cette compétence ?**

¹ La bibliographie se trouve dans les préparations fournies pour exemple.

Exemples de questions à se poser (en lien avec les exemples repris précédemment) :

1. « *Comment construire la notion de temps en maternelle ?* »
2. « *Quels sont les enjeux d'une activité de tri pour les élèves de ce niveau ?* »
3. « *Quelles stratégies les élèves doivent-il développer pour aboutir à un geste à la fois réussi et automatisé ?* »

!!! Il ne s'agit pas de décrire l'activité mais d'expliquer, de « défendre », de justifier mes choix didactiques, méthodologiques.

En bref...les questions à se poser :

- Quelle est la question clé ? (Non systématique si apprentissage par imitation ou entraînement psychomoteur)
- Quel est le nœud matière (les concepts clés) ?
- Comment situer ces concepts clés dans un réseau conceptuel ?
- De quelles sources ai-je besoin pour synthétiser le contenu à maîtriser ?
- Dans quels autres contextes (le vécu) les élèves ont-ils déjà rencontré une situation qui a pu les sensibiliser aux concepts ou aux procédures mobilisés dans cette séance ?
- Du fait de leur âge développemental, les élèves sont-ils capables d'atteindre l'objectif d'apprentissage et dans quelles conditions ?
- Comment, selon la didactique ou la démarche propre à la discipline, les élèves apprennent-ils à maîtriser cette compétence ?

Ne pas oublier la bibliographie !

ETAPES 6-7 : JE REDIGE LE TABLEAU DE PROGRESSION DIDACTIQUE EN ME BASANT SUR CE QUE J'AI DEJA REDIGE DANS L'ACDD. J'ENVISAGE LES TROIS OU QUATRE TEMPS DANS LA PROGRESSION DE LA DEMARCHE DIDACTIQUE POUR CHAQUE OBJECTIF.

Toute séquence doit donc s'envisager en un enchaînement d'objectifs spécifiques travaillés sur un temps plus ou moins long (deux – trois jours, une semaine, plusieurs semaines). Chaque objectif sera envisagé selon la progression et les étapes suivantes. L'étape 4 se présente parfois sous la forme d'une activité à part entière dans ma séquence ou encore sous la forme d'ateliers autonomes :

- 1. Je cherche une situation mobilisatrice pertinente** c'est-à-dire qui amène les enfants à se poser la question clé (adaptée aux élèves) et à investir la situation, la tâche. A partir du deuxième objectif, il arrive souvent que la situation mobilisatrice s'appuie sur la synthèse de l'objectif précédent. Pour le premier objectif, la situation mobilisatrice peut s'appuyer sur une sortie, l'observation et la manipulation d'un objet, un problème concrètement rencontré en classe, un album, un défi, etc.
- 2. Je propose une mise en recherche** (ou une phase d'exercisation si ce n'est pas une démarche socio-constructiviste) en proposant diverses modalités et ressources permettant aux enfants de construire le savoir et la compétence en trouvant des pistes de réponse à la question.
- 3. J'envisage une synthèse** qui permet l'explicitation des apprentissages (celle-ci amène les élèves à dépasser le « faire »).
- 4. Je peux envisager la réexploitation des acquis** (situations d'automatisation, de transfert, ...)

Attention : La phase évaluative est souvent envisagée comme une étape finale alors qu'elle devrait être considérée à chaque étape du processus d'apprentissage (cf. cours d'évaluation des apprentissages). Ainsi, la mise en situation devrait s'envisager comme une évaluation initiale, diagnostique et les échanges (lors de la mise en recherche et la synthèse) ainsi que la réexploitation des acquis, comme une évaluation formative.

Il se peut que je me rende compte en détaillant le tableau de progression didactique qu'il me manque encore une information ou l'autre, une précision par rapport à un savoir ou une compétence. Dès lors, je me réfère aux documents pour compléter mes connaissances et l'ACDD.

Pour terminer, **je vérifie la formulation de l'objectif spécifique**, afin de l'adapter ou le préciser si nécessaire (ce qui est fréquent une fois que l'on a complété le tableau de progression didactique).

Conseils pour la rédaction des différents temps de la démarche didactique

1. LA SITUATION MOBILISATRICE

« Toute leçon est une réponse à une question ».
Dewey J.

La phase initiale doit **amener les élèves à se poser une ou plusieurs questions**.

