

Introduction

I. Contexte et justifications

L'école a pour mission de faire acquérir des savoirs, savoir-être et savoir-faire utiles et transférables dans la vie de tous les jours. Dans cette quête, le Sénégal a connu deux portes d'entrée pour la planification des programmes : l'entrée par les contenus et l'entrée par les objectifs. Si par l'intermédiaire de ces portes d'entrée il a été possible de planifier l'acquisition des savoirs, savoir-être et savoir-faire utiles, il n'en a pas été de même en ce qui concerne la planification d'une stratégie pédagogique efficace permettant leur transférabilité dans la vie courante. Dans les divers pays qui ont fait appel à l'une ou l'autre de ces portes d'entrée, un même constat a été relevé : une partie trop importante des élèves ne parvenait pas à opérer le transfert des connaissances et des capacités acquises à l'école.

Au Sénégal comme ailleurs, le transfert des acquis est demeuré le volet le plus faible de la mission de l'école au cours des dernières années. Compte tenu des limites attribuées aux deux portes d'entrée utilisées jusqu'à maintenant, les recherches les plus récentes visant à pallier le problème du transfert des acquis dans le domaine de la planification de l'éducation ont conduit les gestionnaires des systèmes éducatifs à retenir une stratégie qui, eu égard à son caractère complet et plus englobant, apparaît la plus porteuse d'efficacité et d'efficience : l'approche curriculaire axée sur une entrée par les compétences. En effet, un curriculum est un ensemble planifié organisé et structuré de finalités, d'objectifs, de contenus, de méthodes pédagogiques, de manuels, de stratégies de formation des maîtres et maîtresses et de modalités d'évaluation et de certification. L'entrée par les compétences valorise la pédagogie de l'intégration, laquelle permet à l'élève de mobiliser ses acquis, de manière pertinente et coordonnée, pour résoudre une situation complexe à l'image de ce qui se fait dans la vie courante.

Mieux connue sous l'appellation « Approche Par les Compétences » (APC), c'est cette entrée qui est à la base même de la refondation des nouveaux programmes au Sénégal. Elle se situe dans le prolongement de l'approche par les objectifs en ce qui a trait à la rigueur et à la précision. L'élève peut plus facilement alors intégrer son bagage de savoirs, savoir-être et savoir-faire qu'il maîtrise déjà. Il peut enfin les mobiliser, lorsque les circonstances le demandent, pour résoudre les situations problèmes auxquelles il est confronté. En ce sens, L'APC constitue une véritable révolution pédagogique. Elle s'étend aujourd'hui dans la majorité des pays qui ont opté pour une réforme de leur système éducatif. Elle s'inscrit dans le courant de pensée le plus moderne qui soit présentement dans le domaine des sciences de l'éducation.

L'approche par les compétences (APC) se base sur deux théories. Une première qualifiée de « constructiviste » tient pour acquis qu'il n'y a de connaissances que celles construites par l'expérience. Une seconde dite « socioconstructiviste » qui affirme que les connaissances sont fortement corrélées avec l'environnement social de la personne qui apprend. Le caractère systémique de l'APC prend ainsi en charge les cibles de l'action éducative ainsi que tout l'environnement scolaire.

Au Sénégal, des hypothèses successives de construction ont présidé à l'élaboration des programmes, chacune étant guidée par la volonté d'améliorer la qualité des stratégies pour élaborer le curriculum selon les principes fondamentaux de l'approche par les compétences.

1. Le livret Horaires et Programme (LHP) : un référentiel

Le LHP comprenait essentiellement une liste des compétences de base et les objectifs qui en constituaient la déclinaison. Ces objectifs étaient catégorisés selon qu'ils couvraient des dimensions du savoir, du savoir-faire ou du savoir-être. Le LHP ne constituait alors qu'un référentiel.

Certains éléments importants n'étaient pas pris en compte dans le LHP, notamment les contenus à associer aux compétences.

2. La mise à l'essai du LHP : un exercice révélateur

En 2000-2001, les fascicules du LHP ont été mis à l'essai par des enseignants du formel dans un certain nombre de classes. Les objectifs premiers de cet exercice étaient de :

- tester leur pertinence et leur faisabilité ;
- tirer profit des aspects positifs qui s'en dégageraient ;
- rectifier le tir le cas échéant ;
- construire, avec les enseignants et les enseignantes participant à la mise à l'essai, les autres éléments du curriculum.

L'analyse des données collectées lors des visites sur le terrain à partir d'entretiens avec les enseignant(e)s participants, des directeurs/ directrices et des inspecteurs/inspectrices et au moyen de questionnaires particuliers, a révélé un certain nombre de problèmes. À cette occasion, il a été noté que :

- le LHP n'était pas satisfaisant sous l'angle de son organisation et sous celui de la formulation des différentes compétences et/ou objectifs
- la « boîte à outils », construite explicitement pour pallier les insuffisances du LHP, a posé des problèmes d'exploitation aux maîtres et maîtresses ;
- le manque de supports didactiques a gêné les maîtres, notamment en ce qui a trait au guide pédagogique, aux manuels et à la disponibilité de matériels adaptés à l'entrée par les compétences.

S'est ajoutée à ces lacunes une évidence : avec les documents qui leur étaient remis entre les mains, les enseignants n'avaient ni le temps ni les ressources pour participer à la construction du nouveau curriculum pendant le déroulement de leur enseignement.

Ces informations ont pesé lourdement sur la décision prise par le Comité National de Pilotage du Curriculum (CNPC) de revoir entièrement la stratégie de la construction des programmes. Une « pause stratégique » a alors été décidée. Cela afin de permettre aux équipes de travail de remédier à la situation et de construire des outils pédagogiques qui faciliteraient réellement le travail des enseignants et des enseignantes.

3. La réécriture d'un Livret de compétences (LC) et des autres documents didactiques

À la lumière des suggestions et recommandations formulées par les enseignants ou enseignantes, les directeurs/directrices et les inspecteurs/inspectrices qui ont participé à la mise à l'essai, il est apparu nettement qu'il était nécessaire de procéder à la réécriture complète de l'ensemble de la documentation et des outils à remettre aux enseignants. Deux éléments d'ordre stratégique ont été dégagés de ces recommandations :

- Développer une compétence à l'école, c'est d'abord installer un potentiel chez l'élève ; C'est ensuite mettre en place des conditions qui lui faciliteront la réalisation d'une performance sur la base de ce potentiel et l'obtention des résultats attendus.
- L'installation du potentiel chez l'élève demande l'acquisition de contenus scolaires spécifiques et finalisés. La performance, c'est la manifestation du potentiel ; elle requiert la mobilisation des contenus-matières intégrés par un élève, lorsque confronté à une ou des situations-problèmes. Le résultat enfin est l'aboutissement de cette mobilisation ; il constitue un indicateur de la maîtrise de la compétence visée. Cette conception pragmatique et réaliste de ce qu'est une compétence a présidé à la réécriture du nouveau curriculum.

Suivant les recommandations du CNPC et avec le soutien technique du Secrétariat Technique Permanent (STP) du curriculum, la réécriture devait prendre en compte le fait que :

La formulation des objectifs doit être considérée comme nécessaire, dans la mesure où d'une part, elle permet d'explicitier et de développer les compétences essentielles et que d'autre part, dans le quotidien de la classe, l'enseignant aura toujours besoin à courte échéance et sans effort, de bien identifier les résultats que doivent atteindre ses élèves. En revanche, il ne serait pas très utile de les classer en savoirs, savoir-faire et savoir-être. Ces catégories ont donc été supprimées.

L'approche par les compétences n'exclut en rien la préoccupation des « contenus disciplinaires » à aborder avec les élèves

Dans la classe, une compétence ne peut exister qu'à travers des situations significatives d'apprentissage qui permettent aux élèves d'intégrer et de mobiliser leurs acquis et, à travers des situations d'évaluation qui permettent de se prononcer sur la qualité de cette mobilisation ;

L'élaboration d'un guide du formateur doit être considérée comme l'un des déterminants de l'environnement, propice au développement du curriculum.

Afin d'éviter des confusions chez les rédacteurs, il a été décidé également d'en modifier le titre. Ainsi, le sigle LHP qui désignait au départ les programmes a été remplacé par le sigle LC qui fait référence au Livret de Compétences.

II. Présentation du guide pédagogique et du Livret de compétences (LC)

1. Par qui, pour qui, pourquoi ?

Par qui ?

Le guide que vous avez entre les mains est le fruit d'un travail collectif. La démarche de construction de ce guide s'est grandement inspirée de la stratégie de la construction active suivie lors de la conception des Livrets de Compétences (LC). Ainsi, la construction de ce guide a demandé la contribution d'équipes de pédagogues connaissant bien le LC et de maîtres et maîtresses actifs dans des classes, le tout sous la supervision du Secrétariat Technique Permanent du Curriculum (STP).

Pour qui ?

Pour tous ceux et celles qui à titre d'inspecteurs/inspectrices, de directeurs/directrices d'école ou d'enseignants et d'enseignantes, du Formel (préscolaire et élémentaire) et du non formel (alphabétisation et écoles communautaires de base) participent, collaborent activement à l'amélioration de l'Éducation de Base au Sénégal.

Pourquoi?

Le nouveau Guide du CEB est un outil pédagogique mais surtout didactique qui permet aux personnes concernées de tirer pleinement profit des LC et d'appliquer correctement l'approche par les compétences. Il vise de plus à assurer que partout au Sénégal, les LC soient compris de la même façon et mis en pratique avec la même compétence, tout en tenant compte des réalités différentes d'une classe à l'autre, d'une école à l'autre et d'une région à l'autre. Les enseignants sont certes les premiers à en tirer bénéfice, mais ultimement, ce sont leurs élèves qui en profiteront le plus.

