

Sciences de l'Intervention

COURS N°8

04/11/2010

Les méthodes pédagogiques

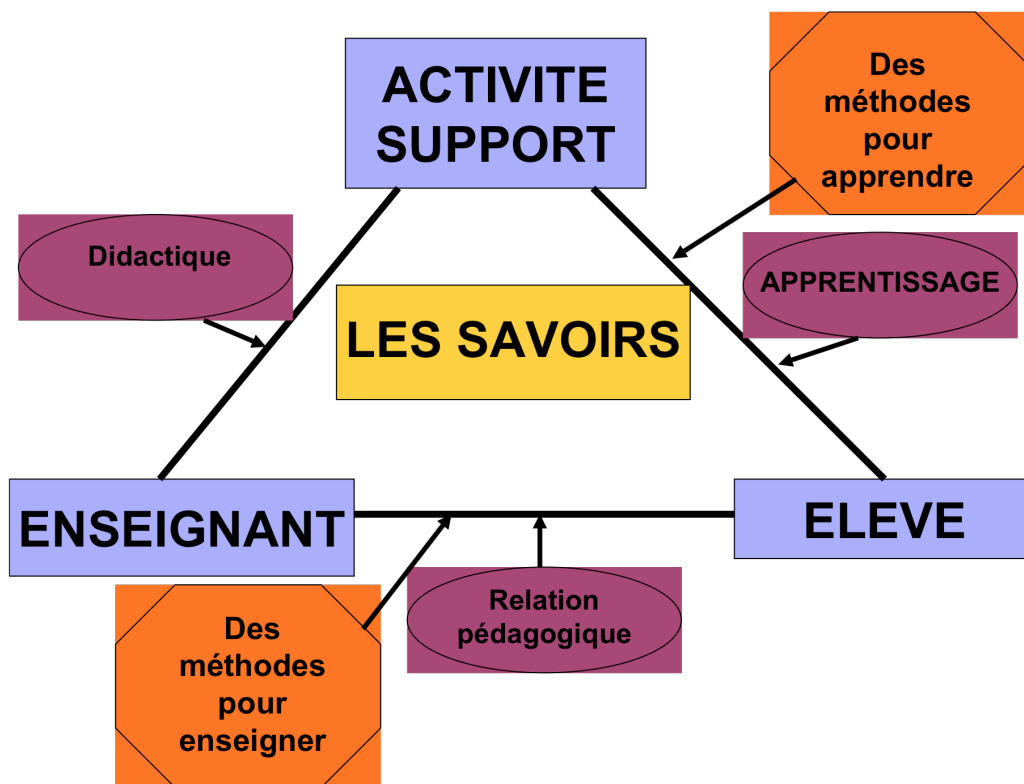
PLAN

1	Rappel des notions 1.1 : Les conditions pour un enseignement efficace 1.2 : Différentes méthodes pédagogiques
2	La pédagogie par objectif 2.1 : Les différents niveaux d'objectifs 2.2 : Exemple de taxonomie en EPS
3	La pédagogie du contrat 3.1 : Définitions 3.2 : Références théoriques 3.3 : Exemple en EPS 3.4 : Discussion 3.5 : La pédagogie du projet
4	La pédagogie différenciée 4.1 : Définitions 4.2 : EPS et pédagogie différenciée 4.2.1 : une volonté institutionnelle 4.2.2 : les domaines de différenciation 4.3 : Exemple en EPS 4.4 : Discussion

1 : Rappel des notions

Nous reprendrons le triangle de Houssaye afin de définir les 3 notions : apprentissage par les élèves, enseignement pour le professeur et pédagogie qui « *s'interroge sur les finalités à affecter à l'éducation, sur la nature des connaissances à transmettre et sur les méthodes qu'elle doit utiliser* » (Meirieu, 1990). Cette définition permet ainsi de resituer la didactique comme une composante de la pédagogie centrée sur la définition, la construction et l'énoncé des contenus à enseigner.

