



Enseigner :

Petit guide explicatif pour professeur

de SVT (ou autre)

débutant (ou pas)

au collège (mais pas que)



SANDRA RIVIÈRE

*Professeure Agrégée de SVT, Collège Jules Ferry, Beaune  
Janvier 2023*

# Sommaire

	<b>Introduction.....</b>	<b>3</b>
<b>I.</b>	<b>Le métier d'enseignant .....</b>	<b>3</b>
	1.1 Définition .....	3
	1.2 L'histoire du métier .....	3
	1.3 L'enseignement en quelques lignes .....	3
	1.4 Les compétences professionnelles des enseignants .....	5
<b>II.</b>	<b>Les savoirs à enseigner .....</b>	<b>5</b>
<b>III.</b>	<b>Les savoir-faire pour enseigner .....</b>	<b>9</b>
	3.1 Les différentes pédagogies .....	9
	3.2 Les postures des élèves .....	12
	3.3 La conduite de classe .....	13
<b>IV.</b>	<b>Les savoir-être pour enseigner.....</b>	<b>15</b>
	4.1 L'engagement .....	15
	4.2 La coopération .....	16
	4.3 Les postures de l'enseignant .....	16
	4.4 L'analyse réflexive.....	17
	4.5 Un métier aux multiples facettes .....	17
<b>V.</b>	<b>La didactique, le reflet du curriculum de l'enseignant .....</b>	<b>18</b>
	5.1 Principe .....	18
	5.2 Le triangle didactique .....	19
	5.3 Une didactique à grande échelle .....	19
<b>VI.</b>	<b>Les compétences des élèves ou comment enrichir leur curriculum .....</b>	<b>20</b>
	6.1 Définition d'une compétence .....	20
	6.2 La taxonomie de Bloom .....	21
	6.3 Le socle commun de compétences .....	23
	6.4 Étayage et développement des compétences .....	25
	6.5 L'évaluation des compétences .....	26
	6.5 L'évaluation PAR compétences .....	27
	<b>Conclusion .....</b>	<b>30</b>

# INTRODUCTION

Ce petit guide est né de l'envie de partager, avec les stagiaires que j'accueille chaque année, la passion que j'ai de mon métier. Enseigner n'est pas inné, ça s'apprend et cela prend du temps. Dans un monde où les ressources fusent de partout, je me suis dit qu'il pourrait être utile, pour les collègues débutants (mais pas que), d'effectuer une petite synthèse des informations permettant de se lancer dans le métier et d'en connaître ainsi quelques ficelles. Ce document n'est pas spécifique à la SVT, il est lisible par tous. Je précise qu'il n'est pas parti d'une demande officielle, juste de mon envie de partage... Il n'oblige en rien. Je vous souhaite une bonne lecture.

## 1. LE METIER D'ENSEIGNANT

### 1.1. Définition

Un enseignant est une personne chargée de transmettre des connaissances ou des méthodes de raisonnement dans le cadre d'une formation générale ou spécifique à une matière. L'enseignant n'est pas diplômé alors qu'un professeur est un enseignant diplômé.

### 1.2. L'histoire du métier

En 1960, seulement 5% d'une classe d'âge passait le baccalauréat. Les élèves étaient prétriés car ils avaient acquis, dans leur milieu familial, les outils et démarches de pensée nécessaires pour tout apprentissage. L'enseignant n'avait alors pas besoin de pédagogie pour réussir. À l'époque le concours externe très difficile du CAPES permettait de légitimer des titulaires de diplômes universitaires dans le statut d'enseignant. Avec l'explosion démographique, le Ministère commence à définir pour les élèves des référentiels de compétences (1983). Le rapport Bancel (1989) souligne qu'il faut professionnaliser les enseignants et définir les compétences que devraient maîtriser ces professionnels. Les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) furent créés en 1990. Avec la démocratisation quantitative de l'enseignement (60% de bacheliers en 2000 contre 34% en 1980), la sélection des enseignants selon leurs très bonne connaissance disciplinaire ne suffit plus. Aujourd'hui, on ne forme plus des professeurs mais des professionnels de l'enseignement, des « cliniciens de l'apprentissage ». *Source, Pédagogie, Dictionnaire des concepts clés, F. Razynal et A. Rieunier, esf édition.*