2. Principe organisateur du LC

La « structure du Schéma intégrateur de référence » qui a été à la base de la rédaction des LC est la suivante :

ETAPE X

DOMAINE Compétence d'étape							
SOUS DOMAINE 1 Compétence du sous domaine				SOUS DOMAINE 2 Compétence du sous domaine			
Activité 1 CB	Activité 2 CB	Activité 3 CB	Activité 4 CB	Activité 1 CB	Activité 2 CB	Activité 3 CB	Activité 4 CB

Cette structure générale, a été réaménagée en tenant compte d'une part des étapes de l'éducation de base et d'autre part, des caractéristiques de chacun des quatre domaines traités. Les illustrations ci-dessous font état des différentes structures qui ont présidé à la rédaction de chacun des domaines de connaissances compris dans le nouveau curriculum en éducation de base.

Étape 1

Domaine : Langue et Communication

LANGUE & COMMUNICATION					
Compétence d'étape					
Communication orale			Communication écrite		
Compétence du sous domaine			Compétence du sous domaine		
Langage			Lecture	Communication écrite	
CB			CB	CB	

Dans ce domaine, il y a une seule activité en communication orale : la compétence du sous-domaine correspond à la compétence de base (CB)

Domaine : Mathématiques

DOMAINE			
Compétence d'étape			
Activités numériques	Activités géométriques	Activités de mesure	Activités de résolution de problèmes
CB	CB	CB	CB

Dans le domaine Mathématiques, il n'y a pas de sous-domaine

Domaine : Éducation à la Science et à la Vie Sociale(ESVS)

DOMAINE					
Compétence d'étape					
Découverte du monde			Education au développement durable		
Compétence du sous domaine			Compétence du sous domaine		
Histoire	Géographie	IST	Vivre dans son milieu	Vivre ensemble	
CB	CB	CB	CB	CB	

Domaine : Éducation Physique, sportive et Artistique (EPSA)

DOMAINE Compétence d'étape				
Education physique et sportive Compétence du sous domaine		Education artistique Compétence du sous domaine		
Activités physiques CB	Activités sportives CB	Arts plastiques CB	Education musicale CB	Arts scéniques CB

ETAPES 2 et 3

Domaine langue et communication

LANGUE & COMMUNICATION Compétence d'étape							
Communication orale Compétence du sous domaine			Communication écrite Compétence du sous domaine				
Expression orale CB			Lecture	Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe

Dans ce domaine, il existe une seule activité en communication orale et la compétence du sous-domaine correspond à la compétence de base (CB)

Il n'y a pas de CB dans les activités, l'intégration se fait dans le sous-domaine

Domaine : Mathématiques

DOMAINE Compétence d'étape			
SOUS DOMAINE 1		SOUS DOMAINE 2	
Activités numériques CB	Activités géométriques CB	Activités de mesure CB	Activités de résolution de problèmes CB

Dans ce domaine, il n'y a pas de sous-domaine

Domaine Éducation à la Science et à la Vie Sociale (ESVS)

DOMAINE Compétence d'étape				
Découverte du monde Compétence du sous domaine			Education au développement durable Compétence du sous domaine	
Histoire CB	Géographie CB	IST CB	Vivre dans son milieu CB	Vivre ensemble CB

Domaine Éducation Physique, Sportive et Artistique (EPSA)

DOMAINE Compétence d'étape				
Education physique et sportive Compétence du sous domaine		Education artistique Compétence du sous domaine		
Activités physiques CB	Activités sportives CB	Arts plastiques CB	Education musicale CB	Arts scéniques CB

III. Mode d'utilisation du Guide

Ce guide pédagogique se veut un outil de formation adapté au LC et à l'approche par les compétences. Il vous facilitera la compréhension et rendra économique l'intégration des principes fondamentaux de l'approche par les compétences, dans une perspective réaliste prenant en compte les contraintes quotidiennes auxquelles vous êtes confronté(e) dans vos classes. En utilisant ce guide, vous deviendrez l'agent de votre propre formation en étant confronté à des activités de résolution de problèmes semblables à celles que vous aurez à créer en classe pour vos élèves. Suivant le langage propre à l'approche par les compétences, vous pourrez ainsi acquérir notamment les compétences suivantes :

- Intégrer l'approche par les compétences dans votre pratique pédagogique quotidienne en classe ;
- Intégrer les principes de l'approche par les compétences dans l'adaptation ou l'élaboration d'une planification annuelle ou trimestrielle pertinente au modèle intégratif des contenus-matières, des objectifs et des compétences présentés dans le LC des élèves dans leurs classes ;
- intégrer et mobiliser des ressources pour construire des situations significatives d'intégration pour les élèves de vos classes;
- Intégrer les divers types de notations permettant d'évaluer le degré de maîtrise des compétences des élèves

- Intégrer et mobiliser des ressources pour remédier aux difficultés d'apprentissages des élèves dans les classes;
- Intégrer les stratégies de remédiation pédagogique susceptibles d'aider les élèves à progresser

Ainsi, pour en tirer le meilleur profit, il faudra :

- Le lire entièrement pour vous en imprégner et repérer les éléments dont vous aurez besoin dans votre travail quotidien
- L'exploiter de manière pratique pour élaborer votre planification opérationnelle
- Vous approprier les démarches préconisées, en vous aidant des illustrations contenues dans les informations didactiques
- Bien lire les situations significatives proposées à la fin de chaque palier, afin de préparer leur mise en œuvre, voire leur amélioration
- L'utiliser comme livre de chevet chaque fois que vous rencontrez une quelconque difficulté dans vos préparations, votre pratique de classe et vos débats pédagogiques.

Les éléments de base de l'APC

L'approche par les compétences (APC) est une approche pédagogique nouvelle. Il est donc normal de retrouver dans ce guide des concepts également nouveaux ou des concepts que vous utilisez déjà dans votre pratique mais qui dans l'approche par les compétences adoptée au Sénégal, peuvent avoir un sens différent de celui que vous connaissez déjà. Une courte liste des concepts clés utilisés au moins une fois dans le guide vous est présentée ci-dessous. Vous pouvez rapidement vous en référer à tout moment en cas de besoin. Il vous est recommandé de prendre connaissance des concepts clé présentés dans cette liste avant de poursuivre plus à fond l'étude de ce guide. Cette première action vous permettra de les intégrer plus rapidement et de manière adéquate dans votre pratique pédagogique.

I. Les concepts clé

Certains concepts, en raison de leur importance dans l'approche par les compétences qui sert de trame au LC, méritent plus que d'autres une attention particulière. Nous faisons état ci-dessous de la liste de ces concepts fondamentaux ainsi que de leur définition respective. Cette liste doit être en conséquence considérée comme faisant partie du répertoire terminologique officiel du nouveau curriculum.

1. La compétence :

La compétence, qu'elle soit de cycle, d'étape ou de section, de base ou de perfectionnement, est la capacité que manifeste un ou une élève, en situation de classe ou ailleurs, de mobiliser et d'intégrer un ensemble, suffisant à un moment donné, de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être pour résoudre une situation-problème nouvelle, familière et significative.

Cette compétence peut être de nature disciplinaire, interdisciplinaire ou transversale :

La compétence disciplinaire

La compétence disciplinaire est la capacité de mobiliser et d'intégrer un ensemble, suffisant à un moment donné, de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être propres à une discipline pour résoudre une situation-problème nouvelle, familière et significative.

La compétence interdisciplinaire

La compétence interdisciplinaire est la capacité de mobiliser et d'intégrer un ensemble, suffisant à un moment donné, de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être propres à plusieurs disciplines (ex. math, sciences, technologie, etc.) pour résoudre une situation-problème nouvelle, familière et significative.

La compétence transversale

La compétence transversale est la capacité de mobiliser et d'intégrer un ensemble, suffisant à un moment donné, de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être communs à toutes les disciplines, pour résoudre des situations-problèmes nouvelles, familières et significatives.

Quelles sont les caractéristiques essentielles d'une compétence ?

Une compétence possède 5 caractéristiques jugées essentielles dans le LC :

- Une compétence exige la mobilisation d'un ensemble de ressources disponibles chez l'élève ;
- Une compétence a une finalité, une fonction ou une utilité sociale ;
- Une compétence est liée à une famille déterminée de situations.

- Une compétence est évaluable à travers des situations problèmes particulières, différentes de celles exploitées en classe par l'enseignant en cours d'apprentissage, mais de même nature ou appartenant à la même famille de situations problèmes.
- Une compétence est une réalité complexe. Son installation requiert de la part de l'apprenant une maîtrise progressive et graduée en difficulté.

Que faut-il entendre par famille de situations ?

Une famille de situation est un ensemble de situations équivalentes, c'est-à-dire de même niveau, et qui sont chacune le témoin de la compétence. « Résoudre une famille de situations-problèmes » signifie que la compétence est délimitée non seulement par les ressources qu'il faut mobiliser, mais aussi par une catégorie de situations. Lorsqu'on sort de cette famille, on est dans une autre compétence.

2. Que faut-il entendre par capacité ?

La capacité est une activité intellectuelle et/ou gestuelle qui n'est observable que lorsqu'elle s'exerce sur un contenu. Elle est transversale ; on parle alors « d'activité intellectuelle stabilisée et reproductible dans des champs divers de connaissances ». Exemples : identifier, transformer, établir des relations, comparer, souligner, encadrer...

3. Que faut-il entendre par contenu matière ?

Le contenu matière est le savoir propre à une discipline. C'est l'objet d'une « leçon ».