Attention : ce n'est donc pas juste une mise en scène ou une accroche artificielle visant à attirer leur attention. Cette phase est « mobilisatrice » car **elle doit motiver l'élève à en savoir davantage et le mettre en contact avec l'objet d'apprentissage...**

La fin de la mise en situation devrait montrer la nécessité pour les enfants d'apprendre. En effet, la situation mobilisatrice **se termine par une question ou des hypothèses, une procédure à essayer, une tâche à accomplir, un projet à réaliser** et montre la nécessité pour les enfants d'apprendre. Elle constitue également une évaluation initiale et diagnostique pour l'enseignant.e.

Ainsi, une séance peut commencer par une ou plusieurs des entrées suivantes :

- ❖ une entrée kinesthésique : une manipulation libre d'objets, un appel aux sens, un vécu par le corps, ... Exemple : manipuler des objets-traces du passé (objets issus de cartables de grands-parents, ...)
- ❖ une entrée cognitive
 - l'émergence d'une situation-problème,
 - l'émergence des représentations mentales des élèves,
 - l'observation directe du réel (ex : observation d'animaux, d'œufs, de formes, ...),
 - une observation indirecte par analyse de documents (ex : vidéo d'un animal),

- la phase d'observation d'une démarche expérimentale,
 - une question (posée par l'enseignant.e et/ou l'élève), une tentative de réponses par les élèves (qui constitueront des hypothèses), constat de la nécessaire vérification des hypothèses, émergence des méthodes permettant d'y arriver,
 - un rappel des connaissances,
 - etc.
- ❖ une entrée affective : un appel au vécu des élèves, une expérience faisant appel aux sentiments, ...
 - ❖ une entrée ludique : un jeu, une énigme, une charade, un défi amusant, ...
 - ❖ une entrée imaginaire : lecture, conte, dessin, art, ...

De par ces différents exemples d'entrée, on constate que la situation mobilisatrice peut prendre un temps plus ou moins long. Elle sera souvent plus longue en début de séquence quand il faut faire émerger la tâche finale par exemple et peut être extrêmement courte (une question posée par l'enseignant.e ou les élèves) en cours de séquence.

Dans le cas d'un apprentissage par imitation, la phase de mobilisation doit **donner à voir** aux élèves le savoir-faire à développer.

Exemple : *entendre une première fois le chant ou la comptine à apprendre, observer quelqu'un qui essaye le circuit de psychomotricité, ...*

Mais il faut également penser aux **éléments qui donneront l'envie** aux élèves de s'impliquer dans cet apprentissage (par exemple, l'intonation de la voix, le langage corporel, la qualité du matériel, la manière de formuler les consignes, ...).

2. LA MISE EN RECHERCHE

Pour passer à la mise en recherche, il s'agira pour l'enseignant.e de **mettre des outils pour apprendre à disposition des élèves** pour qu'ils puissent répondre à la question, valider ou non les hypothèses, s'essayer à une procédure, accomplir la tâche, ...

Ces outils doivent donc avoir été pensés, réfléchis, préparés. Pour y arriver, il faut déjà **anticiper les erreurs, les représentations et les obstacles** qui émergeront lors de la situation mobilisatrice (en lien avec la question clé et le nœud matière) afin de pouvoir s'appuyer dessus lors de cette deuxième étape. La mise en recherche doit réellement s'appuyer sur la première étape, **il faut rebondir sur les apports des élèves...**

Il est également **possible de réaliser la première étape de la séance un jour et les autres étapes de la séance un autre jour**. Ceci permet d'analyser les productions des enfants après la classe, de modifier les étapes de la séance en fonction des représentations des enfants, de partir réellement de leurs savoirs déjà là mais aussi de leurs erreurs, de mettre l'élève au centre de la modification de ses représentations mentales (le rendre conscient par des outils visuels laissant des traces visuelles).

Pour investiguer (se mettre en recherche), les élèves peuvent :

- **observer** à partir de matériel, du réel sur base d'une question que l'on se pose (ex : par une manipulation de matériel, observer le comportement, la morphologie d'un animal, découvrir les caractéristiques communes de certains objets, ...),
- **expérimenter** (ex : mettre de l'eau dans le congélateur, casser un œuf,...),
- **rechercher** dans des livres, consulter des personnes ressources,... (ex : demander au cuisinier comment procéder pour une recette, demander à la classe de 6^e primaire la définition d'un mot,...).