Les grands courants pédagogiques définiront souvent une « idée de l'homme à former » et en corolaire prescrira une méthode destinée à construire le futur adulte : pédagogie non directive, nouvelle, institutionnelle, de l'éveil.



Le plus souvent une méthode pédagogique instaure des relations professeur /élève ou élèves / élèves ou encore savoir / élèves qui sont particulières et distinctives des autres. Les méthodes d'enseignement ou style d'enseignement font partie de la méthode pédagogique et ont toujours pour objectif d'être rentables et efficaces.

Le pédagogue est un praticien qui va se demander quelles sont les stratégies d'enseignement les plus efficaces ? Comment favoriser l'apprentissage de ses élèves ?

1.1 : Les Conditions pour un enseignement efficace

Quelque soit la méthode pédagogique nous retrouverons dans des utilisations différentes, les conditions pour un enseignement efficace.

<p>1. un pourcentage de temps élevé consacré à la matière de l'enseignement</p> <p>Mettre en place des formes collectives de travail : ateliers, groupes</p>
<p>2. un taux élevé de comportements directement en rapport avec la tâche prescrite</p>
<p>3. une bonne adaptation des contenus aux possibilités des élèves</p> <p>Favoriser la participation active de tous. Connaître les caractéristiques des élèves pour leur proposer des thèmes et des situations adaptées.</p> <p>Identifier et analyser les difficultés d'apprentissage. Connaître et maîtriser les techniques d'enseignement, les processus d'apprentissage et les théories de l'apprentissage.</p> <p>Apporter conseils et soutien personnalisés. Différenciation pédagogique.</p>
<p>4. : le développement d'un climat de travail positif dans la classe</p> <p>Créer un climat propice aux apprentissages. Obtenir l'adhésion de ses élèves aux règles collectives. Notion de respect essentielle en cours. Comment vous organisez-vous ? Garantir le bon ordre dans le cadre pour poursuivre des objectifs liés à l'autonomie ou la citoyenneté.</p> <p>Exercer son autorité avec équité. Utile dans le cadre d'un devoir sur la règle ou les milieux particuliers.</p> <p>S'attacher à donner aux élèves le sens de leur responsabilité. Education à la citoyenneté.</p>
<p>5. des structures de travail qui favorisent l'engagement des élèves</p> <p>Susciter et prendre en compte les observations et les initiatives des élèves sans perdre de vue ses objectifs. Déléguer et permettre aux élèves de se prendre en charge. Autonomisation.</p> <p>Favoriser la participation active de tous. Connaître les caractéristiques des élèves pour leur proposer des thèmes et des situations adaptées.</p>

Ce tableau montre un certain nombre de **conditions D'ENSEIGNEMENT** qui représentent des « constantes », des « invariants », des « fils conducteurs » de l'enseignement, des « incontournables » de l'action pédagogique, des « outils » au service du maître, des « éléments de base », des « routines », ...

Pour M. Altet (1997) couvre 2 champs du praticien :

- le 1^{er} qui est la gestion et la structuration du savoir et l'appropriation du savoir par les élèves (didactique)
- le 2^{ème} qui est la pratique relationnelle, l'organisation de situations d'apprentissage pour l'élève.

1.2 : Différentes méthodes pédagogiques

Les méthodes vont se caractériser se différencier souvent les unes des autres par le type d'interaction qu'elles vont instaurer entre le professeur et les élèves.