II. Les principes directeurs

Les LC sont intégrés dans le curriculum de l'Éducation de base et la pédagogie de l'intégration qui en constitue la trame s'appuie sur cinq principes de base. Avant d'aborder de manière plus spécifique ce qu'est la pédagogie de l'intégration, voyons d'abord quels sont ces cinq principes.

- **Le tout est plus que la somme de ses parties ;**

La juxtaposition des apprentissages ne suffit pas. Afin d'assurer une maîtrise suffisante de la compétence, il est nécessaire que l'enseignant propose aux élèves des activités garantissant l'intégration de leurs acquis. En effet, le tout n'est pas la somme des parties.

- **Tout n'a pas la même importance ;**

« Tout n'a pas la même importance ».

L'enseignant (e) doit savoir que ce qui est essentiel à un niveau déterminé, peut être accessoire à un autre niveau. C'est ce qui explique, par exemple, l'existence d'une compétence de base en lecture au CI/CP. Par ailleurs, les critères d'évaluation dans tous les domaines n'ont pas le même poids; certains sont nécessaires et indispensables, d'autres utiles mais non indispensables.

- **Même les personnes les plus compétentes commettent des erreurs ;**

L'erreur n'est pas une faute. Elle peut même constituer une source d'apprentissage. C'est dire qu'il convient pour le maître ou la maîtresse de reconsidérer, dans le cadre de l'entrée par les

Mis en forme : Non Surlignage

Mis en forme : Motif : Transparente
(Couleur personnalisée(RVB(221;217;195)))

compétences, le statut de l'erreur. C'est pourquoi le maître doit s'habituer à fixer un seuil d'erreur acceptable pour les apprentissages fondamentaux.

- **Ce qui distingue l'enseignant (e) expert de celui que ne l'est pas, c'est sa capacité de remédier.**

Les épreuves d'évaluation que l'enseignant (e) aura à construire doivent lui permettre de poser un diagnostic sur les difficultés rencontrées par un élève et sur la nature des erreurs commises. Sur la base des informations lors d'une évaluation, il (elle) doit être capable de faire appel à des stratégies pédagogiques réparatrices laissant libre place à la remédiation.

- **Ce qui est significatif pour l'enfant résiste mieux à l'usure du temps.**

Il est important que l'enseignant (e) fasse ressortir l'aspect utilitaire des apprentissages que les élèves doivent réaliser en classe. C'est là un facteur de motivation à ne pas négliger. Ainsi, l'enseignant (e) doit être capable de construire des situations significatives d'intégration (SSI), c'est-à-dire, des situations ayant du sens pour les élèves de sa classe. Ces situations peuvent trouver leur origine autant dans des événements que vivent quotidiennement les élèves en classe ou ailleurs dans des événements relevant de leur imaginaire.

III. La pédagogie de l'intégration.

1. Qu'est-ce que la pédagogie de l'intégration ?

La pédagogie de l'intégration est l'élément moteur de l'approche par les compétences. Elle définit en quelque sorte l'environnement pédagogique dans lequel les élèves pourront le mieux :

- Donner du sens à leurs apprentissages ;
- Rendre leurs apprentissages plus efficaces, en garantissant une meilleure fixation de leurs acquis et en maximisant leur réinvestissement pratique ;
- Fonder leurs apprentissages ultérieurs par la mise en relation progressive de leurs acquis.

La pédagogie de l'intégration repose sur la mise en place d'un processus d'apprentissage qui ne se résume pas à une simple accumulation de savoirs, savoir-être et savoir-faire. La pédagogie de l'intégration met l'accent également sur la mobilisation de l'ensemble de ces savoirs dans un contexte social éthique, moral, etc. pour résoudre des situations-problèmes qui ont du sens pour l'élève. On peut en effet acquérir des notions de grammaire, d'orthographe et de conjugaison, sans pouvoir les mobiliser pour écrire un texte dans le cadre d'une situation significative de communication. On peut également être capable d'effectuer des opérations d'addition, de soustraction, de multiplication ou de division, sans pour autant être en mesure de décider par soi-même, laquelle ou lesquelles parmi ces opérations doivent être utilisées dans des situations particulières de la vie courante. On peut enfin connaître plusieurs faits historiques sans pouvoir mettre en lien ces faits pour expliquer une situation sociale ou historique particulière. C'est ainsi qu'il est nécessaire de maîtriser la compétence d'intégrer des notions de grammaire, de conjugaison, d'orthographe...pour rédiger une lettre ; ou qu'il est nécessaire de maîtriser la compétence permettant d'intégrer les opérations de base en calcul pour résoudre des problèmes mathématiques et enfin, qu'il est nécessaire de maîtriser la compétence d'intégrer des faits historiques pour être en mesure de porter un jugement critique sur un événement politique ou historique.

Dans la pédagogie de l'intégration, un élément important s'ajoute ainsi à la planification pédagogique traditionnelle. Il ne suffit plus au maître ou à la maîtresse de prévoir les objectifs spécifiques d'apprentissage et les activités pour les atteindre les uns après les autres. Il lui faut en plus, prévoir l'aménagement des moments d'intégration des apprentissages réalisés. En cela, la pédagogie de l'intégration ajoute une plus value à ce qui existait déjà. Elle a pour vocation de compléter l'approche par objectifs, afin de favoriser une meilleure intégration des apprentissages et la maîtrise des compétences à acquérir.

La pratique de cette pédagogie vous obligera à revoir votre notion de « résultats attendus » de la part de l'élève. Dans la PPO, ces résultats ne peuvent en effet que s'inscrire dans un processus à long terme d'acquisition et de développement des capacités de l'élève. Il ne s'agit donc plus de transmettre des savoirs comme s'il s'agissait de parcelles que l'élève peut accumuler dans l'espoir qu'il pourra les utiliser au besoin. Il s'agit plutôt de s'assurer que l'élève puisse transférer ses acquis dans sa vie de tous les jours. À cet égard, vous êtes appelé(e) à relever un grand défi, celui de réussir à placer vos élèves devant une situation-problème significative qui leur donnera l'occasion d'apprendre à intégrer leurs acquis. De ce point de vue, votre rôle consistera principalement à confronter l'élève à des situations-problèmes qui ne peuvent être résolues, qu'à la condition qu'il ou qu'elle parvienne à intégrer ses différents savoirs, savoir-être et savoir-faire, dans la recherche des solutions possibles.

2. Comment faire apprendre à intégrer ?

2.1. Quels sont les modèles d'intégration ?

Rappelons que l'approche par les compétences ne dispense pas des objectifs spécifiques. On continue à les développer en prenant soin toutefois de les rendre significatifs afin que les apprenants-tes sachent à quoi ils servent.

Dans la pédagogie de l'intégration, seule une partie des apprentissages change par rapport aux pratiques actuelles. En plus de la réalisation des apprentissages ponctuels, le maître ou la maîtresse doit aménager des moments d'intégration de ces apprentissages. La démarche de la pédagogie de l'intégration n'élimine donc pas les pratiques actuelles ; elle a pour vocation de les compléter. et nécessite un apprentissage. Cet apprentissage peut revêtir différentes modalités.

L'intégration progressive

Il s'agit d'organiser une intégration partielle après un certain nombre d'objectifs spécifiques. Ainsi, plusieurs moments d'intégration seront proposés aux apprenants et apprenantes après chaque palier.

Les paliers sont des niveaux intermédiaires de contenus, d'activités et de situations dans le processus d'installation de la compétence.

EXEMPLES

Compétence de base

Géométrie /mathématique:

Intégrer des notions de structuration de l'espace, les formes de figures planes et de solides familiers ainsi que les techniques d'utilisation d'instruments de traçage dans des situations de résolution de problèmes de reproduction d'objets géométriques.

Paliers possibles :

palier 1 :

Intégrer des notions de structuration de l'espace dans des situations de résolution de problèmes concrets de repérage de positions.

palier 2 :

Intégrer les formes de solides familiers et de figures planes dans des situations de résolution de problèmes concrets de classification, de reconnaissance et de reproduction d'objets géométriques.

palier 3 : (fin du niveau 1)

Intégrer des formes de lignes et des notions de structuration de l'espace dans des situations de résolution de problèmes de représentation graphique d'itinéraires.

palier 4 :

Intégrer des formes de lignes et des notions de structuration de l'espace dans des situations de résolution de problèmes de représentation graphique d'itinéraires.

palier 5 (fin de l'étape)

Intégrer des notions de structuration de l'espace, les formes de figures planes et de solides familiers ainsi que les techniques d'utilisation d'instruments de traçage dans des situations de résolution de problèmes de reproduction d'objets géométriques.

NB : L'option retenue ici est de procéder par intégration progressive, le livret de compétences ayant prévu des paliers pour chaque compétence. A cet effet, une situation est proposée au terme de chaque palier.

Intégration en fin d'apprentissage

Il s'agit de programmer un moment unique d'intégration après la mise en œuvre de tous les apprentissages ponctuels ; moment différent de celui de l'évaluation.

2.2. Comment construire et exploiter une situation significative d'intégration ?

Aujourd'hui, il est communément admis que dans une approche par compétence, le concept de situation significative d'intégration est d'une importance capitale. Il est même central, en ce sens qu'il indique d'emblée l'orientation des apprentissages : « Plutôt que de se contenter d'enseigner aux élèves un grand nombre de savoirs séparés, écrit Roegiers, il importe de les amener à les mobiliser dans des situations significatives ».

A. Qu'entendons-nous par « situation significative d'intégration » ?

A l'école, une situation a souvent un caractère construit, dans la mesure où elle prend place dans une suite planifiée d'apprentissages. Dans cette logique, le terme « situation » devra être compris dans le sens de « situation problème » ou de « situation significative ».