Dans le cas d'un apprentissage par imitation, cette phase correspondra à la mise en activité. Les élèves s'exercent au savoir-faire à apprendre.

3.LA SYNTHÈSE DU SAVOIR APPRIS

S'ensuit souvent **la mise en commun des découvertes**² réalisées par les élèves. Utilisez (rebondissez sur) les apports des enfants, exploitez-les, utilisez positivement l'erreur, ...

Les élèves peuvent confronter **leurs réponses, leurs productions et leurs stratégies** (c'est-à-dire la manière dont ils ont procédé pour réaliser cette production ou trouver cette réponse).

Ensuite, il s'agit de **dégager les apprentissages réalisés**. Les élèves vont apprendre à généraliser, à s'extraire des « cas » rencontrés pour élaborer « la » règle, à résumer, à hiérarchiser les connaissances, à secondariser... Cela passe par des décentrations, des mises à distance affectives, ... C'est une étape longue et progressive **qui ne devrait en aucun cas se traduire par une étape réalisée par l'enseignant.e, ni même par un long moment en collectif oral mené par quelques enfants, capables d'y arriver d'emblée**.

² Attention, cela n'exclut pas des mises en commun intermédiaires (rapides) au sein de la mise en recherche. Celles-ci permettent à des enfants, à des sous-groupes de se relancer dans leurs apprentissages.

Ce moment de verbalisation pose les **questions suivantes** :

Qu'avons-nous appris ? Comment ? Pourquoi ? Que pensiez-vous au départ ? Et à présent ?

N'oubliez pas qu'une synthèse constructive permet de **revenir à la situation mobilisatrice** :

Par quelles étapes sommes-nous passés ? Et qu'avons-nous appris depuis ?

Il faudra revenir, par exemple :

- à l'expérience (revenir aux hypothèses, représentations mentales initiales, ...),
- au problème posé initialement (amener une solution adaptée au problème, même s'il arrive que celle-ci soit temporaire, incomplète, ...).

Il est également important de **penser à la trace**, c'est-à-dire à ce qui restera de l'activité.

Exemples :

- une séance sur un peintre peut avoir pour trace un panneau reprenant les tableaux analysés par les enfants, les propos des enfants analysant le style pictural du peintre, ...
- une semaine de classe de mer peut notamment avoir pour trace un classement des coquillages dans une boîte, une ligne du temps des 5 jours construite par les enfants, ...

Faire construire la trace par les élèves donne du sens à la construction de leurs apprentissages.

La trace va aider l'élève à réexploiter ses acquis. Il est intéressant de la faire élaborer par les élèves mais il y a lieu de l'anticiper en tant qu'instituteur, de la joindre à la préparation.

Dans le cas d'un apprentissage par imitation, cette phase est également pertinente. Il s'agit de mettre des mots sur le « faire » : Qu'avons-nous appris ? Comment ? Pourquoi ?

Cela peut être également l'occasion de comparer différentes manières de « faire » (en montrant aux autres, en observant des photos prises pendant la phase de mise en activité), de discuter des difficultés rencontrées, etc.

4. REEXPLOITATION DES ACQUIS

Les réexploitations sont des moments où l'on peut **privilégier l'automatisation, la fixation, le transfert dans d'autres contextes**. Ne pas oublier la différenciation à ce stade, l'apport de matériel différencié, l'ajout de véritables défis pour les plus rapides, ...

Il est important que les élèves apprennent à automatiser certains apprentissages mais il y a lieu de donner sens et motivation à ces étapes d'apprentissage et d'avoir un regard critique !

Cette réexploitation se fait parfois directement après la synthèse mais souvent à un autre moment, par exemple lors **des ateliers autonomes**.

Exemples :

- Les enfants ont appris à fermer des tirettes. Il faut maintenant inciter les élèves à le faire de manière autonome lorsqu'ils mettent leur manteau pour sortir à la récréation.
- Les enfants ont réalisé une tâche de tri. Il serait intéressant d'en proposer une autre dans un autre contexte.
- Les enfants ont découvert, lors d'un moment collectif, la balance à plateaux. Il est possible de mettre en place un atelier autonome afin de leur permettre d'exercer la manipulation de cet instrument.

A la page suivante : le tableau de la préparation de la séquence reprenant les différentes rubriques indispensables et une précision de leur contenu.