Le courant magistro-centriste	Ce courant a pour finalité la transmission d'un savoir constitué. Il privilégie le savoir structuré par l'enseignant qui le transmet. La prestation du maître est déterminante. Le savoir est premier, l'enseignant le prépare, tout comme il organise la situation et dirige la communication. L'élève écoute et reçoit le savoir du maître, un savoir indifférencié, le même pour tous.
Le courant puero-centriste	Ce courant a pour finalité le développement, la formation et l'épanouissement de l'élève-personne. Il est centré sur l'enfant, sa personne, il part de ses intérêts. L'enseignant suscite des situations, accompagne l'enfant. La pédagogie est fondée sur la capacité de l'enseignant à laisser agir l'élève puis l'aider à réorganiser son savoir et à ajuster son action à la personne de l'enfant. DE CROLY
Le courant socio-centriste.	L'école est centrée sur l'enfant membre de la communauté et sujet social. La base de la pédagogie n'est pas la communication maître-élève mais le travail communautaire, le collectif de travail mis en place par l'enseignant, la coopération entre les élèves. Ce qui est visé c'est la socialisation, l'insertion de l'élève dans la société pour former un homme nouveau et s'acheminer vers une société nouvelle. Exemples : MAKARENKO, SNYDERS FREINET .
Le courant techno-centriste	Ce courant a pour finalité d'être efficace, d'adapter l'élève à la société. Il s'agit de rendre l'élève actif en lui proposant un savoir programmé à découvrir ou à reconstruire. C'est l'enseignant qui conçoit et organise ce que l'élève exécute, il programme le savoir et la situation. Le rôle de l'enseignant consiste à analyser les problèmes liés à l'enseignement-apprentissage en termes de gestion de programmes, d'optimisation des ressources et d'évaluation des produits et des processus pour réaliser au mieux les objectifs que l'on se fixe. PPO
La pédagogie du projet	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	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.
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.

2 : La pédagogie par objectifs

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

Définition : La pédagogie par objectifs : *« Il s'agit pour les enseignants de préciser 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. Une analyse systémique de sa pratique permet à l'enseignant d'articuler objectif-méthodes-évaluation-objectif dans une optique de rationalisation et d'efficacité. »* B Bloom G et V De Landshere

→ Cette méthode de structuration des contenus propose aux enseignants de définir les objectifs pédagogiques en termes de comportements observables de l'élève de manière à évaluer l'efficacité de l'action. C'est une volonté de rationalisation de l'acte pédagogique en cherchant une cohérence verticale entre les différents niveaux d'objectifs. Ce n'est pas une pédagogie à proprement parler car elle ne fournit aucun éclaircissement sur la question des valeurs : c'est plus une technologie éducative (Delignières & Duret, 1991).

→ Cette démarche implique pour l'enseignant de formuler :

- les comportements escomptés en termes non équivoques : comportement observables, verbe d'action
- les conditions dans lesquelles le comportement devra s'exprimer
- 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)

2.1 : Les différents niveaux d'objectifs

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.

Niv 1	Les Finalités et les Buts généraux Finalités : elles sont liées aux valeurs du système éducatif Buts : ils sont liés à une discipline, à une APSA			
		Plan cognitif	Plan affectif	Plan psychomoteur
		BASKET (6^{ème})		
Niv 2	Objectifs comportementaux Traduction en FAIRE des finalités	Prise de conscience	Amélioration des relations interindividuelles	Apprentissage de la passe
Niv 3	Objectifs opérationnels ou spécifiques 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 tirer au moins une 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

La détermination des objectifs peut se faire à l'aide de taxonomie (énoncé hiérarchisé des objectifs). (Exemple p. 7)

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

Cette PPO présente malgré tout des limites et celle notamment de ne pas s'intéresser aux processus qui permettent les apprentissages. D'autres théories cognitives permettront ensuite de combler ce manque.