Une situation problème est une situation devant laquelle les connaissances disponibles des apprenants-tes ne leur permettent pas de fournir spontanément la bonne solution.

Une situation significative est une situation qui, en plus de son caractère problématique, touche l'apprenant- te dans ce qu'il vit, dans ses centres d'intérêt. Une telle situation mobilise l'apprenant-te et donne du sens à ce qu'il apprend. Elle lui pose un défi et lui est directement utile. C'est dire qu'elle devra être concrète, motivante et stimulante.

Qu'est-ce alors qu'une situation significative d'intégration ?

Il importe, pour répondre à cette question, de faire la distinction entre deux types de situations problèmes : les situations problèmes didactiques et les situations problèmes cibles.

a) les situations problèmes didactiques

Les situations problèmes didactiques ont pour objectif de favoriser de nouveaux apprentissages. Elles sont conçues en fonction des connaissances que l'on veut installer chez les apprenants et les apprenantes. A cette fin elles doivent répondre aux conditions suivantes :

- les apprenants-tes doivent comprendre aisément les données du problème et s'engager avec leurs connaissances antérieures ;
- les connaissances antérieures sont insuffisantes pour leur permettre de résoudre immédiatement le problème ;
- les connaissances qui sont l'objet de l'apprentissage offrent les outils les mieux adaptés pour obtenir la solution.

Exemple : (à des élèves n'ayant pas encore abordé le sens de la division).

Trois enfants ont ramassé dans le verger de l'école 20 mangues. Ils décident en commun de manger le même nombre de mangues et de donner le moins possible à leur amie Minielle restée en classe.

Combien de mangues a mangées chaque enfant ?

NB : connaissances antérieures permettant à l'apprenant-te de s'engager : la soustraction réitérée (soustraire 3 mangues jusqu'au plus petit restant). Une telle opération va se révéler fastidieuse.

Connaissance permettant de résoudre la situation (la division, objet de l'apprentissage)

b) les situations problèmes d'intégration ou situations cibles

Dans l'approche par les compétences, la SSI est d'une importance capitale. Elle permet de placer vos élèves dans un contexte d'apprentissage où la mobilisation des acquis leur est possible. Les caractéristiques associées généralement à une SSI mettent en exergue son importance:

- Elle prend place dans une suite planifiée d'apprentissages ;
- Elle débouche sur une production ;
- Elle suscite l'intégration de savoirs, savoir-faire et savoir-être et non leur simple juxtaposition ;
- Elle est complexe au sens où sa résolution doit faire appel à plus d'une ressource à mobiliser. La complexité implique que l'élève puise de lui-même, parmi ses ressources, celles qui sont pertinentes et déterminantes puis, les intègre pour parvenir à une solution ;
- Elle comprend les éléments essentiels à sa résolution mais également des éléments parasites ;
- Elle met en jeu des apprentissages antérieurs ;
- Elle porte strictement sur des acquis des élèves ;
- Elle est significative, c'est-à-dire qu'elle a du sens pour l'élève, garçon et fille, qu'elle est concrète et qu'elle touche l'élève dans ce qu'il vit, dans ses centres d'intérêts ;
- Elle constitue un défi pour l'élève qui le motive à acquérir des savoirs nouveaux afin de lui permettre d'accéder à des moyens qui lui permettent de la résoudre;
- Elle se prête à un travail individuel mais aussi de groupe (le travail en groupe constitue un des principes de base du socioconstructivisme qui a mis en vedette l'approche par les compétences).

Pour se faire une idée précise de ce qu'est une SSI, il faut la situer dans la typologie des situations significatives

La SSI dans la typologie des situations significatives

Type de situation	Niveaux	Moment d'apparition	Fonction
Situation d'entrée	Planification	Avant les apprentissages	Permet de planifier et de justifier les apprentissages ponctuels
Situations problèmes didactiques	Apprentissages Ponctuels	Au début de chaque apprentissage ponctuel	Permettent de réaliser les objectifs d'apprentissage
Situations significatives d'intégration	Apprentissage de l'intégration	A la fin d'une série d'apprentissages ponctuels	Permettent d'apprendre à intégrer les acquis en situation
Situations significatives d'intégration	Evaluation	A la fin de tous les apprentissages	Permettent d'évaluer le niveau de maîtrise de la compétence.

B. Comment construire une situation significative d'intégration ?

Pour construire une SSI, il faut penser aux caractéristiques de la situation problème en général et à la nécessité d'intégrer les apprentissages.

La démarche suivante peut être empruntée pour sa construction :

- Partir de la compétence de base
- Repérer les apprentissages antérieurs à intégrer
- Définir un contexte (l'environnement dans lequel va s'exercer la tâche de l'apprenant)
- Formuler une consigne (instructions de travail données à l'apprenant de manière explicite).

Pour Jean-Marie De Ketele, une situation est composée de trois constituants : un support, une (des) tâche(s) ou une (des activité(s), une consigne (Roegiers, 2000 : 128) :

- le support : il s'agit de l'ensemble des éléments matériels mis à la disposition de l'apprenant -te. Il concerne outre les supports matériels, l'environnement dans lequel on se situe, les informations nécessaires à la base desquelles l'apprenant-te va agir et la fonction qui précise le but dans lequel la production est réalisée ;
- la tâche : elle doit être mentionnée de manière explicite. Elle permet d'informer sur les modes d'action de l'apprenant te- pour l'atteinte du résultat ;
- la consigne : très liée à la tâche, elle contient l'ensemble des indications de travail qui sont données à l'apprenant-te de façon explicite.

Pour plus de précision De Ketele donne de son propos l'illustration suivante :

« La situation de réaliser la maquette de l'école en utilisant tels matériaux (on donne le plan de l'école).

Dans cet exemple :

le contexte serait le contexte scolaire, puisqu'il s'agit de réaliser la maquette de l'école ; l'information serait le plan de l'école, l'échelle à respecter et les matériaux à utiliser ; la fonction serait une fonction d'information (présenter l'école dans une exposition) ;

la tâche est celle de réussir une maquette ;

la consigne pourrait s'exprimer de la façon suivante : « Voici le plan de l'école. Réalise une maquette à l'échelle 1/100, en utilisant du carton »((Reogiers 2000 : 129).

Dans le guide, la SSI qui est une situation problème comporte deux constituants : le contexte et la consigne.

Exemple : Pour la CB « Intégrer la graphie et le sens des mots usuels, les règles de syntaxe et les formes verbales simples dans la production d'un texte à caractère informatif »

Contexte : À l'occasion de la fête de fin d'année, nous devons envoyer des cartons d'invitation et des affiches pour informer le public.

Consigne : produis les textes qui seront écrits sur les cartons et les affiches.

C. Comment exploiter les situations de l'ordre de la compétence ?

La SSI concerne la situation d'apprentissage de l'intégration et la situation d'évaluation qui constituent des moments d'intégration des apprentissages déjà réalisés

La situation d'entrée permet d'identifier les différents apprentissages qui couvrent la compétence de base concernée et de réajuster, au besoin, les objectifs et contenus initialement déclinés. C'est une situation qui a pour objectif d'amener les apprenants et apprenantes à prendre conscience de leurs réussites et de leurs insuffisances et à se représenter l'importance des activités dans lesquelles ils doivent s'engager.

Etapes pour exploiter la Situation d'entrée

- Présenter la situation d'entrée
- Vérifier la compréhension de la situation d'entrée
- Recueillir les hypothèses générales des apprenants et apprenantes

- Exploiter les premiers essais des apprenants et apprenantes
- Constater les insuffisances (par l'enseignant et les apprenants ou apprenantes)
- Négocier le projet pédagogique(annonce par l'enseignant de la nécessité de réaliser des apprentissages pour s'en sortir)
- Identifier les objectifs d'apprentissage pertinents

Etapas pour exploiter la Situation d'apprentissage de l'intégration

Globalement, il s'agit de :

- Présenter la situation aux apprenants et apprenantes
- Préciser la consigne, les modalités de travail et la production attendue des apprenants
- Laisser un temps de travail suffisant
- Exploiter les productions dans le sens de repérer les réussites et les insuffisances
- Organiser des remédiations différenciées.

De manière plus précise, l'apprentissage de l'intégration requiert une démarche systématique.

Démarche d'apprentissage de l'intégration

Rappelons que la SSI peut avoir deux fonctions :

Apprendre aux élèves à intégrer. On l'appelle alors Situation d'apprentissage de l'intégration (SAI)

Evaluer les acquis des élèves (on la retrouvera, plus loin, dans l'évaluation de la compétence)

La démarche d'apprentissage de l'intégration s'appuie sur des situations complexes (situations significatives d'intégration) dans lesquelles les élèves devront mobiliser les ressources travaillées préalablement.

