

Sciences de l'Intervention

Licence 3

COURS N°6

PÉDAGOGIES ou METHODES EN EPS PPO, CONTRAT, PROJET. PEDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE

13/10/2011

PLAN

2 : La pédagogie par objectifs	4
2.1 : Taxonomie du domaine psychomoteur	5
2.2 : Pour le professeur d'EPS	5
2.3 : Les différents niveaux d'objectifs.....	6
2.4 : Discussion.....	7
3 : La pédagogie du contrat	8
3.1 : Définition	8
3.2 : La démarche constructiviste	8
3.3 : Exemple en EPS.....	11
3.4 : Discussion.....	12
4 : la pédagogie du projet.....	14
4.1 : Définition	14
4.2 : Ce qui est recherché dans la pédagogie du projet.....	14
4.3 : La position du professeur	15
5 : Pédagogie différenciée	18
5.1 : Définitions	18
5.2 : L'EPS et les domaines de différenciation	20
5.3 Exemple en collège.....	24
5.4 : Discussion.....	26

2011-2012

Bibliographie

Astolfi, J.P. (1995) : Essor des didactiques et des apprentissages scolaires. *Educations* Janv 95, p.47.

Bloom, B. S., & De Landsheere, V. (1979). Caractéristiques Individuelles et Apprentissages Scolaires. Paris: F. Nathan.

Eisenbeis, J, & Maccario, B. (1979). Les objectifs en question ou questions sur les objectifs. *Revue EPS* N°156.

M. L. Martinez, M.L.(1989). «Pratiques », n° 63, septembre.

Meirieu, P. (1990). L'école mode d'emploi, des méthodes actives à la pédagogie différenciée. Paris. Ed : ESF

Przesmycki, H. (1991). Pédagogie différenciée. Paris. Ed : Hachette

Przesmycki, H. (1999). La pédagogie du contrat. Paris. Ed : Hachette

Robbes, B. (2009). La pédagogie différenciée

Différencier la pédagogie : des objectifs à l'aide individualisée. Cahiers pédagogiques. 1989

1 : Rappel des notions

Nous avons exploré dans les cours précédents les principes d'enseignement, les méthodes d'enseignement et les styles d'enseignement.

Nous nous attacherons aujourd'hui à mieux analyser certaines méthodes ou pédagogies qui sont parfois proposées dans les textes officiels et qui incitent les intervenants à placer les élèves dans certaines conditions.

Ces différentes méthodes ont une influence sur la relation enseignement / apprentissage et elles cherchent à en augmenter l'efficacité.

L'instrumentation pédagogique issue de la technologie	
"La pédagogie par objectifs" B BLOOM; G et V De LANDSHEERE.	Il s'agit pour les enseignants de clarifier leur pratique éducative en précisant les objectifs qu'ils cherchent à faire atteindre aux élèves. Ils ont à définir des objectifs, à choisir des méthodes appropriées pour faire atteindre les objectifs opérationnels fixés et à en prévoir l'évaluation pertinente. Les programmes d'objectifs d'apprentissage sont confiés à des spécialistes de la matière enseignée. Une analyse systémique de sa pratique permet à l'enseignant d'articuler objectif-méthodes-évaluation-objectif dans une optique de rationalisation et d'efficacité.
Les pédagogies centrées sur l'apprenant et les moyens d'apprendre	
La pédagogie du contrat	Négociation avec l'élève d'un travail personnel correspondant à un objectif déterminé. L'élève choisit lui même la nature et la difficulté de la tâche qu'il aura à accomplir. Un tel engagement implique la réciprocité de la relation et impose à l'intervenant une attitude générale de soutien et d'accompagnement.
La pédagogie du projet Gaston MIALARET, Jean VIAL, Louis LEGRAND	Le projet apparaît comme une nécessité pour adapter et dynamiser l'acte éducatif en reliant une individualisation de la gestion des apprentissages en classe à une programmation d'actions. Le rôle de l'enseignant est celui d'un régulateur, d'un accompagnateur, d'un guide, d'une personne ressource mais aussi d'un garant du contrat et d'un évaluateur. Cette démarche sera utilisée à tous les niveaux du système éducatif français : projet d'élève, projet de classe, projet d'école, projet de formation...)
La pédagogie différenciée Philippe MEIRIEU	Il s'agit d'une méthodologie d'enseignement qui, pour s'adapter à des groupes hétérogènes d'élèves, pour prendre en compte les différences d'apprentissage entre élèves , diversifie et multiplie la gestion des apprentissages à trois niveaux : par des contenus différents ; par des structures, des groupements d'élèves divers; par des itinéraires d'apprentissage ou processus variés.

2 : La pédagogie par objectifs

Elle apparaît à la fin des années 70, en réaction aux pédagogies non-directives et libertaires. Elle se veut rationnelle et efficace.

C'est Benjamin Bloom qui a posé les principes d'une telle pédagogie à Chicago dans les années 70. La PPO **repose sur l'encadrement temporel de l'apprentissage par des prises d'information objectives avant et après son déroulement.**

L'évaluation qui ici est formative a des fonctions régulatrices et devient un élément essentiel de l'enseignement.

Contrairement à la pédagogie classique qui part des programmes *a priori* et prétend les enseigner de façon semblable à tous les élèves, la PPO essaie de mettre les contenus des programmes à la portée des individus dont on connaît les caractéristiques. Avant l'action.

Les situations d'apprentissage ayant été menées dans des conditions adaptées, on cherche à connaître objectivement les résultats obtenus. En cas de non atteinte des objectifs, on tient compte de ces nouvelles informations pour recommencer à nouveau.

L'essentiel est donc ici la qualité des prises d'information faites par l'enseignant en fonction des objectifs pédagogiques visés.

Bloom élabore des taxonomies qui sont un :

classement d'objectifs selon un ordre de difficulté, en trois domaines : cognitif, affectif, psychomoteur

L'accent est mis, non pas sur les contenus des programmes mais sur la manière dont les élèves peuvent les aborder et les maîtriser. C'est ce qu'on a appelé « **la traduction des programmes en comportements observables des élèves** ».

En résumé :

<p><i>« Il s'agit pour les enseignants de préciser les objectifs qu'ils cherchent à faire atteindre aux élèves (taxonomie). Ils ont à définir des objectifs, à choisir des méthodes appropriées pour faire atteindre les objectifs opérationnels fixés et à en prévoir l'évaluation pertinente. Une analyse systématique de sa pratique permet à l'enseignant d'articuler objectif-méthodes-évaluation-objectif dans une optique de rationalisation et d'efficacité. »</i></p>

In B Bloom G et V De Landshere, 1979

2.1 : Taxonomie du domaine psychomoteur

TABLEAU II – TAXONOMIE DU DOMAINE PSYCHOMOTEUR (d'après Harow (A.J.). – Taxonomie des objectifs pédagogiques. Tome III : Domaine psycho-moteur. Trad. M. Lavallée. - Montréal : Presses de l'Université du Québec, 1977).