### 1.3. L'enseignement en quelques lignes

Enseigner nécessite de maîtriser 3 grands savoirs :

- **les savoirs à enseigner** qui doivent remplir le curriculum de l'élève en développant chez lui des compétences (ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être) ;
- **les savoir-faire** pour enseigner :
  - o connaître les **différentes pédagogies** existantes et leur histoire,
  - o savoir observer l'élève et définir sa **posture** (postures de l'élève de D.Bucheton)
  - o connaître les 10 grandes étapes de la **conduite de classe** (invariants de M. Bourbao)
  - o maîtriser la **langue et le niveau de langage** des différents stades de développement de l'enfant
  - o utiliser différentes formes d'**évaluation**
  - o utiliser le **numérique**, indispensable aujourd'hui ;

- **les savoir-être** : l'engagement, la coopération, l'autoanalyse, les principes éthiques, les valeurs de la République et les postures de l'enseignant (D.Bucheton)

Posséder les savoirs est une chose, savoir les orchestrer pour les mettre en œuvre en est une autre. La manière dont l'enseignant gère les informations, structure les savoirs et favorise leur appropriation par l'apprenant s'appelle la **Didactique**. En d'autres termes, la didactique correspond à l'ensemble de stratégies mises en œuvre pour enrichir le curriculum de l'élève en sélectionnant une pédagogie adaptée à l'acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir-être par les élèves.

**Il ne faut pas confondre didactique et pédagogie.** La didactique est une réflexion sur la transmission des savoirs alors que la pédagogie est orientée vers la pratique de classe. Par exemple, vous souhaitez transmettre une recette de cuisine. Vous disposez du savoir (ingrédients et recette), du savoir-faire (gestes, maîtrise des ustensiles) et du savoir-être (règles d'hygiène, capacité d'organisation) que votre apprenti doit acquérir. Vous allez vous demander comment transmettre ceux-ci. Vous allez sélectionner une manière de transmettre, votre pédagogie (monstration réelle ou par tutoriel vidéo, pratique guidée ou non, en autonomie ou en hétéronomie) et trouver comment organiser les étapes de la transmission. Comme au cinéma, vous avez rédigé le script d'un film : c'est votre didactique.

Pour former ses élèves, l'enseignant doit également **savoir se former** : formation initiale, formation continue et lectures personnelles.

Enfin, pour effectuer son enseignement de la manière la plus efficace possible, l'enseignant doit en plus de ces savoirs essentiels, réfléchir à la manière dont il **se met en scène** et surtout, il doit s'observer, c'est-à-dire avoir une **posture réflexive** sur son enseignement.

Il n'y a pas une manière d'enseigner mais des manières d'enseigner comme il n'y a pas de bons ou de mauvais enseignants. Chacun possède ses propres schèmes (schémas répétitifs d'action, Piaget), ses propres habitus (organisation personnelle des structures de pensées qui détermine les perceptions et les représentations). **Enseigner aux autres nécessite donc avant tout de se connaître soi-même.** C'est en sachant quelles sont ses capacités, ses limites, ses connaissances et ses lacunes, qu'un enseignant pourra élaborer une didactique qui sera profitable à tous, y compris à lui-même car il ne doit pas se mettre en difficulté dans sa classe et risquer de perdre goût à enseigner.