Progression didactique pour atteindre l'objectif 1

Organisation	Etapas méthodologiques	Méthode	Matière de l'élève et autres informations
Situation mobilisatrice			
<p>Décrire le(s) lieu(x) dans la classe (disposition des E par rapport à l'I et au matériel manipulé-observé).</p> <p>Anticiper la durée de chacune des activités.</p> <p>Annoncer le type de regroupement des élèves : collectif, par petits groupes, individuel / ateliers dirigés/ ateliers autonomes, ...</p>	<p>Activité du formateur ou provoquée par ce dernier chez l'apprenant.</p> <p>Définir des sous-étapes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - identifier les activités de l'enseignant. <p>Exemples : questionnement à propos de ..., énoncé des consignes, ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - identifier les activités de l'apprenant, exemples : incitation à l'observation, à l'expression, à la recherche, à la verbalisation-structuration, ... 	<p>En regard de chaque étape, préparer les consignes clés et reformulations, les questions clés, préciser les attentes envers les élèves.</p> <p>Anticiper le rôle de l'enseignant (exemple : suivi des élèves, relance en cas de difficultés chez l'élève, ...), les attitudes, les déplacements, ...</p>	<p>Mettre en évidence la question clé (mentionné dans le nœud matière de l'ACDD) avec des mots adaptés aux enfants.</p> <p>Définir les mots-clés avec des mots adaptés aux enfants.</p>

Mise en recherche			
Idem	Idem	Idem	<p>Mettre en évidence les obstacles (en lien avec le nœud matière) et anticiper les régulations possibles.</p> <p>Décrire les démarches, les stratégies des élèves (soit prescrites, soit ouvertes).</p> <p>Définir les mots-clés avec des mots adaptés aux enfants.</p> <p>Technique ou règle du jeu (si pertinent).</p>
Synthèse			
Idem	Idem	Idem	<p>Définir le(s) concept(s) clés décontextualisées avec des mots adaptés aux enfants.</p> <p>Projet de traces.</p>
Réexploitation des acquis (fixation, automatisation)³ Activités souvent données sous forme d'ateliers autonomes.			
Idem	Idem	Idem	Réinvestissement des concepts-clés, des démarches et stratégies.

³ S'il s'agit d'une réexploitation des acquis dans une perspective de transfert, de réactivation dans un autre contexte, une autre préparation complète est alors attendue

LES ATELIERS AUTONOMES

Les **ateliers autonomes** font souvent partie intégrante de la progression didactique. Pour des raisons pratiques (préparer les espaces et le matériel avant l'arrivée des élèves, se remémorer l'objectif spécifique et d'apprentissage, etc.), il est conseillé de rédiger une fiche récapitulative pour chaque jour de stage, fiche reprenant tous les ateliers autonomes du jour.

Informations à notifier pour chaque atelier autonome :

- le jour du stage concerné
- le titre de l'activité
- le n° de séquence concernée
- l'objectif spécifique
- la compétence visée
- la discipline en jeu
- la disposition spatiale
- la liste exhaustive du matériel
- la ou les consignes.

L'exploitation didactique de chaque atelier autonome sera décrite au sein de la progression didactique de la séquence.

Ateliers autonomes permanents (axe de gratuité) *

Certains ateliers autonomes ne s'intègrent pas dans une progression didactique. Il s'agit d'ateliers permanents, non didactisés comme le « coin » maison par exemple. Ils ont toute leur pertinence dans un apprentissage social et émotionnel ou tout simplement pour permettre à l'enfant de souffler sur le plan cognitif.

Ce type d'atelier doit également faire l'objet d'une fiche (voir ci-dessus) tout en ajoutant le point :

- rôle de l'enseignant.e (points d'attention et synthèse).

CHECK-LIST POUR LA REALISATION D'UNE PREPARATION

* Pour en savoir plus, tu es invité à consulter la page correspondante dans le présent fascicule.