Catégories		Sous-catégories			
1.00	Les mouvements réflexes	1.10	Segmentaires	Flexion, extension, étirements adaptations posturales	Ne font pas l'objet d'une éducation (du moins dans les cas normaux)
		1.20	Plurisegmentaires		
		1.30	Suprasegmentaires		
2.00	Les mouvements fondamentaux	2.10	Locomoteurs (Marcher, courir, sauter, glisser, rouler, grimper)	Non locomoteurs (Pousser, tirer, se balancer, s'étirer, se pencher, se coucher, pivoter sur place) De manipulation (Tenir, manipuler, saisir, agripper, mouvements des doigts)	
		2.20			
		2.30			
3.00	Les capacités perceptives	3.10	Discrimination kinesthésique	Discrimination visuelle	Niveau de l'éducation pré-scolaire
		3.20			
		3.30	Discrimination auditive		
		3.40	Discrimination tactile		
		3.50	La coordination		
4.00	Les capacités physiques	4.10	L'endurance	La force	
		4.20			
		4.30	La souplesse		
		4.40	L'agilité		
5.00	Les habiletés motrices (Degré d'adresse dans l'exécution des tâches motrices complexes fondées sur les mouvements innés).	5.10	Habiletés d'adaptation simple (concernent toutes les activités dérivées des mouvements fondamentaux (catégorie 2.00))	Habiletés d'adaptation composite	Habiletés d'adaptation complexe
		5.20			
		5.30			
		5.20 et 5.30	concernent les activités pratiquées dans les sports, la danse et les beaux-arts		
6.00	La communication gestuelle	6.10	Les mouvements d'expression	Les mouvements d'interprétation	Postures, gestes, expressions faciales, tous les mouvements de danse correctement exécutés
		6.20			

Revue EPS N°156, 1979

2.2 : Pour le professeur d'EPS

→ Cette démarche implique pour l'enseignant :

- de formuler des objectifs : **les comportements escomptés** en termes non équivoques : c'est-à-dire en comportement observables à l'aide de verbes d'action.
- de formuler les conditions dans lesquelles le comportement devra s'exprimer : le contexte.
- de formuler des critères de réalisation acceptables

→ On passe alors d'une formulation très générale du type : en basket « savoir exécuter un tir en course » à :

Les élèves devront être capables, sans temps d'arrêt et sans enfreindre les règlements du basket ball :

- de réceptionner en mouvement un ballon transmis par un partenaire dans une zone délimitée du terrain
- d'enchaîner un tir en double-appui (seuil : 7 réussites /10 tentatives)

La détermination des objectifs peut se faire à l'aide de taxonomie (énoncé hiérarchisé des objectifs).

L'évaluation devient alors un élément dynamique du processus d'apprentissage. Elle devient formative et garantit l'atteinte de l'objectif.

2.3 : Les différents niveaux d'objectifs

En EPS, on trouve trois niveaux d'objectifs : les finalités ou les buts, les objectifs comportementaux et les objectifs opérationnels. Chacun de ceux-ci sont découpés en trois plans : cognitif, affectif, psychomoteur.

Exemple en Basket en 6ème

Niv 1	Les Finalités du système éducatif : former un être social			
Les buts de l'EPS : former un citoyen lucide et éclairé		Plan cognitif	Plan affectif	Plan psychomoteur
Niv 2	Objectifs comportementaux	Prendre conscience de la notion d'action collective	Construire les relations interindividuelles Partenaires Adversaires	Apprentissage de la passe
Niv 3	Objectifs opérationnels ou spécifiques ou opératoires Démultiplication des buts en capacités à faire acquérir aux élèves dans l'APSA choisies	L'élève est capable de reconnaître un partenaire comme marqué ou démarqué	Dans un match à 4 c 4, tous les joueurs de l'équipe seront en mesure de passer au moins 3 fois pendant 7min	Sans pression temporelle élevée, l'élève est capable de faire une passe à 2 mains, tendues et horizontale qui part de sa poitrine pour arriver à un partenaire arrêté

2. 4 : Discussion

Les richesses de la PPO

- elle construit la programmation et la progression autour de l'activité de l'apprenant
- Il y a une précision des critères d'évaluation qui permet de réduire l'impact de l'affect dans la notation
- elle fournit une base rationnelle pour l'évaluation formative
- elle permet d'établir les bases d'un apprentissage individualisé.

Les limites de la PPO

- Une entrée étroite par les objectifs peut isoler le comportement du contexte social dans lequel il est produit
- L' élimination des valeurs humaines par l'illusion de la transparence, de la clarification des intentions
- Le morcellement des contenus implique la perte d'un point de vue d'ensemble
- Un trop grand découpage des contenus est réducteur et contribue à une perte de sens
- L'apprenant risque d'être soumis aux objectifs de l'enseignant, celui-ci ne fait aucune place à l'imprévu
- L'apprenant a une place d'exécutant, il ne prend pas part à la découverte progressive des contenus en suivant son propre progression.
- Le travail intellectuel de l'apprenant est réduit, le travail est « mâché ».

3 : La pédagogie du contrat

3.1 : Définition

La pédagogie du contrat s'appuie sur **deux pôles essentiels** que sont le **projet pédagogique et les procédures d'évaluation**, conçus comme des outils de formation pour l'élève. **L'élève va contracter avec le professeur sur la base d'un projet.**

Définition 1 :

« la pédagogie du contrat est une pédagogie qui organise des situations d'apprentissage où il y a un accord négocié mutuel entre partenaires qui se reconnaissent comme tels ».

(Halina PRESZMYCKI, 1999)

La pédagogie du contrat s'articule autour de trois notions :

LE DON : C'est l'opération par laquelle une seule partie consent un sacrifice, c'est-à-dire procure à l'autre un avantage, sans rien recevoir en retour.

L'ÉCHANGE : il y a un échange dans un contrat quand une des parties consent un sacrifice en vue de se procurer un avantage correspondant.

L'ASSOCIATION : c'est quand les deux parties poursuivent non plus des fins personnelles, mais un but identique.

Encyclopaedia Universalis

3.2 : La démarche constructiviste

Pour solliciter chez l'élève une démarche active, volontaire, appropriative, c'est sur la théorie **constructiviste** que va s'appuyer le pédagogue.

« le sujet humain ne reçoit pas passivement les informations. La construction du sujet humain, de son intelligence, de son langage, se fait en interaction et en réaction avec le milieu par lequel il ne peut être complètement prévu et formé. Il s'adapte certes, mais il assimile et déforme donc ces influences extérieures en fonction d'une organisation propre.»

M. L. MARTINEZ, revue «Pratiques », n° 63, septembre 1989

Il s'agira par conséquent, pour l'enseignant, d'aider l'élève à formuler et construire des projets, des stratégies :

course de demi-Fond, Natation = projet chiffré.

Sport collectif : chiffré aussi, mais des projets liés aussi à la mise en place de l'équipe.