On peut par exemple proposer à trois moments différents trois situations. Voir fiche suivante

Etapas	Contenus Modalités	et	Tâches du Maître ou de la maîtresse	Tâches des Elèves
MOMENT 1				
Préalables			Organise la classe Demande aux élèves de sortir le matériel	S'installent convenablement S'approprient le matériel
Travail collectif	SSI N° 1 Assistance didactique très forte		Présente la situation, insiste sur l'enjeu pour la motivation des apprenants et apprenantes Demande de lire silencieusement la situation Pose des questions pour en vérifier la compréhension Demande de lire la consigne Explicite la consigne, les modalités de travail et la production attendue des apprenants et apprenantes	Suivent et répondent aux questions Lisent Suivent et répondent aux questions

		Indique au groupe classe que le travail sera collectif sous sa direction du maître ou de la maîtresse	Apprennent à intégrer en exécutent, la tâche conformément aux indications du maître
MOMENT 2			
Travail individuel avec aide	SSI N°2 Assistance didactique modérée	Présente la situation Explicite la consigne, les modalités de travail et la production attendue des apprenants et des apprenantes Passe d'un élève à un autre pour apporter de l'aide	Apprennent à intégrer en travaillant individuellement
MOMENT 3			
Travail individuel sans aide	SSI N° 3 sans aucune assistance didactique Cette étape tient lieu également d'évaluation formative	Propose une autre situation : Présente la situation Explicite la consigne, les modalités de travail et la production attendue des apprenants et apprenantes Exploite les productions en vue de repérer les réussites et les insuffisances qui feront l'objet de remédiations	Apprennent à intégrer en travaillant individuellement, d'une manière autonome

IV. L'évaluation et la remédiation

1. Quelques généralités sur l'évaluation

Définition

Selon Jean Marie DEKETELE « *Evaluer signifie*

- *recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables*
- *d'examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route*
- *en vue de prendre une décision ».*

L'évaluation est différente du contrôle :

- l'évaluation s'inscrit dans une perspective pédagogique alors que le contrôle se situe dans une logique d'institution et de normes plus administratives que pédagogiques.
- L'évaluation s'insère systématiquement dans la pratique pédagogique alors que le contrôle est de nature occasionnelle.

Les fonctions et les types d'évaluation

Les différentes fonctions de l'évaluation

- La **fonction orienteuse** ou prédictive ou diagnostique : l'élève a-t-il des chances d'entreprendre avec succès l'apprentissage qu'on va lui proposer ? Est-il prêt pour le commencer ?

De ce fait, l'évaluation prédictive est un test initial permettant de vérifier le niveau des élèves au début des apprentissages.

- La **fonction régulatrice** ou formative permet d'observer l'effet des situations d'apprentissage. L'évaluation formative est un outil didactique qui renseigne sur les stratégies utilisées dans le processus d'apprentissage. Dès lors, elle est liée à la remédiation.
- Enfin, la **fonction sommative** fait la somme des acquis. C'est un bilan. Lorsque ce bilan permet de décerner un diplôme, on parle d'évaluation certificative.

En somme, il y a l'évaluation diagnostique au début, l'évaluation formative en cours d'apprentissage et l'évaluation sommative à la fin des apprentissages.

Les différents types d'évaluation

L'évaluation normative : l'élève est comparé aux autres élèves ou à un groupe de référence : elle peut revêtir une des fonctions citées ci-dessus.

L'évaluation critériée : L'élève est situé par en fonction de critères de réussite par rapport à l'objectif. Elle peut également avoir une des fonctions données ; exemple : évaluation sommative critériée.

Les caractéristiques d'un outil d'évaluation

Qualités d'un recueil d'informations

Qualités	La question à poser	Ce qui est en jeu
Pertinence des informations	Est-ce que les informations que je choisis de recueillir sont les bonnes informations ?	Le choix du type d'informations à recueillir
Validité des informations	Est-ce que mon dispositif de recueil d'information garantit que les informations que je recueille sont celles que je déclare recueillir ?	Le dispositif de recueil d'informations, les instruments de recueil et plus largement la stratégie.
Fiabilité des informations	Est-ce que les conditions du recueil d'informations sont telles que les mêmes informations seraient recueillies à un autre endroit, par une autre personne, à un autre	Les conditions dans lesquelles se déroule le recueil d'informations

	moment ?	
--	----------	--

Des outils d'évaluation

Révélateurs à réponse ouverte : l'évalué(e) formule lui-même sa réponse.

- La réponse peut être brève : quelle est la formule de l'aire du carré ?
- La réponse peut être longue : pourquoi le chat est-il un bon chasseur ?
- La composition française : un sujet à traiter

Révélateurs à réponse fermée : l'évalué discrimine sa réponse parmi plusieurs réponses proposées par l'évaluateur. Exemples :

La QCM : L'élève répond en faisant une sélection parmi plusieurs solutions proposées par l'évaluateur. Il y a en général une seule bonne réponse (ou la meilleure réponse), mais les autres réponses doivent aussi être plausibles, on les appelle distracteurs.

Exemple : C'est un carnivore
Le chat – la poule-le mouton

La question dichotomique

Exemple : la participe passé du verbe succéder est invariable oui-non

L'appariement

Exemple : appariez les livres aux auteurs

A l'est d'Eden	Victor Hugo
L'étranger	A Camus
Rumeurs de pluies	Steinbeck
Quatre vingt treize	André Brink
Les sanglots de l'espoir	Hamidou Dia

l'échelle d'attitude : on invite les évalué(e)s à se prononcer sur des propositions relatives à une attitude à mesurer (du plus favorable au moins favorable)

Exemple 1: Pour ou contre l'excision

	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord
L'excision est dangereuse pour la santé de la femme			
L'excision est un frein à l'épanouissement de la femme			
L'excision est une partie importante de notre culture			

Exemple 2 : Que pensez –vous des enfants qui se nettoient les dents après chaque repas ?

	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas d'accord du tout
Se nettoyer les dents après chaque repas est dangereux pour les dents				
Se nettoyer les dents après chaque repas rend les dents propres				

Se nettoyer les dents après chaque repas use les dents				
Se nettoyer les dents après chaque repas rend les dents fortes				

La liste d'inventaire ou check list souvent utilisée pour l'évaluation d'un savoir- faire, d'une démarche ou d'une méthode. On l'appelle aussi liste de vérification ou de contrôle

Exemple : pour faire démarrer une voiture, il faut :

Faire entrer la première vitesse

Libérer l'embrayage en accélérant légèrement

Appuyer sur l'embrayage

Baisser le frein à main

Vérifier qu'une vitesse n'est pas déjà en position

la liste récapitulative ou de classement

Exemple : parmi les conséquences suivantes de la sécheresse, indique, dans l'ordre, les 3 qui ont le plus d'impact dans votre localité

a-.....

b-.....

c-.....

2. L'évaluation de la compétence

Une compétence est globale et complexe : elle ne réside pas dans la somme de ses composantes, mais dans leur organisation dynamique (le tout n'étant point la somme des parties). Elle devra donc être évaluée globalement. C'est pourquoi, quand on raisonne en terme de développement des compétences à l'école, il est naturel que l'évaluation des acquis des apprenants ne soit pas seulement une évaluation des éléments qui composent la compétence, mais qu'elle soit une évaluation de la compétence proprement dite. Il s'agit donc d'évaluer si l'apprenant ou l'apprenante est compétent ou pas en le confrontant à une situation d'évaluation différente des exercices habituels destinés à l'évaluation des objectifs d'apprentissage.

Le cadre de référence de l'évaluation certificative, prévoit une épreuve circonscrite autour de deux sections en lien avec l'approche par les compétences. En clair, il s'agit d'évaluer :

- Les connaissances ou ressources
- Les compétences

Nous allons ici mettre l'accent sur l'évaluation de la compétence elle-même.

Qu'est ce qu'une situation d'évaluation ?

La compétence se mesure en confrontant l'élève à une situation problème qui va solliciter de sa part une mobilisation de ses acquis antérieurs intégrés et intériorisés. Cette situation est un ensemble contextualisé d'informations à articuler en vue de l'exécution d'une tâche. Elle doit être intégrative et significative, c'est-à-dire donner à l'enfant l'occasion de mobiliser globalement les savoirs installés par la compétence. Elle constitue le moyen d'extérioriser la compétence sous forme de performance mesurable et donc évaluable.

La situation d'évaluation doit appartenir à la même famille que la situation d'apprentissage de l'intégration (SAI) dont elle garde les principales caractéristiques mais bien que familière, elle doit être nouvelle. Cette situation d'évaluation compte deux éléments : un contexte bien défini et une ou des consignes qui indiquent la nature de la tâche à exécuter.

Exemples de situation d'évaluation

Français

Palier 4 : Intégrer le vocabulaire adéquat, des règles syntaxiques simples et l'impératif dans des situations de production d'énoncés écrits de 1 à 2 phrases relatifs à la narration/description et à l'injonction

Apprentissages ponctuels

OA	OBJECTIFS SPECIFIQUES	CONTENUS	DUREE
1	Ecrire des consignes pour faire exécuter des tâches	Emploi des pronoms (tu, vous) Impératif de verbes d'action usuels	2 semaines
2	Produire des énoncés pour recommander quelque chose Produire des énoncés pour interdire quelque chose	Exemples : prends l'éponge ; écris sur ton ardoise. Emploi de la négation : ne pas, ne plus Exemple : il ne faut pas salir les murs	2 semaines

Situation d'évaluation

Contexte : Une image montrant des toilettes et un garçon qui urine à côté.

Consigne : Ecris deux phrases que tu afficheras sur le mur pour que cette situation ne se reproduise plus.

Tu peux t'aider des mots suivants...

PRODUCTION ATTENDUE	INDICATIONS POUR LA PASSATION
L'élève doit produire deux phrases pour inciter à une bonne conduite dans l'utilisation des toilettes.	Présentation de l'image par le maître. Explication de la consigne.

Mathématique

Palier 2 : Intégrer les données et les consignes/questions dans des situations de résolution de problèmes concrets d'analyse d'énoncés mathématiques.

Apprentissages ponctuels

OA	OBJECTIFS SPECIFIQUES	CONTENUS	DUREE
1	Identifier les données utiles ou inutiles d'un énoncé mathématique	données utiles données inutiles	3 leçons de 2 séances chacune
2	Identifier la question finale d'un énoncé mathématique	question finale	2 leçons de 2 séances chacune
	Identifier les questions intermédiaires d'un énoncé mathématique	questions intermédiaires	2 leçons de 2 séances chacune

Situation d'évaluation

Contexte : Dans le cadre d'une compétition sur le raisonnement mathématique (Olympiades), les 2 énoncés suivants sont proposés à la classe :

Amy a 20 perles. Pour faire un collier elle utilise 4 perles vertes, 8 perles jaunes et 6 perles rouges. Elle utilise aussi 5 fils blancs.