2. 2 : Exemple de Taxonomie en EPS

(Revue EPS N° 156, 1978)

TABLEAU III – TAXONOMIE DES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES EN E.P. (d'après Verhaegen (M.). - Classification des objectifs pédagogiques de l'enseignement en E.P. – Évaluation des résultats. Revue de l'E.P. Belg., Vol. XIV, n° 1, 1974)

Cognitifs	Affectifs	Psycho-moteurs
<p>1. Connaissances de données spécifiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - savoir reconnaître ces données - savoir les restituer <p>Ex. de données spécifiques : terminologie spécifique aux différentes activités pratiquées ; les conventions et règles de chacun des sports, principes mécaniques, tactiques,...</p>	<p>1. Simple réception avec attention passive :</p> <ul style="list-style-type: none"> - prise de conscience - volonté de recevoir - attention dirigée ou préférentielle 	<p>1. L'élève est capable d'imiter des actions démontrées</p>
<p>2. Compréhension des données acquises avec capacité de les transposer, de les interpréter et de les extrapoler.</p>	<p>2. L'élève répond à des stimuli, il y répond volontairement et en éprouve des satisfactions (assentiment)</p>	<p>2. L'élève utilise judicieusement les conduites motrices apprises dans des situations analogues à celles de l'apprentissage</p>
<p>3. L'élève est capable d'appliquer ses connaissances à des domaines nouveaux</p>	<p>3. L'élève valorise l'activité au point de répondre volontairement et de chercher des occasions de la pratiquer (engagement)</p>	<p>3. L'élève est capable de conformer ses actions aux exigences de situations nouvelles</p>
<p>4. L'élève est capable d'analyser des situations connues et de faire des synthèses de ses connaissances</p>	<p>4. L'élève conceptualise chaque valeur à laquelle il a répondu</p>	<p>4. L'élève est capable de modifier des schèmes moteurs appris pour les adapter à ses propres capacités, il arrive au style personnel</p>
<p>5. L'élève a acquis la capacité d'évaluation de la valeur des matériaux et des méthodes pour un but déterminé</p>	<p>5. L'élève organise ses valeurs en systèmes et finalement, l'ensemble de ces systèmes en un tout cohérent qui constitue sa caractérisation</p>	<p>5. L'élève est capable de concevoir de nouvelles conduites motrices et de les exécuter convenablement dans des situations adéquates</p>

TABLEAU IV – OBJECTIFS COGNITIFS (d'après Verhaegen, op. cit.)

Niveaux de la taxonomie	Objectifs : exemples
<p>1. Connaissance</p> <ul style="list-style-type: none"> - Savoir reconnaître des données spécifiques - Savoir les restituer 	<p>Terminologie spécifique aux différentes activités. Conventions et règles de chacun des sports. Notions plus abstraites comme lois de l'hydro-dynamique, lois physiques des trajectoires, etc...</p>
<p>2. Compréhension</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacité de transposer les données acquises - de les interpréter - de les extrapoler 	<p>En gymnastique, l'élève sera capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - traduire en mots l'enchaînement qu'il vient de réaliser, - réaliser un enchaînement à partir d'une séquence photographique ou, - avoir compris l'importance des élans dans les exercices aux barres et savoir en tirer le meilleur parti pour réaliser une sortie exigeant une plus grande amplitude.
<p>3. Application</p> <p>Des connaissances à des domaines nouveaux</p>	<p>En rythmique ou danse, l'élève sera capable de choisir parmi les pas et les déplacements connus pour danser sur une musique nouvelle, illustrer un thème déterminé sur un plateau de grandeur défini.</p>
<p>4. Analyse et synthèse</p>	<p>Les instructions officielles qui ont généralisé pour toutes les matières scolaires les niveaux de la taxonomie de Bloom (ci-contre) ne prévoient que les trois premières opérations.</p>
<p>5. Évaluation</p> <p>Capacité de juger la valeur des matériaux et méthodes utilisés pour un but déterminé</p>	

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.