Pour être efficace l'enseignant pourra également prendre en compte **les différences interindividuelles, au travers des différents styles cognitifs et des styles d'apprentissage**. Le projet pouvant être différent d'un élève à l'autre.

Il faudra que l'enseignant donne les éléments nécessaires à l'élève pour qu'il puisse formuler un projet et se fixer des objectifs raisonnables.

En EPS, les opérateurs cognitifs peuvent être de trois ordres pour agir, pour construire sa motricité, ou pour gérer ses acquis ou son potentiel :

→ **PRINCIPES OPÉRATIONNELS** (moteurs): c'est la représentation mentale des principes ou opérations à mettre en œuvre pour réussir la tâche ou encore la capacité à faire.

→ **PRINCIPES DE GESTION** : ils permettent d'optimiser, d'utiliser au mieux ses capacités, aptitudes, possibilités, acquis pour résoudre le problème posé.

→ **PRINCIPES DE MÉTHODE** : ils permettent l'apprentissage de démarches par l'élève. Ils ont un effet positif dans la recherche, la construction et l'utilisation de son savoir. Ils vont permettre à l'élève de mener à bien son projet.

Quand, en EPS, l'enseignant

- sollicite l'élève pour qu'il se définisse un projet, qu'il se fixe une stratégie, qu'il régule sa progression, il l'engage **dans une démarche constructiviste délibérée**.

- l'implique pour tenir des rôles visant à aider l'autre, le partenaire, à apprendre, c'est **vers une démarche socio-constructiviste** qu'il l'orientera.

- donne à l'élève tous les arguments pour comprendre et expliquer ce qui se passe chez lui ou chez son partenaire quand il agit (auto ou co-évaluation, transparence des critères), c'est-à-dire s'il le place du «*même côté*» du savoir que lui, lui permettant ainsi de faire des choix raisonnés, argumentés, anticipés, planifiés, **c'est sur le cognitivisme qu'il s'appuiera**

→ Les textes officiels inciteront les enseignants à mettre en œuvre cette démarche, dans les IO du lycée de 1986 on peut lire :

«L'élève ayant appris au collège à se situer et à s'apprécier lui-même dans les APS, il devient possible de favoriser les organisations autonomes individuelles et collectives, nécessaires à une pédagogie du contrat.» «L'évaluation ainsi conçue ne se limite pas à satisfaire aux obligations institutionnelles d'évaluation terminale, mais doit constituer le moyen pour l'adolescent de gérer ultérieurement ses apprentissages dans sa vie d'adulte. »

Cela revient à faire accéder l'élève à une méta connaissance en lui donnant les moyens de gérer ultérieurement ses apprentissages et sa vie physique d'adulte.

→ La loi d'orientation de 1989 propose elle aussi cette forme de pédagogie pour l'ensemble du système scolaire : **«Vers un contrat de formation»**

«L'élève doit prendre conscience des liens entre les objectifs pédagogiques que les enseignants lui demandent d'atteindre et la réalisation de son projet d'orientation. Les enseignants ont donc à fixer ces objectifs de manière réaliste, à les expliquer aux élèves et à effectuer avec eux des bilans réguliers. L'élève saura ainsi se situer par rapport aux objectifs qui lui sont assignés et sur quels points il doit faire porter ses efforts. Il s'agit ainsi d'instaurer dans la formation une véritable pédagogie du contrat.»

3.3 : Exemple en EPS

→ Natation avec une classe de terminale

- Les principes opérationnels leur sont exposés et expliqués.
- Les critères d'observation leur sont donnés, expliqués, de façon générale et développés à chaque séance.
- Le mode de fonctionnement par deux leur est proposé en soulignant l'intérêt : comprendre chez l'autre/échanger des informations.
- **Un projet de transformation** des pratiques est proposé globalement et est discutée avec tous ceux qui le souhaitent, à partir d'une analyse diagnostique.

Un contrat individuel est fixé entre le professeur et l'élève sur une performance à produire

- Le progrès est apprécié par rapport aux choix de transformations décidés par l'élève et le résultat final

LE DEROULEMENT.

- **La méthode d'observation** est érigée en **principe d'aide à la transformation** de la pratique du partenaire et de prise de conscience de sa propre pratique. Cette implication de l'élève dans une démarche active, dans des rôles socioparticipatifs permettra d'évaluer partiellement **les connaissances** (par mesure des écarts avec l'évaluation du professeur) et partiellement **la participation**.
- **Le travail quantitatif et le travail qualitatif sont décidés par l'élève**, sachant que les textes officiels prédéterminent en partie ces choix (temps, distances, types d'épreuves, champs de l'évaluation ...).

La pertinence des choix de l'élève sur les domaines de transformation et la validité générale du projet contribueront à alimenter l'évaluation des connaissances et de l'investissement.

→ VOLLEY-BALL avec une classe de Première

Partant d'une évaluation diagnostique d'une situation de jeu en 6 x 6, il est convenu d'orienter le travail vers une amélioration de deux principes opérationnels :

- « avoir de la » certitude et créer de l'incertitude
- réduire / augmenter des espaces de jeu et des durées d'échanges.

Un contrat est fixé entre le professeur et l'élève sur une « façon de jouer » à produire

Au plan de la motricité proprement dite

- Définition des surfaces à couvrir, **des rôles à tenir**, en fonction du poste occupé, dans les phases de jeu essentielles ;
- élaboration **d'une circulation de ballon** selon un ou deux schémas prévus, organisés, pour les phases de jeu essentielles.
- définir les **gestes techniques prioritaires**, nécessaires à la réalisation des deux objectifs énoncés. Les travailler en fonction des manques de chacun par ateliers.

Au plan de l'évaluation:

- énumérer les indicateurs susceptibles de rendre compte des différents comportements de joueurs selon les postes occupés : **donner pour chacune des actions envisagées, ce que vous considérez comme "BON", "MOYEN" ou "MAUVAIS"** dans le comportement d'un joueur de volley.

Les élèves ont à élaborer une « grille d'évaluation », c'est-à-dire à repérer les critères de réalisation afin de cerner le degré d'appropriation technique ou tactique de tel ou tel joueur, par rapport à ce qui a été décidé en commun.

3.4 : Discussion

La prise de décision par l'élève en matière pédagogique n'est pas habituelle et parfois « choquante » dans la représentation qu'il se fait, de l'enseignant d'EPS. C'est à un changement de cadre, de stratégie, de statuts, d'objets d'enseignement que s'expose le professeur en faisant ce choix.

POUR L'ENSEIGNANT, on peut considérer que l'objet même de son enseignement change. D'un enseignement du « faire », il passe à un enseignement de « l'apprendre à apprendre ».

→ D'une inculcation de la technique, l'enseignant propose à l'élève des méthodes pour apprendre à faire, il l'aide à se fixer des projets, à se construire des stratégies, à mieux comprendre pourquoi et comment il fait, à s'auto-évaluer et à chercher les solutions aux différents problèmes rencontrés.