Page*		Check-list
2	1. Je m'informe des préalables :	
	- du contexte (degré, caractéristiques de la pédagogie et du groupe-classe, prérequis, le déjà-vécu des enfants et celui à venir, etc.)	
	- des contraintes (délai, planning, nombre d'enfants, organisation spatiale, ce qui est imposé en termes de production, de tâche ou de compétence ou de thème, etc.)	
	- des ressources et des opportunités (disponibilités spatiales, matériel, pistes proposées par le maître de stage et par l'équipe de supervision, ressources extérieures, possibilité d'une sortie, projet d'école, ...).	
2	2. Je réalise des recherches afin d'identifier des contenus , des savoirs et/ou des compétences pertinents à proposer aux élèves et la didactique associée :	
	- si je n'ai aucune contrainte, je choisis librement (à l'aide du référentiel et d'autres sources d'inspiration), sinon je tiens compte des demandes (et je les affine à l'aide des mêmes référentiels).	
	- je réactive mes représentations initiales (je sais déjà des choses mais certaines de mes représentations peuvent être fausses ou incomplètes)	
	- je consulte des documents (cours, référentiels) tant sur le contenu que sur la didactique ☑ <u>Je débute la rédaction de l'ACDD : je peux déjà définir les notions ou les concepts principaux, repérer la question clé principale ainsi que l'une ou l'autre question clé intermédiaire, je peux prendre des notes sur la démarche didactique, ce qui m'aidera dans la justification, je peux repérer des éléments intéressants sur le lien avec le vécu de l'enfant et son développement.</u>	
	- je peux m'inspirer de pratiques déjà mises en œuvre tout en me les appropriant et en gardant un regard critique.	

	3.A Si je privilégie une compétence :	
4	Je décompose la compétence en sous-compétences ou je diversifie les contextes dans lesquels je propose d'exercer la compétence ou encore j'envisage une progressivité au sein de cette compétence. <u>Je complète l'ACDD. Pour ce faire, je consulte d'autres documents (car ceux sélectionnés au point 2 ne suffisent sans doute plus).</u>	
	3.B Si je privilégie une tâche finale :	
5	J'imagine une tâche finale qui mobilise les contenus, les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être ciblés et les compétences visées et je la réalise moi-même - J'identifie les compétences, les savoir-faire et les savoirs effectivement en jeu. - <u>Je complète l'ACDD. Pour ce faire, je consulte d'autres documents (car ceux sélectionnés au point 2 ne suffisent sans doute plus).</u>	
	Je vérifie que je suis capable de répondre à la question suivante : « Que doivent apprendre les élèves pour réaliser la tâche finale ? »	
	Je m'assure qu'il y a cohérence entre les réponses à cette question et les notions, concepts, savoirs, compétences que j'ai indiqués dans l'ACDD.	
8	4. Je liste, je rédige et j'ordonne les objectifs spécifiques (en tenant compte de ma réflexion du point 3A ou 3B) et je vérifie que : - la progression didactique générale est cohérente, qu'elle a du sens (le passage d'un objectif à l'autre, l'ordre des objectifs, la progressivité, etc.) - le premier objectif permet aux enfants de donner du sens à la tâche finale, au défi qu'ils vont devoir relever, en s'appuyant sur leur vécu ou en créant un vécu commun.	

10	<p>5. J’approfondis chaque objectif et j’envisage une progression didactique spécifique. Pour ce faire :</p>	
	<p>Je repère ou précise (si je les avais déjà repérées) les questions-clés (enseignant.e et élève) <u>que j’indique dans l’ACDD, en indiquant à quel objectif elles correspondent.</u></p>	
	<p>Je consulte des documents me permettant d’approfondir les notions, les concepts liés à ces questions-clés et <u>donc de compléter l’ACDD spécifiquement pour cet objectif.</u></p> <p>Je m’interroge sur le lien avec le vécu des élèves (càd s’ils ont déjà rencontré ce savoir ou le matériel que je propose dans leur vie d’enfant ou en classe) ainsi qu’avec le niveau de développement (càd que je pose la question de savoir si, en fonction de leur âge développemental, les élèves sont capables d’atteindre l’objectif d’apprentissage).</p>	
	<p>Je me renseigne ou je complète mes informations concernant la didactique de ce savoir, <u>ainsi je peux développer dans l’ACDD la justification des démarches spécifiques à cet objectif.</u></p>	
15	<p>6. Je rédige le tableau de progression didactique en me basant sur ce que j’ai déjà rédigé dans l’ACDD.</p>	
	<p>Il se peut que je me rende compte en détaillant ce tableau qu’il me manque encore une information ou l’autre, une précision par rapport à un savoir ou une compétence. Dès lors, <u>je me réfère aux documents pour compléter mes connaissances et l’ACDD.</u></p>	
15	<p>7. Trois temps dans la progression de la démarche didactique pour chaque objectif :</p>	
	<p>Je cherche une situation mobilisatrice pertinente c’est-à-dire qui amène les enfants à se poser la question clé (adaptée aux élèves) et à investir la situation, la tâche. A partir du second objectif, il arrive souvent que la situation mobilisatrice s’appuie sur la synthèse de l’objectif précédent. Pour le premier objectif, la situation mobilisatrice peut</p>	