L'essentiel est donc d'être un **professeur efficace**, c'est-à-dire un professeur qui, par sa capacité d'analyse réflexive et d'adaptation, sache mobiliser ses élèves et les faire progresser sans que cela ne lui coûte. **On ne naît pas efficace, on le devient. Ainsi comme pour tout métier, enseigner ça s'apprend !**

**Ainsi, un enseignant pour être efficace devra savoir pratiquer :**

- **La régulation** : être capable de s'adapter au public, analyser en fonction des réponses didactiques et pédagogiques.
- **L'adéquation** : prendre en compte les représentations, les besoins, les attentes des élèves pour atteindre les objectifs.
- **La différenciation** : tenir compte de la diversité en termes de motivation, de connaissances, de capacités.
- **La pratique réflexive** : pratique qui consiste à réfléchir dans et sur son action = >arriver à un engagement collectif et individuel suivi d'une analyse des productions.
- **La métacognition** : avoir une activité mentale d'analyse sur ses propres processus mentaux => avoir la capacité de juger des difficultés ou de facilités d'apprentissage, de juger de l'apprentissage effectué, d'avoir confiance en ses productions, c'est aussi et surtout adapter son comportement à celui des élèves.

## 1.4. Les compétences professionnelles des enseignants

L'enseignant doit donc maîtriser des compétences professionnelles afin d'aider les élèves à acquérir eux-aussi des compétences listées par le Ministère. Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation est disponible dans le [Bulletin Officiel du 25 juillet 2013](#). Ce référentiel de compétences a plusieurs objectifs :

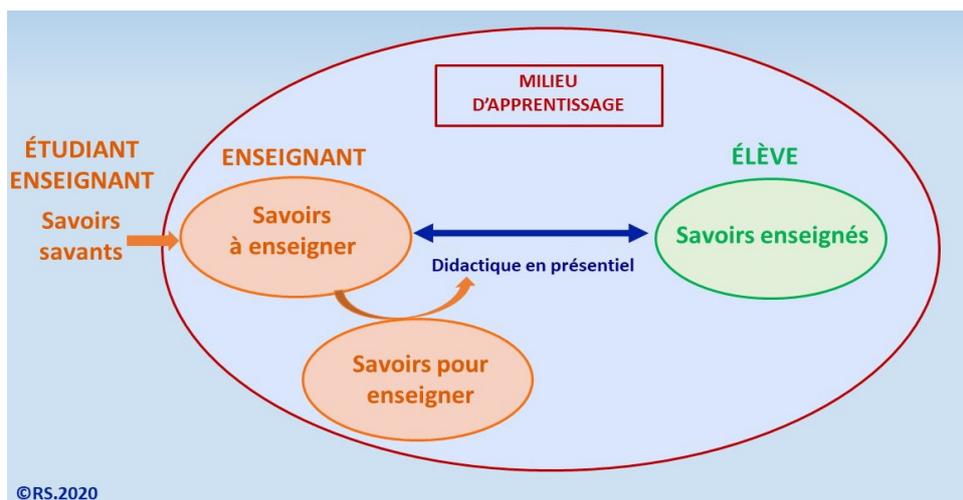
- affirmer que tous les personnels concourent à des **objectifs communs** et peuvent se référer à la **culture commune de leur profession**
- **reconnaître la spécificité des métiers du professorat et de l'éducation**, dans leur contexte d'exercice
- identifier les **compétences professionnelles attendues**. Celles-ci s'acquièrent et s'approfondissent dès la formation initiale et se poursuivent tout au long de la carrière par l'expérience professionnelle et l'apport de la formation continue

**Aller plus loin** : pdf du référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation [ici](#)  
Source Eduscol

## 2. LES SAVOIRS À ENSEIGNER

Enseigner c'est transposer des savoirs savants (souvent décontextualisés) en savoirs à enseigner puis en savoirs enseignés...Cela nécessite la mise en place d'une certaine didactique dont la maîtrise s'acquiert de manière progressive. En début de carrière, nous sortons de la faculté, nous maîtrisons les **savoirs savants**. En entrant dans le métier, nous découvrons les **savoirs à enseigner**. À force de pratiquer, nous redécouvrons le mode de pensée des élèves (qui était le nôtre bien des années auparavant et que nous avons perdu) : nous comprenons alors comment passer des savoirs à enseigner aux **savoirs enseignés** en élaborant des stratégies (**savoirs pour enseigner** et **savoir-être**) que nous éprouvons et retravaillons sans cesse. **Bref comme dans un sport, c'est à force d'entraînement et d'essais qu'on maîtrise son art.**

### Schématisation des différents « savoirs » dans l'enseignement.



Si les savoirs savants sont acquis au cours des études supérieures, les savoirs à enseigner sont répertoriés dans les programmes officiels. Ils sont associés à des compétences et accompagnés d'exemples de situation, d'activités et de ressources pour l'élève.