→ Le centre de gravité de l'EPS est déplacé du pôle exclusivement moteur vers un pôle plus méthodologique qui, bien sûr, doit être au service d'une meilleure motricité.

POUR L'ÉLÈVE : Le passage de la «magistralité» totale, méthode transmissive, à une méthode appropriative, lui confiant libertés et responsabilités accrues, le met en difficulté car les cadres de références, les repères organisateurs de son action, en tant qu'élève dans une classe, se sont modifiés.

→ L'élève que l'on cantonnait dans le fait d'apprendre / appliquer une gestuelle, une technique, va être invité, à partir d'une analyse claire de ce qu'il sait faire (avec l'aide de l'enseignant), à faire des projets, des hypothèses, choisir des stratégies, résoudre des problèmes, trouver des solutions, s'auto-évaluer, remédier à ses difficultés, construire, dans certains cas, son propre référentiel d'évaluation.

Des questions restent posées:

«Comment l'enseignant va-t-il construire son cours, son cycle, son année ?» ou bien *«Quelle cohérence pourra-t-il donner à ses interventions ?»*

REPONSE : dans la pédagogie du contrat la cohérence ne réside plus dans l'apparence d'ordre, de silence, du simple respect des consignes (les mêmes pour tous), dans l'existence d'une préparation bien construite, d'une logique de cours suivie à la lettre, mais elle se situe désormais dans la pertinence des projets individuels / élèves et dans l'apprentissage effectif (quantité / qualité) que chacun d'entre eux aura pu réaliser pendant l'unité d'apprentissage (heure - cycle - trimestre - année ...).

Pour l'enseignant, il ne s'agit plus de suivre, imperturbablement, ou avec quelques aménagements conjoncturels, le cours ou le parcours pédagogique qu'il s'était fixé, mais il va lui falloir, après avoir impliqué l'élève dans une dynamique, dans une démarche d'appropriation active, répondre à la demande, stimuler, recadrer, expliquer, donner du sens, etc., en deux mots, s'adapter et réguler. Nécessité pour lui de se construire une «*banque de données*» susceptible de répondre, autant que faire se peut, à toutes ces sollicitations, mais aussi et surtout comprendre et accepter cette révolution nécessaire dans sa propre attitude mentale : c'est l'élève qui doit être au centre du processus d'apprentissage.

4 : la pédagogie du projet

4.1 : Définition

La démarche repose **sur la notion de groupe**. Le groupe se donne pour objectif la réalisation d'une tâche. Le résultat de cette activité sera matérialisable et pourra être communiqué et évalué. La pédagogie du projet ne se limite pas à l'objet communicable mais se centre aussi et surtout sur la méthode : **comment on s'y prend ensemble**.

Elle propose des contrats à long terme, collectifs, nécessitant une division du travail et débouchant sur une présentation du produit à un tiers. Le projet devant être présenté à un autre groupe que celui qui l'a élaboré.

(Lexique thématique en Staps, 1991, p. 113)

4.2 : Ce qui est recherché dans la pédagogie du projet.

Pour mener à bien son projet, le groupe s'organise, privilégiant dans des situations avec enjeux **la négociation, la discussion, la coopération à la compétition**

La pédagogie du projet possède donc une dimension civique forte, socialisatrice à la fois dans et hors la classe.

Elle nécessite une appréhension du temps : SA-séance-cycle-année.

Elle agit sur la motivation de l'élève ; parce qu'il y a communication collective.

La pédagogie du projet tend à obliger l'élève à s'engager devant ses pairs et devant un public (l'apprentissage est engagement individuel).

La Pédagogie du Projet donne à l'élève un statut différent, il n'est pas seulement exécutant d'un projet défini par l'adulte.

La pédagogie du projet tend à responsabiliser l'élève dans le devoir et l'entraide (devant ses pairs, devant un public), à lui permettre d'acquérir une autonomie, à lui donner un rôle d'interlocuteur du monde adulte.

Le développement de certaines attitudes

- Acquisition de la confiance en soi et de l'autonomie personnelle.
- Apprentissage de la solidarité, de la décision collective et de l'autogestion.

L'acquisition de savoirs et de savoir-faire

- Découverte et analyse de l'environnement naturel et social.
- Maîtrise des techniques nécessaires à la pratique d'un travail productif géré collectivement.

4.3 : La position du professeur

Le professeur apporte une aide régulatrice et est le garant de la “ **faisabilité du processus** ”. Le groupe planifie le projet (organigramme, algorithme des actions à effectuer, calendrier);

L'enseignant, en dehors du groupe au départ, doit passer au fur et à mesure de l'évolution du groupe d'une **position de pouvoir à une position de partenaire**; il possède les techniques pour animer le groupe, lui faire exprimer ses désirs.

Mais le groupe va dans la perspective de la pédagogie du projet prendre son autonomie. L'enseignant devient alors partenaire dans le projet. Au départ, il aide dans l'expression des désirs et dans la reconnaissance d'une volonté collective. Il fait prendre conscience au groupe de l'existence des désirs, et de leur expression en termes de vouloir et d'action.

Ce qui peut caractériser la pédagogie du projet

<i>Pour l'enseignant.</i>	<i>Pour l'élève</i> (des bénéfices pouvant apparaître sur les plans cognitif et socio-affectif)
<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant élucide les buts visés par l'action pédagogique. • L'enseignant et les élèves définissent ensemble l'objectif à atteindre sous forme d'un résultat concret et communicable. • Les différentes phases du développement du projet sont anticipées. • Les différentes phases sont traduites en activités à réaliser. Une programmation dans le temps est envisagée. Les tâches sont réparties entre les partenaires après discussion préalable. • L'action est régulée de façon permanente. • Les élèves travaillent alternativement individuellement et en groupe (concertation, régulation). • Les rapports entre l'enseignant et les élèves sont fondés sur la négociation. • Le rôle de l'enseignant est redéfini: <ul style="list-style-type: none"> ⇒ il est facilitateur (recentre sur la question à traiter; rappelle l'objectif à atteindre mais ne porte pas de jugement sur les idées émises par les élèves). ⇒ Il est régulateur des échanges en groupes (distribution de la parole, synthèses partielles); ⇒ Il est informateur si l'acquisition de connaissances est nécessaires à un moment donné. 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivation de l'élève: il y a mise en œuvre d'une activité d'anticipation et de positionnement de l'élève par rapport à la tâche proposée (déclencheur ou non de l'engagement personnel). • Donner du sens à ses actes, enrichissant l'analyse à la lumière de sa pratique (rétroaction). • Développement de la capacité à définir, délimiter un sujet de travail. • Abstraire les conditions de l'action. • Capacité à établir un plan de travail. • Capacité à définir les conduites adéquates pour atteindre une fin et les situer dans le temps. • Capacité à confronter régulièrement l'objectif final et les conditions de réalisation. Révision du projet en fonction de l'intégration de nouvelles contraintes. • Capacité à produire individuellement des travaux à partir de prises de décisions collectives et appréciés ensuite par le groupe. En conséquence, l'élève expérimente la négociation, la coopération, la solidarité dans l'action collective et ses rapports avec la responsabilité individuelle. Cette pédagogie encourage l'élève à la responsabilisation et à l'expression de l'autonomie par rapport à l'enseignant. • Le groupe peut être utilisé comme un agent de pression au changement et / ou de formation. Tous les élèves participent aux travaux: les idées de chacun évoluent par cette stimulation; les idées s'explicitent, se complètent, se modifient. Ils recherchent activement les informations nécessaires à la résolution d'une situation problème.