s'appuyer sur une sortie, l'observation et la manipulation d'un objet, un problème concrètement rencontré en classe, un album, un défi, etc...	
Je propose une mise en recherche (ou une phase d'exercisation si ce n'est pas une démarche socio-constructiviste) en proposant diverses modalités et ressources permettant aux enfants de construire le savoir et la compétence en trouvant des pistes de réponse à la question.	
J'envisage une synthèse qui permet l'explicitation des apprentissages (celle-ci amène les élèves à dépasser le « faire »).	
Pour terminer, je vérifie la formulation de l'objectif spécifique , afin de l'adapter ou le préciser si nécessaire (ce qui est fréquent une fois que l'on a complété le tableau de progression didactique).	
Dans le cas d'une entrée par tâche finale, celle-ci peut : - N'être mise en œuvre que lors du dernier objectif grâce à tout ce qu'on a appris en réalisant les objectifs précédents. - Se réaliser au fur et à mesure des objectifs.	

QUELQUES DEMARCHES REQUISES...

PREPARER LE MATERIEL DIDACTIQUE

Il doit être adapté à la compétence ciblée, à la matière, aux élèves, réellement utilisé et manipulé par ceux-ci. Il doit être accompagné de consignes claires, précises, correctement formulées afin que l'élève sache exactement ce qu'il doit faire. Il s'agira aussi de réfléchir aux questions (par exemple de définition) susceptibles d'être posées par les enfants. Le matériel didactique doit être lié aux objectifs visés par la séquence d'apprentissage. Le matériel doit être prévu en quantité suffisante.

Les écrits doivent être soignés, lisibles, attractifs et sans erreur de matière, ni de maîtrise de la langue. Lorsqu'on présente un document à l'ensemble de la classe (ex : reproduction d'une œuvre d'art, document visuel...), celui-ci doit être visible (et/ou audible) par l'ensemble des élèves.

Le matériel devra être testé au préalable par l'enseignant.e.

Si le matériel doit être apporté par les enfants, il s'agira de le faire apporter bien avant la séquence et d'en apporter soi-même une partie pour combler des oublis éventuels.

N'oubliez pas d'annexer à toute séquence d'apprentissage les supports individuels ou collectifs montrés ou distribués aux élèves. Soignez ces documents et assurez une maîtrise de la langue exemplaire au sein de ceux-ci.

Exemple 1 : les visuels de légumes et les différents classements possibles.

Exemple 2 : vous attendez des enfants qu'ils réalisent un classement de photographies, séparant des « photographies actuelles » de « photographies anciennes » : celui-ci doit apparaître dans la préparation.

PREPARER L'ORGANISATION SPATIALE DE LA CLASSE

Il s'agira de bien anticiper la disposition dans la classe de l'instituteur.trice, des élèves, de l'objet d'apprentissage (ex : l'animal à observer, la balance Roberval, ...) et ce pour chaque étape en lien avec le type de tâche ou activité demandé aux enfants.

La disposition des élèves (et des tables) de la classe doit être cohérente par rapport à la méthodologie réfléchi au sein de la préparation. Et s'il y a lieu de changer de disposition, il s'agira de le faire avant de donner la séance.

La classe doit être prête à l'arrivée des enfants : table et matériel disposé... Il est donc indispensable d'arriver 15 minutes à l'avance.

ANTICIPER L'ORGANISATION DU PANNEAU, DU REFERENTIEL

L'organisation du panneau doit être anticipée au sein de la préparation, il faudra réfléchir à son organisation, lui donner du sens (exemple : afficher les dessins des enfants se représentant une horloge du côté droit d'un panneau et disposer différentes horloges réelles du côté gauche, ...). Lorsqu'on écrit un texte aux enfants, il s'agit de bien penser à la façon dont on segmente la phrase. Mais il y aura aussi d'autres questions à réfléchir et anticiper :

- quelle écriture : imprimée ? cursive ?

- quelle est la façon d'écrire les lettres minuscules et majuscules dans cette classe ?

Et puis il y aura aussi à travailler cette compétence d'écriture tout simplement...