Définition 1 : « *la pédagogie de 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, 1997)

Définition 2 : C'est une pédagogie qui « *implique activement l'élève dans la démarche d'apprentissage en lui*

- une connaissance des critères de l'évaluation
- une définition par l'élève d'objectifs et de stratégies pour les atteindre
- une participation active aux procédures d'évaluation
- de valoriser les réussites de l'élève;
- un projet pédagogique intégrant une "pédagogie du contrat"
- une évaluation conçue comme outil de formation et pas seulement comme une sanction; *permettant de repérer ses difficultés, de connaître ses possibilités, de se construire un parcours pour apprendre, en fonction des projets formulés, des buts à atteindre, des responsabilités à prendre, et des stratégies à définir* ». Elle porte sur l'écart entre l'objectif spécifié par le contrat et la performance produite à l'échéance prévue.

Elle nécessite :

- ◆ une identification par l'élève des objectifs ;
- ◆ L'établissement d'une relation "droit / devoir" réciproque entre l'enseignant et l'élève.

➔ 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.»

3.2 : les références théoriques

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 se construire des projets, des stratégies. Mais il lui faudra également prendre en compte les différences interindividuelles, au travers des différents styles cognitifs, styles d'apprentissage... afin de satisfaire au mieux les attentes et besoins des uns et des autres. D'où la nécessité de savoir comment les élèves apprennent.

Il faudra que l'enseignant donne les arguments à l'élève pour avoir une pensée rationnelle qui, en fonction d'une analyse circonstanciée de ses moyens, lui permettra de 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) : représentation mentale des principes ou opérations à mettre en œuvre pour satisfaire à la logique de l'activité.

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

→ **PRINCIPES DE MÉTHODE** : ont pour objectif de permettre l'apprentissage de démarches par l'élève, de procédures qui ont un effet positif dans la recherche, la construction et l'utilisation de son savoir. On peut assimiler ces savoirs à des méta-cognitions qui aident l'élève à **apprendre à apprendre**.

Quand, en EPS, l'enseignant va solliciter l'élève pour qu'il se définisse un projet, qu'il se fixe une stratégie, qu'il régule sa progression, il l'engagera dans une démarche constructiviste délibérée. S'il 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. Enfin, lui donnant 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

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/soi les difficultés éprouvées.
- Fonctionner en échange d'informations.
- Une stratégie de transformation des pratiques leur est proposée globalement et est discutée avec tous ceux qui le souhaitent, à partir d'une analyse diagnostique.
- Le progrès est apprécié par rapport aux choix de transformations décidés par l'élève (sachant qu'un cycle d'activité limité dans le temps à douze séances, ne permet pas de tout bouleverser dans la pratique de chacun).
- 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 S

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 :

- certitude et incertitude ;
- réduction / augmentation des espaces et des durées.

Pour ce faire, l'orientation du travail des élèves se fait dans quatre directions :

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 arguments techniques prioritaires, nécessaires au fonctionnement de ces deux principes opérationnels compte tenu des choix réalisés par chacune des équipes, et 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.

➔ Les constats :

- Le manque d'habitude de cette forme de travail met les élèves devant un vide qu'il convient de combler.
- Leur manque d'imagination dans le domaine de l'apprentissage moteur fait que les solutions apportées sont souvent stéréotypées.
- Ils manifestent un grand besoin de guidage.
- Malgré tout, cette approche suscite au sein des groupes des débats contradictoires qui tendent à prouver que leur réflexion a été touchée et que les propositions qu'ils font ne sont pas toujours convergentes, ce qui nécessite de leur part des compromis, des mises au point.

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 la motricité*».

→ D'une inculcation de la motricité, 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 s'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 poser:

«*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.

3.5 : la pédagogie du projet

Assez proche du concept de pédagogie du contrat, la « pédagogie du projet » est une méthode destinée à favoriser le passage de l'intérêt à l'activité et à rendre cette dernière structurante et culturelle. 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)

Le projet est une tâche :

- définie et réalisée en groupe;
- impliquant une mobilisation et une adhésion de celui-ci;
- résultant d'une volonté collective basée sur des désirs;
- aboutissant à un résultat concret, matérialisable et communicable;
- présentant une utilité par rapport à l'extérieur.

La pédagogie du projet vise :

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.