Tableau des dilemmes d'une démarche de projet

Questions classiques dans une démarche de projet	Réponses dans une logique d'action	Réponses dans une logique de formation
Qui prend l'initiative?	L'enseignant, si rien ne se passe spontanément ou pas dans le sens des apprentissages visés.	Les élèves, un vrai projet part d'eux.
Qui exerce le leadership?	Il est exercé « spontanément » par l'enseignant et les élèves qui en ont déjà le goût et les moyens.	On encourage à le prendre, au moins par moments, les élèves qui ont besoin de s'affirmer et de construire des compétences.
Qui fait quoi?	La division du travail vise à utiliser au mieux les compétences existantes.	La division du travail vise à placer chacun dans sa zone de proche développement.
Que faire lorsqu'on rencontre un obstacle cognitif?	On le contourne, autant que possible, pour ne pas perdre de temps.	Il est bienvenu et on prend le temps de l'affronter.
Que faire lorsque la confrontation à un obstacle exige des concepts ou des connaissances difficiles à construire sur le vif?	On se débrouille avec les moyens du bord pour ne pas ralentir l'avancement et tenir le calendrier.	On suspend l'avancement du projet, on se forme pour revenir au projet avec de meilleurs outils.
Que faire lorsque l'évolution du projet marginalise certains élèves?	On le regrette, on fait un geste symbolique, mais le souci d'avancer écarte toute véritable solution	On s'arrête pour analyser la situation et on propose des aménagements redonnant une place à ces élèves.
Que faire en cas de conflit sur les options à prendre?	On cherche à dégager une majorité, on vote et on continue.	On cherche un compromis sans perdants ni gagnants pour n'exclure personne.
Que faire si la dynamique s'essouffle, si une partie de la classe décroche?	Ceux qui croient prennent en charge l'ensemble des tâches, sous le regard indifférent ou ironique des autres.	On renégocie avec l'ensemble, et le cas échéant, on renonce à poursuivre ou on redéfinit le projet.
Que faire si l'évolution du projet éloigne des objectifs d'apprentissage initiaux?	On se dit qu'il faut à tout prix que la réussite prime sur les acquis.	On rappelle à une contrainte didactique, on aménage le projet en conséquence.
Que fait l'enseignant?	Il est au centre de la démarche, tout s'organise autour de lui.	Il observe, conseille, joue le rôle de médiateur ou de personne ressource.
Que se passe-t-il si le produit final n'est pas à la hauteur des attentes présumées des destinataires?	L'enseignant passe des heures à colmater les brèches, corriger les textes, suppléer les manques.	Le groupe assume le risque ou met les bouchées doubles pour achever et parfaire le travail.
Comment vit-on les problèmes rencontrés?	Comme des obstacles dont on se ferait volontiers l'économie.	Comme des occasions bienvenues d'apprendre.
Quel type de bilan fait-on à le fin?	On évalue la réussite, l'accueil du public, la satisfaction des acteurs.	On analyse la démarche, on cherche à expliciter ce qu'on a appris.

Philippe Perrenoud
Réussir ou comprendre
Les dilemmes classiques d'une démarche de projet
Genève 1998

5 : Pédagogie différenciée

Le constat :

« La réalité de l'hétérogénéité des groupes classes n'est pas gênante lorsque l'on n'a rien à apprendre aux élève, elle devient problématique lorsque l'on souhaite une réussite du plus grand nombre »

Astolfi, 1995.

Cette hétérogénéité a été traduite par Astolfi (1995), quand il dit qu'il n'y a pas deux apprenants qui :

- progressent à la même vitesse.
- soient prêts à apprendre en même temps
- utilisent les mêmes techniques d'étude
- résolvent les problèmes exactement de la même manière
- possèdent le même répertoire de comportements
- possèdent le même profil d'intérêts
- soient motivés pour atteindre les mêmes buts.

Apparue dans les années 70, elle répond à la nécessité de lutter contre l'échec scolaire.

5.1 : Définitions

Définition 1 : "La pédagogie différenciée met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves apprennent *selon leurs propres itinéraires d'appropriation* de savoirs ou de savoir-faire.

PREZSMYCKI : Pédagogie différenciée, 1991

Définition 2 : "La différenciation pédagogique est un ensemble de mesures didactiques prises afin *d'adapter les processus d'apprentissage et d'enseignement aux différences individuelles afin de permettre à chacun d'atteindre son maximum dans la réalisation de compétence*"

De Corte : Les fondements de l'action didactique, 1986

Définition 3 : «C'est un suivi individuel des élèves visant à la progression de chacun, nécessitant *des propositions individuelles* d'exercices strictement adaptés au niveau que chaque élève a atteint ».

MERIEU : *L'école mode d'emploi, des méthodes actives à la pédagogie différenciée, 1990*

Il s'agit de créer une dynamique qui permette de gérer de façon différenciée les apprentissages de chacun..

Différencier consiste à donner à chacun des élèves la possibilité d'être « bon », d'être reconnu « bon » à un moment donné dans un domaine déterminé et d'y atteindre des satisfactions et des acquisitions propres.

En conséquence, il s'agit pour l'enseignant d'organiser les interactions et les activités de sorte que chaque élève soit, autant que faire se peut, confronté aux situations les plus fécondes pour lui.

Le rythme commun d'apprentissage apparaît alors comme une aberration et il semble nécessaire d'aller vers une diversification des chemins d'apprentissage.

L'enseignant *évalue* ce que sait faire l'élève au début des apprentissages et en utilisant *l'évaluation formative* comme un outil central de formation, la pédagogie différenciée *met l'élève au centre* du processus d'apprentissage.

→ La différenciation peut prendre plusieurs formes notamment au niveau :

- des contenus : tous les élèves n'apprennent pas la même chose,
- de la méthode : tous les élèves n'apprennent pas de la même manière.
- de l'évaluation : tous les élèves ne sont pas évalués de la même manière

5.2 : L'EPS et les domaines de différenciation

Nous allons nous attacher au second point celui qui a trait aux méthodes et à la prise en compte de la façon dont les élèves apprennent.

Nous identifierons 4 domaines.

Domaine 1 : Les profils cognitifs, la connaissance individualisée des élèves

Les élèves élaborent des images mentales nécessaires pour agir à partir de son, d'images ou de sensations.