Si vous éprouvez des difficultés, entraînez-vous...

SE PREPARER A « DONNER LA LEÇON »

La préparation de la séquence d'apprentissage doit être terminée quelques jours avant de la « donner » afin de permettre la supervision par le maître de stage, afin que l'étudiant.e puisse la réguler et se sentir plus à l'aise, ... Les préparations doivent être **à disposition du maître de stage minimum 48 heures avant le jour** de l'activité.

La veille, il s'agira de revoir le canevas de la séquence, de s'envisager la dispenser. Voici quelques conseils : se faire le « film » de la séquence, le déroulement ; éventuellement, noter sur un aide-mémoire les grandes étapes (consignes, objectifs, durée). Il s'agira aussi de réfléchir à la gestion du groupe, de prévoir le « niveau de bruit toléré » à chaque moment didactique. Ainsi, par exemple, il serait incohérent d'attendre le silence complet lors d'activités en petits groupes d'enfants.

JOURNAL DE CLASSE ET AUTOEVALUATION

L'étudiant.e entrera dans une démarche réflexive, formative et ce, par une autoévaluation quotidienne au sein de son journal de classe. Il régulera ainsi sa pratique professionnelle. Il analysera pour chaque séance l'atteinte totale, partielle de l'objectif et surtout, il en recherchera les causes. Il recherchera des moyens pour faire évoluer sa pratique. Il s'interrogera sur sa pratique, prendra du recul par rapport à « l'ici et maintenant », il se distanciera de l'action, se décentrera et portera un regard neuf sur le vécu, fera un bilan, s'interrogera... Chaque activité dispensée devra donc être analysée avec ce recul réflexif. Le référentiel des compétences professionnelles peut fournir des critères cadrant cette analyse réflexive.

Le journal de classe sera structuré en deux pages organisées en regard l'une de l'autre... Ainsi sur la page de gauche, seront repris les objectifs et compétences. Sur la page de droite, des observations et régulations seront annotées par l'étudiant.e Voici ci-dessous une succession de pistes :

- Décrire les productions des élèves (productions ou démarches, compétences...), « proportion » d'atteinte de la compétence (nombre d'enfants ayant réussi par rapport au nombre d'enfants ayant essayé), description des faits pédagogiques.
- Individualisation du travail (citer les enfants concernés). Eviter les appréciations générales.
- Décrire des comportements observés : des comportements attendus, aberrants, intéressants tout en évitant des jugements de valeur.
- Apprécier l'adéquation de l'activité proposée au groupe d'enfants : est-elle adaptée au(x) niveau(x), aux besoins ?
- Si l'activité semble peu réussie, rechercher les causes, formuler des hypothèses explicatives.
- Envisager le suivi de l'activité. Quelles progressions, quels prolongements ? Par rapport aux compétences, à l'objectif, par rapport au projet, à la motivation.
- Analyser les erreurs des enfants. Formuler des objectifs de rupture. Envisager l'organisation des régulations, des moyens d'intervention. Imaginer d'adopter une autre attitude éducative. Retenir les formes de guidage ou d'étayage qui ont bien fonctionné, en imaginer d'autres à expérimenter une prochaine fois.
- S'interroger sur la pertinence de son intervention : l'enfant a-t-il été respecté, a-t-on développé son autonomie, son estime de soi... ? Les savoirs ont-ils été explicites pour les enfants? Le climat de classe était-il positif ? Quelles sont les valeurs essentielles qui ont été véhiculées dans la classe ce jour ? Qu'ai-je appris ?

PLANNING ET FARDE DE PREPARATIONS

Les préparations doivent être numérotées et classées par semaine et par séquence dans une farde de préparation. Les préparations des semaines de stage précédentes doivent rester disponibles au sein de la farde. Le présent document « Outil d'aide à la réalisation de préparation de séquence d'enseignement-apprentissage » doit être placé dans la farde, de manière visible. Le planning doit être publié sur Google Drive (selon les délais qui seront précisés) et apparaître au début de chaque intercalaire (un par semaine) de la farde. Au sein du planning doivent figurer le nom de la séquence⁴, la discipline principale associée ainsi que le numéro de la préparation correspondante.

⁴ Le nom de cette séquence doit être suffisamment explicite.

COMPETENCES, SAVOIR-FAIRE ET SAVOIRS

Le **R**éférentiel des **C**ompétences **I**nitiales propose une définition de chacun de ces concepts.