**Aller plus loin** : Programme complet cycle 3 [ici](#)

Programme complet cycle 4 [ici](#)

➤ **Extrait du programme de SVT cycle 4, BOEN n° 31 du 30 juillet 2020 :**

**Le corps humain et la santé**

**Attendus de fin de cycle**

Expliquer quelques processus biologiques impliqués dans le fonctionnement de l'organisme humain, jusqu'au niveau moléculaire : activités musculaire, nerveuse et cardio-vasculaire, activité cérébrale, alimentation et digestion, relations avec le monde microbien, reproduction et sexualité.

Relier la connaissance de ces processus biologiques aux enjeux liés aux comportements responsables individuels et collectifs en matière de santé.

**Connaissances et compétences associées**

**Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève**

Expliquer comment le système nerveux et le système cardiovasculaire interviennent lors d'un effort musculaire, en identifiant les capacités et les limites de l'organisme.

Rythmes cardiaque et respiratoire, et effort physique

Mettre en évidence le rôle du cerveau dans la réception et l'intégration d'informations multiples.

Message nerveux, centres nerveux, nerfs, cellules nerveuses.

Relier quelques comportements à leurs effets sur le fonctionnement du système nerveux.

Activité cérébrale ; hygiène de vie : conditions d'un bon fonctionnement du système nerveux, perturbations par certaines situations ou consommations (seuils, excès, dopage, limites et effets de l'entraînement).

Expliquer le devenir des aliments dans le tube digestif.

Système digestif, digestion, absorption ; nutriments.

Relier la nature des aliments et leurs apports qualitatifs et quantitatifs pour comprendre l'importance de l'alimentation pour l'organisme (besoins nutritionnels).

Groupes d'aliments, besoins alimentaires, besoins nutritionnels et diversité des régimes alimentaires.

Relier le monde microbien hébergé par notre organisme et son fonctionnement.

Ubiquité, diversité et évolution du monde bactérien.

Expliquer les réactions qui permettent à l'organisme de se préserver des micro-organismes pathogènes.

Réactions immunitaires.

Argumenter l'intérêt des politiques de prévention et de lutte contre la contamination et/ou l'infection.

Mesures d'hygiène, vaccination, action des antiseptiques et des antibiotiques.

Relier le fonctionnement des appareils reproducteurs à partir de la puberté aux principes de la maîtrise de la reproduction.

Puberté ; organes reproducteurs, production de cellules reproductrices, contrôles hormonaux.

Expliquer sur quoi reposent les comportements responsables dans le domaine de la sexualité : fertilité, grossesse, respect de l'autre, choix raisonné de la procréation, contraception, prévention des infections sexuellement transmissibles.

Ce thème se prête :

- à l'histoire des sciences, lorsque l'élève situe dans son contexte historique et technique l'évolution des idées sur la vaccination et les antibiotiques ;
- à l'interprétation évolutive d'adaptations concernant le fonctionnement humain ;
- à la prévention de conduites addictives ;
- aux applications biotechnologiques, lorsque l'élève explique, à partir des connaissances acquises, les procédés et étapes de fabrication de vaccins et de techniques de procréation médicalement assistée.

L'élève construit ses compétences par des collaborations avec des partenaires dans le domaine de la santé (médecins, sportifs ; ...).

Les exemples et les démarches choisies permettent à l'élève d'envisager les facteurs du bien-être physique, social et mental, et découvrir l'intérêt et les logiques des politiques de santé publique. Cette thématique contribue particulièrement à l'enseignement moral et civique.

L'enseignant doit donc transposer ses **savoirs savants** en **savoirs enseignés**.