Les auditifs	Les auditifs se représentent mieux l'exercice en se souvenant de l'énoncé oral du professeur Ils utilisent une vision plus analytique reprenant point par point les enchaînements de l'exercice. Aussi doivent-ils parallèlement travailler la représentation globale de l'ensemble du travail demandé, car ce n'est pas leur point fort.
Les visuels	Les visuels doivent se représenter l'exercice à partir d'images. Il est utile pour eux de se remémorer le texte écrit de l'exercice voire de le réécrire avec une représentation claire et espacée. Ils ont une représentation globale de l'exercice : ils risquent d'en oublier les détails, les enchaînements. → 75 % des élèves ont une tendance visuelle quant à l'évocation mentale
Les tactiles	ils donnent du sens au monde à partir de leurs sensations tactiles et de leurs mouvements. Ils ont en même temps une très grande mobilité dans leurs images mentales : celles-ci leur donnent accès à la fois à l'espace et au temps, pour donner une structure à leurs actes, et envisager les causes et les effets, pour pouvoir anticiper. → 60 % des élèves ont besoin d'abord d'agir pour comprendre → 80 % des élèves ne comprennent une règle d'action que s'il y a eu au préalable une mise en situation

Domaine 2 : les formes de groupement

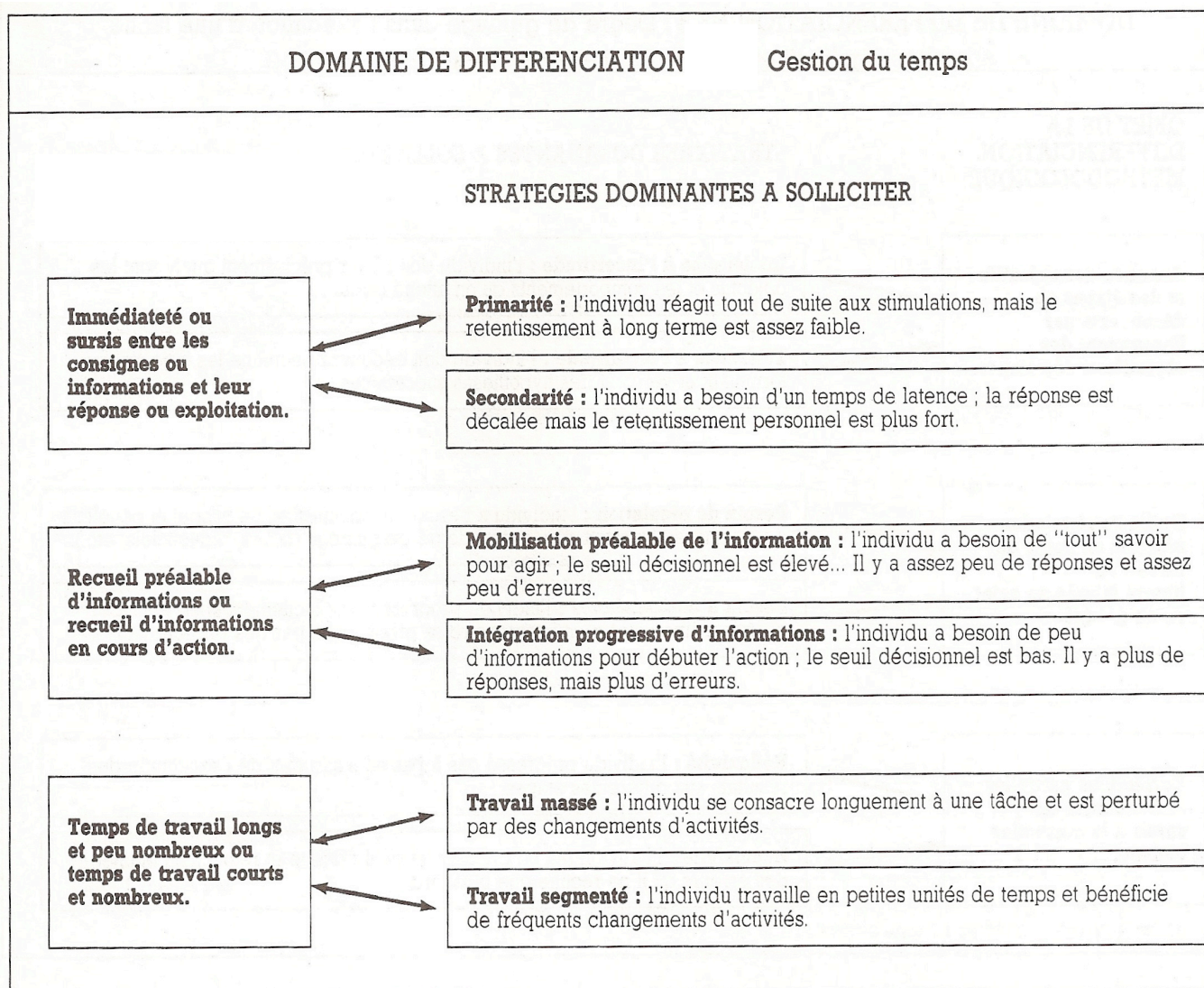
- 90 % des élèves sont sensibles au climat relationnel de la classe et aux événements qui ont précédé la séance d'EPS

Formes de groupement	Intérêt de ce mode de groupement	Moment et durée d'utilisation de ce mode de groupement	Dangers et limites de ce mode de regroupement
Groupe de performance	- permet un rapport de force équilibré et donc l'incertitude du résultat	- à chaque fois qu'une opposition réelle est attendue (classement, apprentissage ou à l'évaluation)	- démotivation des plus faibles, instauration d'une hiérarchie immuable, défavorable à la dynamique de classe. - éviter de l'utiliser à chaque leçon
Groupe de besoin	- permet d'intégrer des élèves de niveaux différents mais présentant des lacunes communes.	- de manière ponctuelle mais systématique lors d'un travail en atelier choisi par les élèves lors d'une évaluation formative critériée.	- attention à ne pas les superposer avec les groupes de performance - mise en place temporaire
Groupe d'aide avec tutorat	- permet aux élèves en difficulté de bénéficier de l'appui des élèves les plus à l'aise - mise en valeur et peut bénéficier au tuteur (précision, régularité)	- à l'échauffement ou pendant certains ateliers mais ces moments doivent rester brefs et efficaces.	- ne pas systématiser ce type d'organisation pour ne pas lasser et démotiver les meilleurs, ni dégager un sentiment de mépris chez les plus faibles.
Groupe affinitaire	- facilite l'engagement et la coopération entre les élèves	- à l'échauffement ou lors des phases d'observation, de correction. - phase ludique de dynamisme du groupe	- la production d'un groupe affinitaire peut manquer d'efficacité - déviance du but