- **savoir** : fait ou ensemble de faits, définition, concept, théorie, modèle ou outil linguistique ;
- **savoir-faire** : procédure, geste, technique, schéma de résolution, standardisés et automatisés par l'apprentissage et l'entraînement ;
- **compétence** : aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être permettant d'accomplir un certain nombre de tâches

Cependant, certains savoir-faire du référentiel peuvent être envisagés comme étant des compétences.

Bernard Rey et al. (2006) ont mis en évidence trois degrés de compétence. Le premier degré correspond à des « procédures ». Il ne s'agit donc pas réellement de compétences à proprement parlé. Sont reprises ci-dessous les définitions des compétences de deuxième et troisième degré.

- Des compétences qui consistent à savoir choisir, parmi les procédures qu'on connaît, celle qui convient à une situation ou à une tâche non connue (par exemple : « choisir et utiliser avec pertinence le calcul mental, le calcul écrit ou la calculatrice en fonction de la situation »), soit des « compétences de deuxième degré » ou « compétences avec interprétation de la situation »
- Des compétences qui consistent à savoir choisir et combiner, parmi les procédures qu'on connaît, celles qui conviennent à une situation ou à une tâche non connue ou complexe (par exemple « orienter son écrit en fonction de la situation de communication »). On parle alors de « compétences de troisième degré ».

En partant de cette classification, il est possible de reprendre dans les préparations sous la rubrique « Compétences » et « Compétences sollicitées », des savoir-faire du RCI qui correspondent à des compétences de deuxième degré selon le modèle de Rey.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Les références bibliographiques suivantes ont servi de base à la constitution de ce dossier et peuvent aider les étudiant.e.s à mieux comprendre certaines notions développées.

Bautier, E. et al. Des difficultés invisibles aux apprentissages non faits. In Rocher, JY. et Crinion, J., La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignements. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2011.

Caffieaux, Ch. (2011), Faire la classe à l'école maternelle, De Boeck, Coll. Le point sur...Pédagogie.

Hume, K. (2009). Comment pratiquer la pédagogie différenciée avec de jeunes adolescents? Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur. (savoirs essentiels).

Jamaer, C. & Stordeur, J. Oser l'apprentissage ... à l'école. Bruxelles, De Boeck & Larcier, 2006, 223 p.

Morissette, R. (2002). Accompagner la construction des savoirs. Québec : Chenelière Education (notion de tâche).

Pissart, F., Genel, A.-F. & Troupée, N. (coord.) (2019). Voir l'école maternelle en grand ! Des compétences clés pour mieux prendre en compte la précarité et la diversité. BXL : Fondation Roi Baudouin.

Rey, B., Carette, V., Defrance, A. et Kahn, S. (2006). Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation. BXL : De Boeck et Larcier.

Numéro de la préparation :

Nom de la séquence :

Séquence d'enseignement d'apprentissage

Nom :

Ecole :

Degré :

Nombre d'élèves :

Compétence ciblée (**):

!!! ou !!!

Tâche finale :

Objectif spécifique 1 :

Domaine et sous-domaine :

Compétence ciblée (peut être identique à **):

Compétence(s) sollicitée(s):

Durée :

Matériel : *fournir une liste exhaustive et/ou fournir une photo*

Objectif spécifique 2 :

Domaine et sous-domaine :

Compétence ciblée (peut être identique à **):

Compétence(s) sollicitée(s):

Durée :

Matériel : *fournir une liste exhaustive et/ou fournir une photo*

Analyse des contenus et des démarches didactiques

Cibler le nœud matière, formuler la question clé, contextualiser par rapport au vécu des enfants et par rapport à leur niveau de développement :

Cibler et justifier la démarche didactique :

Bibliographie :

Tableau de la préparation (progression didactique)⁵

Progression didactique pour atteindre l'objectif 1

Organisation	Etapas méthodologiques	Méthode	Matière de l'élève et autres informations
Situation mobilisatrice			
Mise en recherche			
Synthèse			
Réexploitation des acquis			

⁵ Pour le tableau des préparations en **psychomotricité** (progression didactique), il existe un canevas avec des précisions à propos de ce qu'il est attendu dans les différentes parties. Ne pas hésiter à le demander. Pour les des préparations en **éducation musicale**, veuillez être particulièrement précis au niveau de la colonne « Organisation » (minutage et disposition spatiale des élèves et de l'enseignant).