L'enseignant, en dehors au 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.

4 : La 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 » (Artus, D. 1988). 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.

4.1 : 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'apprentissages 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)

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

4.2 : EPS et Pédagogie différenciée

4.2.1 : Une volonté institutionnelle

- La Circulaire de 1997, relative à la Mission de l'enseignant, où il s'agit véritablement d'instruire, d'éduquer et de former les élèves, dans le but, de la réussite de leur scolarité
- Les textes relatifs aux lycées généraux et techniques (2000 & 2001)
- Les textes relatifs aux C.A.P./B.E.P. et Lycées Professionnels (2002)
- La Loi d'Orientation de 2005, dont l'objectif central est "d'assurer la réussite de tous les élèves"
- Le Décret de 2006, relatif au socle commun, dont l'objectif est l'acquisition de savoirs indispensables, déclinés, en connaissances, capacités et attitudes, ceci afin de faciliter la réussite scolaire et la réussite de la vie en société des élèves, soit la construction de leur avenir personnel et professionnel
- Le B.O. Spécial N°6 du 28 Août 2008, relatif aux nouveaux programmes d'E.P.S. au Collège : "l'E.P.S., à tous les niveaux de la scolarité, **visé la réussite de tous les élèves ...**" ; "l'E.P.S. a le devoir d'aider **tous les collégiens, filles et garçons**, à acquérir.

4.2.2 : Les domaines de différenciation

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

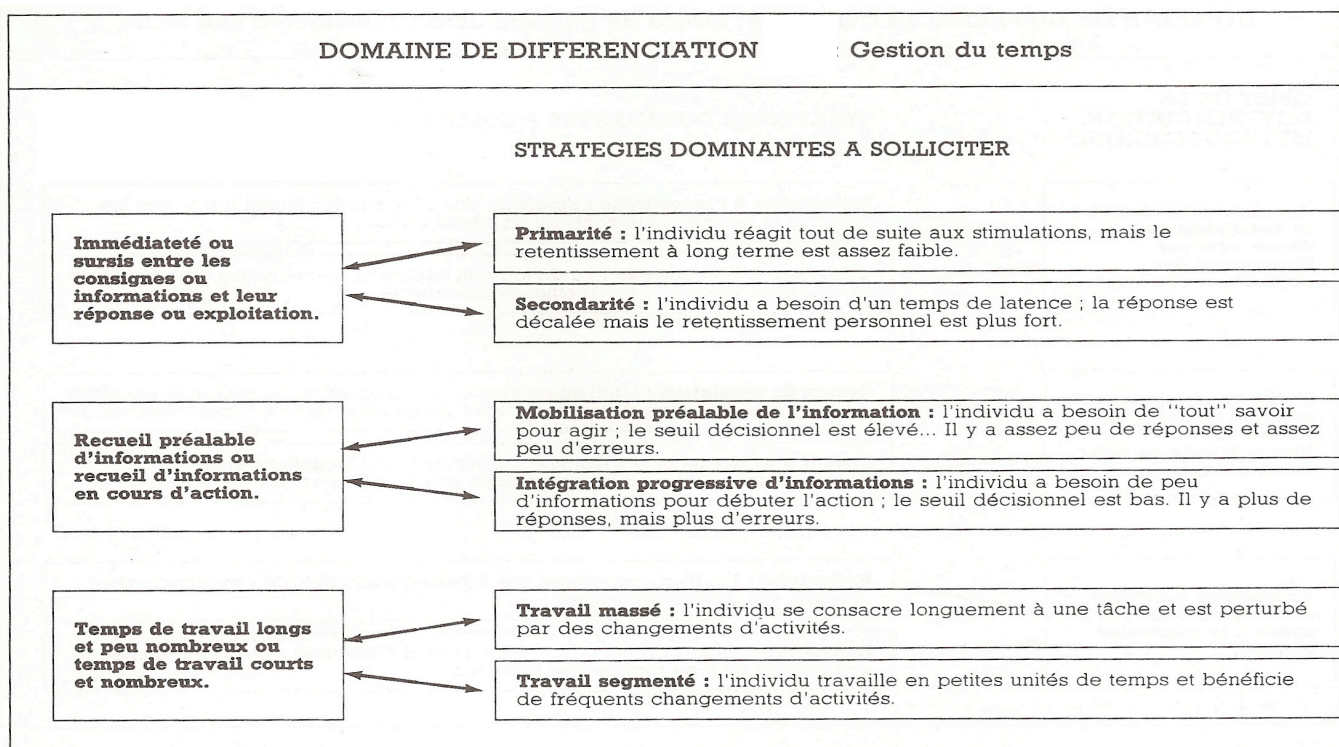
- 90 % des élèves sont sensibles au climat relationnel de la classe et aux événements qui ont précédé la séance d'EPS