Domaine 3 : Les styles d'enseignement

Stratégie	Caractéristiques
« Techno centrée »	<p>Primauté du « comment faire ». C'est l'action qui prime, l'important c'est que l'élève ait les moyens de réussir vite et bien. La préoccupation c'est l'efficacité avec en corollaire la motivation. <i>On ne prend pas le temps de dire ce qu'il faut faire, on précise surtout comment faire.</i></p>
« Magistrale à priori »	<p>L'enseignant décrit le « que faire » et immédiatement après le « comment faire », le tout avant la mise en pratique des élèves. Le fait de donner le but comme préalable permet à l'élève d'établir une relation entre le problème et les solutions à mettre en place.</p>
« Magistrale à posteriori »	<ol style="list-style-type: none"> 1. L'enseignant décrit le « que faire » 2. fait faire l'exercice aux élèves 3. décrit le « comment faire » en s'inspirant de la pratique des élèves. <p>Cette démarche permet de placer l'élève en situation de besoin, de recherche, mais peut aussi l'amener à des erreurs (parfois difficiles à éliminer) ou à une certaine démotivation si la solution n'est pas mise en place assez vite. Néanmoins les apprentissages semblent plus stables à posteriori.</p>
« Dialoguée »	<ol style="list-style-type: none"> 1- description du « que faire » 2- faire pratiquer, essayer, chercher 3- questionner pour faire élaborer le « comment faire » par les élèves 4- retour à la pratique pour vérifier la pertinence des solutions trouvées et stabiliser les acquis <p>Cette démarche tient compte des ressources présentes des élèves et les place dans une démarche d'appropriation active. Néanmoins elle ne prévoit pas de donner les solutions si les élèves ne le découvrent pas d'eux-mêmes d'où un risque important de démotivation</p>

Domaine N°4 : La gestion du temps



(Différencier la pédagogie, 1989, p. 90)

Ces différents domaines de différenciation montre les voies que peut utiliser l'enseignant quand il essaie de « coller » au plus près de la réalité des élèves. En effet, chaque élève apprend à sa manière, selon des « modes d'attaques » différents. Chacun présente tout à la fois des compétences et des difficultés spécifiques. Pour réguler et optimiser l'activité d'apprentissage, l'intervenant tente de connaître les difficultés individuelles afin de différencier le traitement pédagogique en fonction des caractéristiques de chacun. Pour Legrand « *le pédagogue qui souhaite utiliser la pédagogie différenciée doit être un technicien de la pédagogie, un professionnel capable de mettre en œuvre la plupart des techniques pédagogiques connues* ».

5.3 Exemple en collège

Badminton collègue

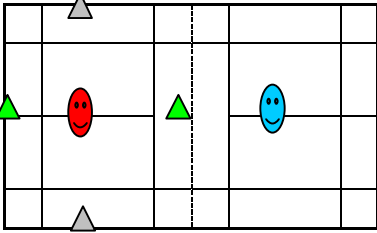
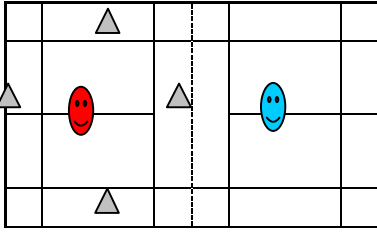
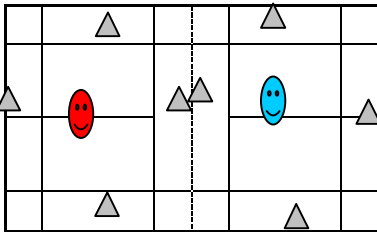
Temps 1 : identifier les problèmes que rencontrent les élèves à partir d'observables.

Temps 2 : émettre un certain nombre d'hypothèses quant à la nature de la réalisation des élèves.

Temps 3 : proposer aux élèves, les contenus d'enseignement adaptés, autrement dit, ceux qui devraient leur permettre de progresser, chacun à leur niveau, en fonction de leurs propres caractéristiques.

(exemple badminton) : Comment les élèves marquent les points Compétences attendue	NIVEAUX de jeu	PROFIL du joueur	INTENTION du joueur	ESPACE atteint	Types de FRAPPES
	Niveau 1	INCONSTANT	Toucher le volant pour le renvoyer (jeu en continuité)	Aléatoire	Indifférenciée : main basse & main haute (joueur de face par rapport au filet)
	Niveau 2	REGULIER	Renvoyer le volant en attendant la faute de l'adversaire (jeu en continuité)	Au centre du terrain	Indifférenciée : main basse & main haute (joueur de face par rapport au filet)
	Niveau 3	DECALE	Commencer à faire sortir son adversaire du centre (début d'un jeu en rupture)	Ovale en largeur et/ou en longueur	Choix de main basse/main haute en fonction de la trajectoire du volant et/ou du projet de frappe (joueur de profil par rapport au filet) : début du dégagement, amorti et frappe orientée
		FRAPPEUR	Faire reculer son adversaire le plus loin possible pour tenter de conclure au filet (début d'un jeu en rupture)	Exploitation de toute la longueur du jeu	
	Niveau 4	PLACEUR	Amène son adversaire dans les 4 coins du terrain (jeu en rupture)	Exploitation de toute la surface du terrain, en dehors de la zone centrale	Choix du type de frappe, en combinant dégagement, amorti et frappe orientée, en fonction du projet de jeu
SMATCHEUR		Exploite un volant favorable dès qu'il en a l'occasion (jeu en rupture)	Exploitation de toute la surface du terrain, en dehors de la zone centrale	Choix du type de frappe, en combinant dégagement, amorti, frappe orientée et smash, en fonction du projet de jeu et en s'adaptant aux situations de jeu	
Niv> Niveau 5	STRATEGE	Crée et exploite des volants favorables (jeu en rupture)	Exploitation de toute la surface du terrain, en dehors de la zone centrale	Utilise ses points forts en se créant les conditions favorables pour pouvoir les mettre en œuvre	

Exemple de différenciation liée à la rupture spatiale

Compétence à acquérir	But :	CE :	Organisation :	Consignes	Indicateur de maîtrise
<p><i>Jouer dans les espaces libres</i></p> <p><i>(l'aménagement du milieu pour créer des espaces libres)</i></p>	Marquer le point dans une zone libérée par l'adversaire	<p>- s'informer sur la position adverse avant de frapper</p> <p>- utiliser le bon coup afin de produire la trajectoire souhaitée</p>	<p>Consignes sensiblement égales pour toute la classe, mais la position des plots va varier selon les niveaux</p> <p><u>Niveau 1 :</u></p>  <p>Devant/derrière ou droite gauche (pas les 2 à ce stade)</p> <p><u>Niveau 2</u></p>  <p><u>Niveau 3</u></p> 	<p>- service long obligatoire de</p> <p>- après le service, va obligatoirement toucher 1 plot</p> <p><u>N1</u> : 10 essais chacun, qui gagne ?</p> <p><u>N2</u> : 10 essais chacun, qui gagne ? Ou si évolution match : bonus de 3 points à celui qui marque sur sa frappe après la touche des plots</p> <p><u>N3</u> : match avec 3 points à celui qui marque sur sa frappe après la touche des plots. Le jeu s'arrête si l'élève qui a pris la rupture spatiale n'en a pas profité.</p>	-le choix du relanceur est bon et le volant du retour de service ne revient pas

Variables de différenciation :

Niveau 1 : **on limite le nombre d'infos** à traiter pour rendre moins complexe la tâche, on peut encore simplifier en jouant sur la distance du plot à toucher

Niveau 2 : **+ d'infos à traiter car 4 plots possibles**, possibilité d'évolution : l'adversaire va toucher le plot à n'importe quel moment de l'échange (mais avant la 5ème frappe de l'adversaire)

Niveau 3 : **match avec incertitude sur le statut** de celui qui sera en position de reconnaître et d'exploiter cette rupture spatiale provoquée

5.4 : Discussion

→ La différenciation pédagogique est :

- une individualisation dans certains domaines,
- un fonctionnement coopératif,
- le respect des différences et la construction de relations interpersonnelles positives au sein du groupe-classe,
- la recherche d'activités et de situations d'apprentissage significatives et mobilisatrices, diversifiées en fonction des différences personnelles et culturelles" (P PERRENOUD, 1995).