Consigne : Combien de perles reste-t-il ?

Contexte : Latir veut écrire une liste de 5 nombres plus petits que 17. Son ami l'aide et lui dicte les nombres suivants: 18 - 5 - 7 - 8 - 10 - 17 - 20.

Consignes : 1 Trouve les données inutiles et une question intermédiaire pour le premier énoncé
2 Invente une question pour le deuxième énoncé.

PRODUCTION ATTENDUE	INDICATION POUR LA PASSATION
Données inutiles : énoncé 1 : 5 fils Question intermédiaire : Amy a utilisé combien de perles ? Question pour le 2ème énoncé : Quels nombres Latir va écrire ?	Présentation et explication du contexte et des consignes.

Que faut-il entendre par critère et indicateur ?

Pour évaluer une compétence on adopte l'évaluation critériée; ce qui revient à demander à l'apprenant ou à l'apprenante de réaliser une tâche complexe et à porter sur celle-ci autant d'appréciations qu'il y a de critères.

Il s'agira donc pour l'enseignant (e) de déterminer des critères et des indicateurs qui renseigneront sur la qualité de la production attendue.

La notion de critère

Le critère est la qualité que l'on attend de la production d'un élève. C'est le point de vue selon lequel on se place pour apprécier une production.

Par exemple :

Une production précise, une production cohérente, une production originale. C'est comme une paire de lunettes que l'on mettrait pour examiner une production. Ici cohérence, précision, originalité sont les trois critères d'appréciation.

Un match de football peut être analysé évalué selon les critères ci après : L'esprit d'équipe, l'habileté des joueurs, le respect des règles.

Comment formuler le critère

On retient quatre manières de formuler :

- Un substantif auquel on ajoute un complément : Cohérence du texte
- Un substantif auquel on ajoute un adjectif : Texte cohérent
- Une question : Le texte est-il cohérent ?
- Une affirmation : Le texte est cohérent

La notion d'indicateur

Les critères en général indiquent le sens dans lequel doit s'effectuer la correction. La plupart ne sont pas assez précis pour permettre une correction efficace. Un critère possède un caractère assez général et abstrait. Pour apprécier un critère dans une production il faut le traduire en indicateurs.

Les indicateurs sont de l'ordre de l'observable en situation. Ils précisent un critère. Ils permettent d'opérationnaliser, de matérialiser les critères.

Par exemple :

Le critère présentation correcte d'une copie ! Peut s'opérationnaliser à travers les indicateurs suivants : absence de ratures et de taches, écritures lisibles etc.

Le critère correction syntaxique d'une production peut être opérationnalisé à travers les indicateurs suivants :

- présence d'un verbe dans la phrase
- agencement correct des mots dans la phrase
- utilisation correcte des substituts

Typologie des critères et pondération

Les critères d'évaluation suivants sont prioritairement retenus :

POUR LANGUE ET COMMUNICATION

C1 : La pertinence de la production : La production de l'élève est en adéquation avec la situation d'évaluation et avec la consigne. L'élève a fait ce qu'on lui a demandé de faire.

C2 : La cohérence de la production : Les différents éléments de la production s'enchaînent de manière logique. La progression de la production obéit à une cohérence interne.

C3 : La correction de la langue : Les outils de la discipline sont correctement utilisés. L'élève doit témoigner de la maîtrise des règles grammaticales, syntaxiques, orthographiques et lexicales.

C4 : La présentation de la production : La production de l'élève est soignée

POUR MATHÉMATIQUES

C1 : La pertinence des solutions : L'outil ou l'opération ou la stratégie utilisés pour résoudre le problème sont appropriés à la situation proposée.

C2 : La justesse des opérations : Les résultats des opérations sont exacts. L'élève doit témoigner de la maîtrise des outils de la discipline

POUR ÉDUCATION A LA SCIENCE ET A LA VIE SOCIALE

C1 : La pertinence de la solution : Les techniques, les démarches et les solutions proposées par l'élève sont en adéquation avec la situation

C2 : La justesse des faits ou des résultats : Les faits historiques ou géographiques, les résultats de l'analyse ou les solutions proposés sont exacts.

C3 : L'exhaustivité des réponses : La réponse fournie par l'élève est complète.

C4 : La faisabilité des solutions : La solution proposée est réaliste au regard du contexte et des ressources disponibles

En ce qui concerne la pondération, il faut retenir que les critères d'évaluation de la compétence n'ont pas la même importance. Il est clair par exemple qu'on ne peut pas accorder le même poids à la pertinence et à la bonne présentation dans une production d'écrits. Le premier, indispensable, est un déterminant de la réussite, donc de la maîtrise de la compétence alors que le second, non strictement indispensable, ne sert qu'à situer les performances des élèves entre une production satisfaisante et une production excellente.

Conseils pratiques pour une bonne utilisation des critères

Il faut veiller à :

- La limitation du nombre de critères (trois au maximum)

quand les critères sont nombreux, l'élève aura des difficultés pour en tenir compte ; la correction devient fastidieuse pour le maître ou la maîtresse et la remédiation inefficace.

- L'indépendance des critères

Une des qualités principales des critères c'est d'être indépendants les uns des autres.

Par exemple :

La pertinence de la production écrite : vérifie si l'élève a répondu à ce qui était demandé.

La correction syntaxique : vérifie le respect des règles syntaxiques.

Un élève qui s'est trompé dans un calcul ne devrait être pénalisé que pour le critère « utilisation correcte des outils mathématiques » et non sur le critère d'interprétation correcte de l'énoncé ».

Cette indépendance est importante pour éviter de pénaliser deux fois un élève qui commet une erreur.

Un repère : L'application de la règle des 3 /4

Le poids des notes à attribuer aux critères non indispensables ne doit pas, dans une épreuve d'évaluation dépasser $\frac{1}{4}$ du total des points, ce qui permet aux critères essentiels d'avoir un poids qui soit au moins de l'ordre de $\frac{3}{4}$.

Qu'est ce qu'un barème de notation ?

On peut définir un barème de correction comme un outil d'appréciation d'un critère à travers des indicateurs précis. En d'autres termes il constitue un outil d'aide à la correction des productions des élèves utilisés dans deux buts :

- garantir l'objectivité de la correction ;
- procurer un appui aux enseignants et enseignantes qui veulent changer leur pratique d'évaluation.

Exemple d'une situation d'évaluation :

Lis ce document qui contient des informations justes et des informations fausses sur la vie de Lat Dior. Ecris sur une feuille les informations justes.

NB : Il y a six informations justes.

Exemple de barème de correction

Critères	Indicateurs de réussite	Notation
Présentation de la copie	Écritures lisibles Absence de tâches sur la copie Absence de ratures	Respect des 3 indicateurs 2 pts Respect de 2 indicateurs 1,5 pts Respect d'1 seul indicateur 1 pt Respect d'aucun indicateur 0 pt
Justesse des informations	Toutes les informations justes sont extraites 2 /3 des informations justes sont extraites La moitié des informations justes Au moins une information juste utile est extraite Aucune information juste n'est extraite	→ 8 pts → 6 pts → 4 pts → 2 pts → 0 pt

NB : Un barème de correction est surtout utile pour la correction d'une copie. Mais lorsqu'il s'agit d'évaluer une production orale ou une performance à réaliser comme en EPS, il s'agit

souvent de prendre l'information au vol. Dans ce cas précis, on peut disposer d'une grille d'observation opérationnelle avec deux ou trois indicateurs par critère.

Quelle démarche pour l'évaluation de la compétence ?

- 1) Choisir la compétence à évaluer.
- 2) Choisir des critères d'évaluation.
- 3) Construire ou proposer une situation d'évaluation (non rencontrée par l'élève).
- 4) Préciser pour chaque critère les indicateurs que l'enseignant (e) observera lorsqu'il passera à la correction.
- 5) Rédiger la grille de correction.
- 6) Administrer les épreuves d'évaluation :
présentation de la situation ; définition de la consigne et des modalités de travail ; exécution individuelle (de préférence.)
- 7) Recueillir et traiter les informations :
c'est le moment de la correction en appliquant le barème adopté ;
c'est le moment de porter un jugement de valeur sur la copie (production) selon le score obtenu par critère.
- 8) Prendre une décision, c'est le moment décisif de l'évaluation où l'enseignant (e) apprécie le niveau de maîtrise de la compétence et décide de l'attitude à prendre vis à vis de l'apprenant(e)

Remarque : Après la pondération des critères entre eux, notre option pour la prise de décision en évaluation certificative, s'appuie sur le système compensatoire. Ainsi un élève ayant obtenu la moyenne (50%) pour l'ensemble des points sera déclaré compétent dans le domaine considéré, même s'il n'a pas la moyenne dans un critère dit essentiel.

Exemple

Critères d'évaluation	Indicateurs	Notation	Notes obtenues par l'élève X
Pertinence	Indicateur 1	20	
	Indicateur 2	15	15
	Indicateur 3	10	
	Indicateur 4	5	
	Indicateur 5	0	
Cohérence	Indicateur 1	15	
	Indicateur 2	11	11
	Indicateur 3	7	
	Indicateur 4	3	
	Indicateur 5	0	
Correction de la langue	Indicateur 1	15	
	Indicateur 2	12	
	Indicateur 3	9	
	Indicateur 4	6	6
	Indicateur 5	0	
Bonne présentation	Indicateur 1	10	
	Indicateur 2	7	7
	Indicateur 3	4	
	Indicateur 4	1	
	Indicateur 5	0	

TOTAL		60	39/60
--------------	--	-----------	--------------

L'élève a obtenu 6/15 pour correction de la langue mais il sera déclaré compétent puisqu'il a un total de 39/60.