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 stratégies d'apprentissage

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* ».

4.3. Exemple en EPS : Badminton collège

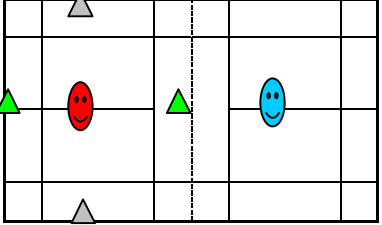
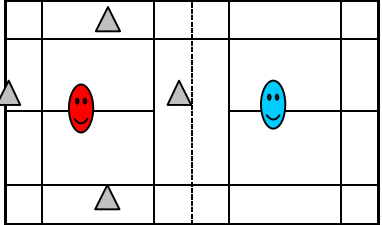
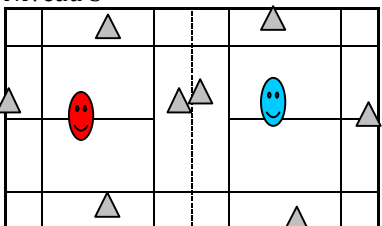
Temps 1 : identifier les problèmes que rencontrent les élèves à partir d'observables.

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	<ul style="list-style-type: none"> - s'informer sur la position adverse avant de frapper - utiliser le bon coup afin de produire la trajectoire souhaitée 	<p>Consignes sensiblement égales pour toute la classe, mais la position des plots va varier selon les niveaux</p> <p>Niveau 1 :</p>  <p>Devant/derrière ou droite gauche (pas les 2 à ce stade)</p> <p>Niveau 2</p>  <p>Niveau 3</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - service long obligatoire de ☹️ - après le service, ☹️ va obligatoirement toucher 1 plot <p>N1 : 10 essais chacun, qui gagne ?</p> <p>N2 : 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>N3 : 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

Nature de la différenciation :

- nombre d'infos à traiter progressivement en fonction des niveaux
- jouer sur le règlement pour induire des comportements « si j'ai l'espace libéré alors j'ai intérêt à l'exploiter efficacement car si le volant revient, mon adversaire marquera 3 points alors que j'étais en position de dominant »
- faire fonctionner les élèves par groupe de niveau

4.4 : Discussion

→ "La différenciation pédagogique est :

- une individualisation dans certains domaines,
- une médiation par l'enseignement mutuel
- 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. Apparaissent alors les propositions organisées en fonction de la difficulté de la tâche et pas forcément en fonction de ce qui amènerait l'élève à s'investir pour s'engager davantage dans l'activité et progresser.

→ Exemple avec ce descriptif de « situations différenciées »

A. lune avec trampoline et table de saut.

B. lune avec trampoline, parades et plinth.

C. lune avec tremplin et plinth.

D. lune avec tremplin et cheval (portés ou parades).

E. lune avec tremplin et cheval sans "porté". (enseignant à la parade).

La pédagogie différenciée nécessite aussi un certain degré d'autonomie chez les élèves qui n'est pas toujours acquis.