→ "Différencier la pédagogie, c'est oublier "l'égalité des chances", c'est par définition ne pas accorder à chacun la même attention, la même énergie, le même temps" (P PERRENOUD).

→ La pédagogie différenciée se heurte à deux écueils dans la pratique professionnelle. Le premier est *la difficulté se sa mise en œuvre* pour un enseignant seul avec une classe dans la mesure où elle demande souvent une répartition des élèves en plusieurs groupes ou niveau, voire parfois une individualisation de l'enseignement. Les contraintes d'organisation matérielles et humaines (disponibilités), sont un frein à une efficacité certaine.

→ Le second est la dérive fréquente d'une organisation pédagogique par niveau avec une *prise en compte unique des niveaux de pratique* et non d'autres caractéristiques d'élèves. Les profils d'apprentissage.

ANNEXES

Annexe 4 : Les styles cognitifs en psychologie différentielle

Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF, p. 188.

<p>AUDITIFS Tendance à restituer le savoir en reconstituant sa dynamique, en s'en racontant le déroulement. Mémorisation utilisant la chronologie, les enchaînements entre les éléments.</p>	<p>(1)</p>	<p>VISUELS Tendance à restituer le savoir en reconstruisant des images, en s'en figurant les éléments. Mémorisation utilisant les relations spatiales entre des éléments visuels.</p>
<p>DÉPENDANTS DU CHAMP Tendance à faire confiance aux informations d'origine externe, environnementale. Importance du contexte social et affectif de l'apprentissage. Tendance à restituer les données telles qu'elles ont été proposées. Besoins de buts externes.</p>	<p>(2)</p>	<p>INDÉPENDANTS DU CHAMP Tendance à faire confiance aux repères personnels, d'origine interne. Apprentissage « impersonnel », peu lié au contexte social et affectif. Tendance à restructurer personnellement les données. Auto-définition des buts.</p>
<p>RÉFLEXIVITÉ Tendance à différer la réponse pour s'assurer au mieux d'une solution exacte. Indécision préférée au risque d'erreur.</p>	<p>(3)</p>	<p>IMPULSIVITÉ Tendance à répondre rapidement, quitte à commettre des erreurs. Intolérance à l'incertitude.</p>
<p>CENTRATION Tendance à se centrer sur une seule chose à la fois, et à clarifier complètement un point avant de passer au suivant. Travail à dominante intensive.</p>	<p>(4)</p>	<p>BALAYAGE Tendance à considérer plusieurs choses simultanément, en n'examinant chacune que partiellement, quitte à y revenir ultérieurement. Travail à dominante extensive.</p>
<p>ACCENTUATION Tendance à rechercher les différences, les oppositions, les contradictions, quitte à en accentuer le caractère. Insistance sur l'écart avec le déjà connu. Plaisir à la nouveauté.</p>	<p>(5)</p>	<p>ÉGALISATION Tendance à rechercher des régularités, des éléments connus, des habitudes de pensée, quitte à ne pas apercevoir les détails originaux. Tendance à ramener le nouveau au connu, notamment par l'analogie. Plaisir à la prévisibilité.</p>
<p>PRODUCTION Tendance à s'approprier le savoir par une attitude engagée. Apprentissage par l'action. Comportement d'émission. Primat des sorties (output).</p>	<p>(6)</p>	<p>CONSOMMATION Tendance à s'approprier le savoir par une attitude neutre, réservée. Apprentissage par l'observation. Comportement de réception. Primat des entrées (input).</p>

1. D'après Antoine de La Garanderie.
2. D'après Herman Witkin et Michel Huteau.
3. D'après Jérôme Kagan.
4. D'après Jérôme Bruner.
5. D'après David Ausubel.
6. D'après Jean-Louis Gouzien.

Grille d'exploration pour une différenciation de la pédagogie

Le tableau se présente comme une grille de prospection pouvant être utilisée de manière individuelle ou collective. Il s'agit d'un outil qui permet de pointer, dans une situation donnée, ce que l'on est capable de faire varier et ce dont la variation pourra bénéficier aux élèves. Il suffira d'identifier, sur cette grille, deux cases que l'on peut remplir et occuper pour que déjà de la différenciation pédagogique s'installe dans la classe.

Bruno ROBBES – *La pédagogie différenciée* – Janvier 2009

	<i>Objectifs- noyaux communs et variation des notions et exemples utilisés</i>	<i>Objectifs- noyaux communs et variation des Structures, des dispositifs didactiques</i>	<i>Objectifs- noyaux communs et variation des outils d'ap- prentissage</i>	<i>Objectifs- noyaux communs et variation des situations sociales d'ap- prentissage</i>	<i>Objectifs- noyaux communs et variation des dimensions du sens de l'apprentis- sage</i>	<i>Objectifs- noyaux communs et variation de la gestion du temps de l'apprentis- sage</i>
différenciation successive dans la classe						
travail individualisé						
monitorat entre élèves						
groupes d'apprentissage						
mise en réseau des ressources						
groupes de besoin entre plusieurs classes						
utilisation des ressources offertes par l'environnement						

Annexe 8 : Un exemple de contrat

Meirieu, P. (1985). *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée.*
Paris : ESF, p. 158.

CONTRAT

date :

NOM DE L'ELEVE :	NOM DE L'EDUCATEUR avec lequel est passé le contrat :
------------------	---

DIFFUSION DU CONTRAT :	ECHEANCE DU CONTRAT :
------------------------	-----------------------

Compte tenu des éléments suivants :	POINTS D'APPUI	
* réussites antérieures	* besoins	* centres d'intérêts

ENGAGEMENTS
Il est convenu qu'au terme du contrat, les objectifs suivants seront atteints :

MOYENS MIS EN ŒUVRE PAR L'ELEVE	MOYENS MIS EN ŒUVRE PAR L'EDUCATEUR
---------------------------------	-------------------------------------

EVALUATION
L'exécution du contrat sera évaluée par :
En cas de non-exécution du contrat, il est prévu le dispositif suivant :

L'élève :

L'éducateur :

Lu et approuvé

Lu et approuvé