NB : l'idéal serait que l'élève dispose de plusieurs occasions de montrer la maîtrise de chaque critère.

On remarque qu'il existe le même nombre d'indicateurs d'un critère à un autre.

Même si l'évaluation des compétences demeure l'une des préoccupations essentielles de la réforme, il ne faudra pas non plus négliger l'évaluation des ressources. Dans ce cadre les situations éprouvées sont corrélées à la typologie des connaissances.

De la typologie des connaissances

Il existe des interprétations divergentes dans la typologie des connaissances proposée par des théoriciens cognitivistes. Il est nécessaire toutefois de distinguer les types de connaissances, quel que soit le domaine concerné, étant donné que leur appropriation et leur mise en œuvre influencent les pratiques pédagogiques des enseignants.

On retient généralement trois types de connaissances : les connaissances déclaratives, les connaissances procédurales et les connaissances conditionnelles. Chacun des types interpelle des processus mentaux pour traiter l'information.

Pour éviter que des confusions nées d'interprétations différentes n'entraînent celles de notre action commune, nous avons choisi, ici, les définitions suivantes.

a- Les connaissances déclaratives

Elles correspondent à des connaissances théoriques des faits, de règles, de lois, de principes... On demande aux apprenants un effort de restitution.

Exemples :

langue et communication	ESVS	Mathématique
Quelle est la règle d'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire avoir ?	Cite 4 des principaux royaumes du Sénégal d'autrefois.	Donne la formule de l'aire de calcul du triangle
Qu'appelle-t-on synonyme, antonyme, mot de la même famille ?	Qu'appelle-t-on fonction biologique ?	Qu'est ce qu'une bissectrice ?
Cite 4 conjonctions de coordination.	Donne 6 des principaux Droits de l'enfant.	Qu'est ce qu'une fraction ?
Qu'est ce qu'un verbe ?	Cite les modes de transmission du VIH/SIDA	

On peut retenir la question « Qu'est ce que ? » ou « De quelle connaissance s'agit-il ? »

b. Les connaissances procédurales

Elles correspondent au «comment de l'action», aux étapes pour réaliser une action, à la procédure permettant la réalisation d'une action. Certains parlent de savoir-faire. En d'autres termes, il s'agit de connaissances de l'action, de connaissances dynamiques. Ce type de savoir est à rapprocher de ce que certaines taxonomies mettaient dans la catégorie « application ».

Exemples :

langue et communication	ESVS	Mathématique
Ecris correctement les participes passés du texte. Mets les verbes entre parenthèses au futur antérieur.	Voici pêle-mêle les étapes pour planter un arbre. Remets-les dans le bon ordre. Numérote les actions ci-dessus en désordre pour indiquer comment on vote au Sénégal.	Effectue les opérations suivantes. Simplifie les fractions suivantes. Trace les médianes de ce carré.

On peut retenir la question « Comment on fait ? », en vue de passer à l'action.

c. Les connaissances conditionnelles

Elles se réfèrent aux conditions de l'action. Elles concernent le «quand» et le «pourquoi». Compte tenu du contexte, des contraintes et des conditions, quels choix doivent être faits en termes de stratégies, de démarches, d'actions...?

Exemples :

langue et communication	ESVS	Mathématique
Mets les verbes de ce texte aux temps qui conviennent. Parmi les textes suivants, lequel est un texte injonctif ? Relève les participes passés du paragraphe.	Parmi les actes suivants lesquels peuvent donner le VIH/IDA ? Relève dans ton milieu 3 indices marquant le contact avec d'autres civilisations. Laquelle des solutions proposeras-tu à ton père pour préserver ses outils métalliques ?	Identifie les problèmes faisant appel à la division. Parmi les quadrilatères suivants, relève les numéros de ceux qui sont des carrés. Parmi ces 2 solutions au problème ci-dessus, laquelle contient une erreur ?

Retenons les questions « quand » et « pourquoi » ?

Autres exemples :

	connaissances déclaratives	connaissances procédurales	connaissances conditionnelles
Français	Quelle différence y a-t-il entre le passé simple et l'imparfait ?	Réécris le texte suivant en mettant les verbes au passé simple, puis à l'imparfait.	Réécris ce texte en mettant les verbes soit au passé simple soit à l'imparfait.
Mathématique	Récite la table de multiplication par 7	Effectue l'opération suivante : 256×7	Relève les questions de l'énoncé qui requièrent une multiplication.
ESVS	Cite 3 moyens pour observer une bonne hygiène des dents.	Voici pêle-mêle des images montrant Fatou en train de se brosser les dents. Numérote dans l'ordre les actions à accomplir.	Es-tu d'accord avec maman qui dit qu'il est plus utile de se brosser les dents avant de se coucher ? Justifie ta réponse.

Tableau mis en forme

3. DE LA REMÉDIATION

La remédiation intervient, en principe, au terme de chaque tâche d'apprentissage et a pour objet d'informer l'élève et le maître ou la maîtresse du degré de maîtrise atteint et éventuellement de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser.

Comment faire la remédiation ?

« Vos erreurs m'intéressent »

Les démarches de remédiation s'inscrivent dans l'ensemble des démarches visant à venir en aide à l'élève. Elles se basent sur la notion d'« erreur », que l'on exploite en vue d'une remédiation relative à des lacunes précises.

Rappelons que le triomphe du constructivisme (et du socio constructivisme) a entraîné une reconsidération du statut de l'erreur. Longtemps considérée comme une « faute », l'erreur apparaît peu à peu comme l'un des pivots de la démarche pédagogique. C'est une non réussite signifiante à travers laquelle l'enfant nous délivre un message : « c'est là que j'ai besoin d'aide, qu'un pied bloque la porte que je cherche à ouvrir ».

C'est en questionnant l'erreur qu'on comprend le fonctionnement cognitif de l'apprenant(e) et qu'on arrive à améliorer les apprentissages. Astolfi synthétise ainsi à partir des modèles constructivistes : « les erreurs commises ne sont plus des fautes condamnables ni des bogues regrettables ; elles deviennent les symptômes intéressants d'obstacles auxquels la pensée des élèves est confrontée... »¹

La démarche de remédiation

La démarche de « diagnostic – remédiation » comprend quatre étapes principales :

- Le repérage des erreurs
- La description (ou la catégorisation) des erreurs
- La recherche des sources d'erreurs
- La mise en place d'un dispositif de remédiation

1 - Jean -Pierre ASTOLFI, l'erreur, un outil pour enseigner, ESF éditeur, 3^{ème} édition 1999

Le repérage des erreurs

C'est un travail technique de correction. Il faut l'effectuer en contexte. Il faut aussi éviter l'arbre qui cache la forêt. Exemples :

- Tu leurs as donné des bonbons

L'erreur est moins d'avoir mis un seul « n » à « donné » que d'avoir mis un « s » à « leur ».

- on a jamé le temps de terminer nos devoirs en classe

L'erreur sur « jamais » n'est rien par rapport à « n' » omis devant le a

- mon père se met en couleure

L'erreur principale n'est pas d'avoir mis un « e » au mot couleur, mais surtout de se tromper de mot : l'élève utilise le mot « couleur » à la place du mot « colère » (erreur de lexique)

Il faut donc repérer les erreurs commises par les apprenants et les apprenantes. Mais il faut éviter de se laisser divertir par les menus détails qui cachent les gros problèmes.

La description de l'erreur

Elle se fait en référence à des critères de catégorisation. D'abord des « macro-critères » puis on peut avoir des critères plus fins.

Exemples de macro-critères :

En français :

- les erreurs relatives à la ponctuation
- les erreurs relatives syntaxe
- les erreurs relatives au lexique
- les erreurs relatives à la cohérence du texte
- les erreurs relatives à l'orthographe

En mathématique:

- les erreurs relatives aux nombres
- les erreurs relatives aux grandeurs
- les erreurs relatives à la géométrie
- les erreurs relatives à la résolution de problème

Exemples de critères plus fins

En français, par rapport à l'orthographe par exemple:

- orthographe d'usage : confusion d'homonymes (il a un peau de lait, pour un pot de lait)
- orthographe grammaticale : problèmes d'accord...

En mathématique, par rapport aux grandeurs :

- transformation de grandeurs (2 kg = 200 g)
- choix de l'unité (la porte a 2 cm de hauteur)

Il faut ainsi catégoriser l'erreur commise. Quelle catégorie macro ? Et dans ce « macro », quel critère plus précis ?

L'identification des sources d'erreurs

Il existe des typologies des sources d'erreurs des élèves.

On peut citer :

- les erreurs relatives à la situation ;
- les erreurs relatives à la compréhension des consignes ;
- les erreurs relatives aux opérations intellectuelles ou témoignant des conceptions des élèves ;
- les erreurs relatives à l'acquis antérieur ;
- les erreurs liées à la maîtrise du français ou ayant leur origine dans une autre discipline ;
- les erreurs dues à la complexité propre du contenu.

L'identification des sources d'erreurs est une opération délicate. Les sources d'erreurs sont le plus souvent à rechercher dans les structures cognitives de l'élève. Il faut les exprimer de façon suffisamment précise afin de pouvoir y apporter une remédiation. Il s'agit surtout d'émettre des hypothèses et de les vérifier avant de passer à la remédiation.