➤ **Exemple d'une transposition de savoirs sur l'interprétation des paysages en cycle 3 :**

1) **Savoirs savants :**

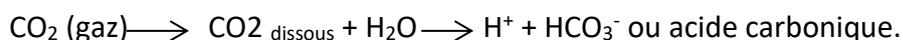
Un paysage s'interprète à la fois géologiquement et biologiquement. Le Mont Aiguille est une magnifique dent calcaire de près de 200 mètres de hauteur sur 100 m de large d'âge Barrémien inférieur du Crétacé inférieur, d'un peu moins de 130Ma, calcaire formé par un récif corallien avec des mollusque type rudistes, à une époque de hausse des températures. Cette dent est posée sur un socle pyramidal tout aussi haut de marno-calcaires datés de l'Hauterivien et du Barrémien inférieur soit d'environ 132 Ma. Ce sont des sédiments issus de l'érosion du massif hercynien. Le climat était moins chaud (phase globale de réchauffement avant l'orogénèse alpine).



Mont-Aiguille.jpg, par **Daniel CULSAN** via Wikipédia Commons, **CC-BY-SA-3.0**, <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mont-Aiguille.jpg>

Si ces roches sédimentaires marines sont aujourd'hui visibles en surface, c'est parce que lors de la fin de la fermeture de l'océan Alpin à l'Oligocène vers 30 Ma, l'érection du massif Alpin entraîna la formation d'une nappe de charriage et repoussa vers l'ouest, tout en les soulevant d'environ 2000m, les roches sédimentaires à l'origine présentes au-dessus de la région actuelle du massif des Écrins situé plus à l'Est dans les Hautes Alpes. Le mont Aiguille est une butte témoin de cette nappe de charriage, c'est-à-dire une structure laissée par l'érosion autour d'elle, du plateau dont elle faisait partie à l'origine. Il était donc rattaché au Massif du Vercors. Sa morphologie résulte de la différence de comportement des couches face à l'érosion.

Le calcaire, s'il est résistant à l'action directe de la pluie (pas d'effet splash) présente de nombreuses diaclases verticales qui sont à l'origine d'un prédécoupage de blocs. L'eau de circulation, chargée en dioxyde de carbone et donc acidifiée, dissout lentement le calcaire et élargit les diaclases. En effet, le CO<sub>2</sub> est une substance particulièrement soluble dans l'eau selon la réaction :



Cette érosion chimique et la gravité sont responsables de l'écroulement de blocs au pied des falaises. En effet, la base des falaises calcaires repose sur des marnes imperméables, d'où la présence de sources au niveau de cette limite. La marne étant peu résistante, elle se trouve progressivement entraînée par les eaux de sources. Elle subit également au niveau de l'affleurement, une érosion mécanique liée à l'effet splash des gouttes de pluie. Ainsi on observe un rétrécissement de la base du massif sous la barre calcaire. Les morceaux de la falaise fragilisée par les diaclases, ayant perdu leur point d'appui, subissent l'action de la gravité et s'effondrent. Ainsi on observe progressivement un rétrécissement en largeur du sommet du Mont Aiguille, rétrécissement consécutif au rétrécissement du socle pyramidal lui-même issu de l'altération du calcaire.

Du point de vue écologique, on remarque dans l'étude du paysage, une différence de population végétale entre le sommet calcaire et les pentes marneuses du Mont Aiguille. Le sommet, du fait de la présence de diaclases, présente une très faible ressource en eau disponible. Ainsi seuls les végétaux ayant

de faibles besoins hydriques peuvent s'y développer et on observe donc un peuplement de type prairie. La marne du socle pyramidal retenant plus facilement l'eau, on y trouve des écosystèmes de type forêt tempérée. Précisément, la partie Hauterivienne à pente moins forte et située en dessous de 1800 m d'altitude est recouverte d'une hêtraie- sapinière et la partie Barrémienne à pente très forte et instable présente quelques populations herbacées, la roche étant le plus souvent à nu. Les populations animales varient donc fortement entre le sommet et les flancs : les groupes caractéristiques sont les insectes au sommet et les mammifères sur les flancs.

## 2) Savoirs à enseigner :

- Les caractéristiques d'un paysage
- Les propriétés des 2 roches (calcaire et marne)
- La notion d'érosion et les agents d'érosion
- La répartition des êtres vivants dans un paysage dépend de leurs besoins alimentaires et hydriques et des ressources disponibles.

## 3) Savoirs enseignés :

**Bilan 1 :** Un paysage est une partie de l'espace que l'on observe. L'étude d'un paysage permet de dégager les caractéristiques suivantes :

- un relief (montagne, vallée, plaine)
- de l'eau sous différents états (liquide, solide, gazeux)
- des roches visibles sur un affleurement
- la végétation
- les animaux
- les activités humaines

**Bilan 2 :** La formation des reliefs s'explique par les modifications des roches sous l'effet de la pluie, de la neige ou de la glace : on parle d'érosion. Ces modifications se produisent pendant des millions d'années. Les roches ne réagissent pas toutes de la même façon : certaines sont résistantes à l'eau et d'autres non, certaines sont perméables car poreuses et d'autres sont imperméables. Les différences de caractéristiques des roches expliquent la diversité des paysages. La nature des roches et le climat sont donc deux éléments importants pour comprendre un paysage.

**Bilan 3 :** Selon la nature des roches qui sont présentes, l'altitude et le climat (quantité d'eau disponible, température), on observera des végétaux différents d'un paysage à un autre. Les animaux se répartissent dans le paysage en fonction des ressources en eau et en aliments disponibles

Afin de réaliser une transposition efficace, il faut non seulement maîtriser les savoirs savants mais également les savoirs pour enseigner (savoir-faire et savoir-être) qui permettront à l'enseignant d'ériger une ingénierie didactique. On parle alors de **transposition didactique**.

À l'issue de cette transposition, il doit y avoir **une institutionnalisation**. **La phase d'institutionnalisation des savoirs est un processus de transformations d'une connaissance en un savoir lors d'une séance d'apprentissage. Les savoirs enseignés deviennent alors des savoirs acquis.**

### **3. LES SAVOIRS-FAIRE POUR ENSEIGNER**

Le savoir-faire de l'enseignant passe par la connaissance, la maîtrise et l'articulation des différentes pédagogies, des postures des élèves, des techniques de conduite de classe mais également de la maîtrise de la langue, du numérique et de l'évaluation.

#### **3.1. Les différentes pédagogies**

**On appelle pédagogie, l'ensemble des méthodes et pratiques d'enseignement utilisées pour transmettre des compétences (savoirs, savoir-faire et savoir-être).**

##### ➤ **Traditionnelle (1657) :**

Cette pédagogie utilise des manuels. Elle concerne les enfants du plus jeune âge et n'a pas de limite d'âge. Les élèves étudient matin et après-midi et pratiquent une activité physique chaque jour. Le but est de partir du général et d'arriver au cas particulier. On travaille du plus facile vers le plus difficile. On cherche à placer du sens, à faire apparaître l'utilité. On garde toujours la même méthode et on essaie de s'adapter aux capacités des élèves. On travaille le savoir, le faire et le parler.

##### ➤ **Négative (1762)**

Elle consiste à laisser la nature agir pour que l'apprenant comprenne seul. Il y a absence de punition : « laisse il va comprendre plus tard ».

##### ➤ **Montessori 1907**

Education sensorielle et kinesthésique de l'enfant :

- Matériel concret
- Tenue compte des périodes sensibles de l'enfance
- Autonomie de l'enfant
- Auto-correction

##### ➤ **Scolaire soviétique 1917**

Les pratiques pédagogiques sont ordonnées créant chez l'individu des conduites sociales positives fondées sur un principe d'éducation institutionnel : formation d'un homme nouveau, primarité du collectif sur l'individu, organisation du travail productif

##### ➤ **Pédagogie de projet 1918**

Faire passer des apprentissages à travers la réalisation d'une production concrète.