Exemples :

- on a jamé le temps de terminer nos devoirs en classe -

Hypothèse 1 : inattention provoquée par l'idée d'une liaison

Hypothèse 2 : manque de maîtrise de la négation en français

- la chaise je suis assis est sale -

Hypothèse : non maîtrise des pronoms relatifs

Hypothèse : interférence entre deux langues (wolof et français)

En wolof on dit « siis bi ma took ... »= « la chaise je suis assis... »

Il faut découvrir la source des erreurs pour apporter la réponse idoine. Il ne s'agit pas de faire de l'acharnement pédagogique consistant à multiplier les exercices. Cette erreur a quelle source ? Comment vaincre le mal par la racine ?

La mise en place d'un dispositif de remédiation

La remédiation peut être collective et/ou différenciée :

Collective :

- révision (il n'y a pas d'insuffisance sérieuse, mais il est bon de consolider les acquis) ;
- consolidation (une majorité d'élèves ont quelques insuffisances) ;
- ré apprentissage (la majorité des élèves ont de sérieuses insuffisances).

Différenciée :

- travail par groupes de niveaux ;
- travail par contrat : une sorte de contrat de travail est négociée avec l'élève qui devra l'exécuter dans un temps déterminé d'un commun accord ;
- travail par tutorat.

Le dispositif de remédiation : il s'agit précisément **d'activités réparatrices**

Une fois que le diagnostic est fait à partir des erreurs commises par chaque enfant ou par la classe toute entière, le maître ou la maîtresse organise les activités réparatrices en quatre étapes.

Etape 1 : Détermination des grands axes de la remédiation :

Difficultés principales à travailler ;

Choix d'une stratégie de remédiation collective ou individuelle ou différenciée.

Etape 2 : Dispositif de remédiation

Il s'agira de déterminer le niveau de la remédiation en fonction du diagnostic :

- Révision ?
- Consolidation ?
- Ré apprentissage ?

Etape 3 : Sélection d'outils de remédiation

Des outils de remédiation appropriés sont sélectionnés :

- Fiches de travail individuel ;
- Des exercices ciblant les difficultés rencontrées ;
- Des supports pour le ré apprentissage ;
- Des fiches d'auto évaluation recensant par discipline ce qui est appris et ce qui est réussi.

Etape 4 : Suivi et évaluation de la remédiation

Les résultats de la remédiation sont évalués selon les mêmes principes que lors de la première évaluation et avec les mêmes critères et indicateurs. Cependant les exercices peuvent changer.

Ne jamais oublier l'activité de métacognition pour permettre à l'élève de prendre, vis-à-vis de ses erreurs, le recul nécessaire à leur traitement. Il s'agit moins de donner les réponses que d'amener l'apprenant (e), par les explications et les activités proposées, à les trouver lui-même.

Quelques principes importants

Les facteurs pédagogiques : avant

- Avoir le souci du feed-back immédiat ; privilégier un feed-back ciblé ;
- Considérer l'erreur comme faisant partie naturellement de tout apprentissage ;
- Mettre dès le départ l'accent sur les sources d'erreurs les plus connues ;
- Accepter de perdre du temps pour en gagner ;
- Accepter de s'arrêter pour développer certaines ressources de base (rentabilité à court terme par rapport à la rentabilité à long terme) ;
- Etre particulièrement attentif aux sources d'erreur liées à soi-même, comme enseignant : Prononciation, Équilibre auditif / visuel.

Les facteurs pédagogiques : après

- Ne pas viser à supprimer la dernière erreur, mais travailler en priorité sur les 3 ou 4 erreurs les plus fréquentes, surtout avec les élèves les plus faibles ;

Selon la loi de Pareto, 80% des erreurs peuvent être supprimées en 20% du temps de remédiation qui serait nécessaire) ;

- Travailler essentiellement par repérage des critères défaillants ;
- Diversifier les stratégies de remédiation : Travail seul, Travail à deux (tutorat), Travail en groupes et Travail collectif ;
- Pour les travaux de groupes, former des groupes d'élèves qui ne soient ni trop homogènes ni trop hétérogènes ;

- Remédier, chez un élève faible, c'est avant tout, l'amener à retrouver la confiance en lui-même.

Les facteurs organisationnels

- Travailler à plusieurs classes pour favoriser les regroupements de niveaux : (Voir illustration ci-dessous) ;
- Développer une stratégie nationale (école, zone, circonscription, pays) de production d'outils simples de remédiation pour les erreurs les plus fréquentes ;
- Prioriser ce qui est autour de la première étape (CI et CP) ;
- Imposer aux enseignants et enseignantes d'œuvrer dans l'esprit de la remédiation, mais ne pas leur imposer de dispositif de remédiation ;
- Veiller à ce que l'enseignant (e) ait accès à une panoplie de dispositifs de remédiation (fichiers, travaux de groupe, tutorat, ...) ;
- Mettre l'enseignant dans des conditions telles qu'il puisse pratiquer la remédiation ; Exemples : horaire souple, et qui prévoit au départ des moments pour la remédiation et pour les réunions d'enseignants ;
- Valoriser les initiatives de remédiation

Exemple d'activités réparatrices après une production d'écrits

Erreurs repérées	Description ou catégorisation des erreurs	Les sources des erreurs	Dispositif de remédiation (activités réparatrices)
La superstructure de la lettre	La forme n'est pas respectée La pertinence pose quelques problèmes	Non maîtrise des caractéristiques de ce genre de texte	Retravailler les caractéristiques avec d'autres textes supports Revenir sur l'objet et attirer l'attention sur la différence entre l'énoncé oral et l'écrit
Les stéréotypes sociaux en matière de lettres	longue salutation perlée, formule classique « quant à moi, Dieu merci »	L'élève est influencé par les représentations du milieu	Inviter les élèves à se départir des représentations du milieu en matière de lettre
« L'autre jour, il y avait une grande séance de lutte au village... »	Problème de pertinence, rien à voir avec la situation et la consigne	Représentation problématique de la situation de communication en question	Revenir sur le contenu d'une lettre, le respect de la consigne de travail Faire lire d'autres lettres qui sont restées strictement à leur objet
Je te demande de m'acheter des habits et des outils et un cartable et un vélo	Maîtrise des outils de la langue (1)	Non maîtrise de l'utilisation des connecteurs	Retravailler l'utilisation des connecteurs logiques
J'ai admis à mon examen		Non maîtrise de l'utilisation des auxiliaires	Revenir sur les verbes et les situations d'emploi de l'auxiliaire être
Si tu étais là tu seras content		Non maîtrise de l'emploi du conditionnel/ Problèmes de	Retravailler le conditionnel (emploi surtout) , le distinguer du futur simple

		concordance de temps	
des interférences linguistiques. Exemples :... Sans oublier tes voisins, m'aider grâce à Dieu, A une autre fois...		L'élève traduit sa langue maternelle	Expliquer que les langues ont des structures et des syntaxes différentes Revenir sur des éléments de syntaxe du français : je t'écris cette lettre pour...
etc.			

|

|

V. De la planification de apprentissages
A placer à la fin des guides à côté des emplois du temps

|

PLANIFICATION DES APPRENTISSAGES DUAU.....

Domaine	Sous domaine	CB	Palier	Semaines→ Activités↓	Semaine 1 Duau	Semaine 2	Semaine 3	Semaine 4
Langue & com	c. orale	1	1	C. orale	OA1 OS: saluer une personne et réagir à une salutation Contenus :			
	C. écrite		1	Lecture				
		Vocabulaire						
		Grammaire						
		Conjugaison						
		Etc.						
Mathématique			1	Activités numériques				
			1	Activités géométriques				
			1	Activités de mesure				
			1	Activités de résolution de problèmes				
ESVS	Découverte du monde		1	Histoire				
			1	Géographie				
			1	IST				
	Education au développement durable		1	Vivre dans son milieu				
			1	Vivre ensemble				
EPSA	EPS		1	Activités physiques				
			1	Activités sportives				
	Ed. artistique		1	Arts plastiques				
			1	Education musicale				

Tableau mis en forme

PLANIFICATION DES APPRENTISSAGES DUAU.....

Domaine	Sous domaine	CB	Palier	Semaines→ Activités↓	Semaine 1 Duau	Semaine 2	Semaine 3	Semaine 4
Langue & com	c. orale		1	C. orale		<i>Intégration</i>		
	C. écrite		1	Lecture		<i>Intégration</i>		
				Vocabulaire				
				Grammaire				
				Conjugaison				
		Etc.						
Mathématique			1	Activités numériques	<i>Intégration</i>			
			1	Activités géométriques		<i>Intégration</i>		
			1	Activités de mesure			<i>Intégration</i>	
			1	Activités de résolution de problèmes	<i>Intégration</i>			
ESVS	Découverte du monde		1	Histoire		<i>Intégration</i>		
			1	Géographie			<i>Intégration</i>	
			1	IST				
	Education au développement durable		1	Vivre dans son milieu				
		1	Vivre ensemble	<i>Intégration</i>				
EPSA	EPS		1	Activités physiques				
			1	Activités sportives				
	Ed. artistique		1	Arts plastiques				
			1	Education musicale		<i>Intégration</i>		
			1	Arts scéniques				<i>Intégration</i>

Tableau mis en forme

Remarques : L'intégration est mentionnée à tel ou tel moment de la planification, lorsque les apprentissages ponctuels du palier sont épuisés. Il reste entendu qu'il est possible de faire de l'intégration après plusieurs OS ou OA même si le palier n'est pas achevé.

En français on intègre dans le sous domaine (sauf en lecture CI/CP). Pour tous les autres domaines on intègre dans les activités.

|