##### ➤ **Pédagogie Active**

###### ○ **1918, Adolphe Ferrière**

Rendre l'apprenant acteur de l'apprentissage pour construire ses savoirs à travers une situation de recherche

###### ○ **1924, Célestin Freinet**

Promenades scolaires, expression libre, coopération scolaire, correspondance interscolaires, dessin libre, tâtonnement expérimental.

### ➤ **Pédagogie de groupe 1920**

Créer des groupes de 5 à 6 élèves, hétérogènes ou pas, exploiter la capacité de chacun pour faire avancer (domination, persuasion, soumission), but = faire des groupes de niveaux, de besoins, de compétition, d'affinité. Utiliser des techniques d'apprentissage comme le brainstorming, la discussion, le Philipps 6.6 (6 personnes 6minutes).

### ➤ **Pédagogie socioconstructiviste 1934**

Elle correspond à l'acquisition de connaissances durables favorisée par la prise en compte du champ social dans laquelle elle est située

- Piaget : un individu s'adapte à un changement en s'accommodant à cette nouveauté d'une manière qui introduit des différences dans des schémas cognitifs dont il était auparavant porteur (assimilation).
- Influence positive des individus plus âgés, plus expérimentés sur un individu en cours de formation

Motivation sociale = stimulant de la motivation cognitive.

### ➤ **Pédagogie par objectifs (PPO) 1935**

Dans cette pédagogie, l'important n'est pas de comparer les élèves entre eux mais de les aider à atteindre les objectifs du programme. C'est adapter l'Homme aux besoins et aux valeurs de la société. En 1970, le CAP a été créé en France pour cette raison. S'en sont suivies la création des filières professionnelles et techniques puis enfin celle de la filière générale.

### ➤ **Pédagogie Archétypale Clifford Mayes 1960 à 2000**

Pédagogie centrée sur le formateur : faire en sorte que l'adulte atteigne sa personnalité, la meilleure possible, pour en faire un bon formateur pour aider les enfants à devenir adultes.

### ➤ **Pédagogie de l'enseignement programmé Skinner 1958**

Séquence d'activités ordonnancées de façon systématique.

- 1) L'individu apprend des conséquences de ses actes : c'est la rétroaction.
- 2) Les conséquences qui renforcent la probabilité de répétition ou de la suppression d'un acte sont appelées les renforcements.
- 3) Plus un renforcement est rapide, plus il est probable que le comportement se répètera.
- 4) Plus le renforcement est fréquent, plus la probabilité de répéter l'acte est forte.
- 5) En cas d'absence de renforcement, il y a une baisse de la probabilité de répéter l'acte.
- 6) Un renforcement intermittent d'un acte, allonge la période pendant laquelle l'élève devra effectuer une tâche sans aucun autre renforcement.
- 7) Le comportement d'apprentissage est renforcé de manière différentielle, c'est-à-dire en renforçant les comportements qu'on désire voir se répéter.
- 8) Le renforcement produit des effets motivants.
- 9) Le comportement d'un élève peut être amené à un degré de complexité en groupant des actes simples.

Le tout amène à identifier et définir le comportement de recherche chez l'élève et le lui rendre désirable.

### ➤ **Pédagogie Documentaire 1958**

On construit sa connaissance par les documents. Elle sous-entend autonomie de l'élève, développement de l'esprit critique, utilisation d'un centre de ressource (CDI).

➤ **Pédagogie Spiralaire 1960**

Elle consiste à revenir sur les notions mais en approfondissant celles-ci à chaque passage.

➤ **Pédagogie Différenciée 1963**

Jusqu'à présent, un même programme est enseigné de la même façon à des classes hétérogènes. La pédagogie différenciée consiste à traiter les élèves différemment selon leurs besoins car ils possèdent des capacités d'apprentissage différentes. L'élève est donc au centre de l'activité et non le professeur.

➤ **Pédagogie par résolution de problèmes 1969**

Des équipes résolvent des problèmes proposés par l'enseignant et pour lesquels ils n'ont aucune formation particulière. Cela permet l'apprentissage du contenu et le développement de compétences de résolution de problèmes.

➤ **Pédagogie de la Gestion Mentale 1980**

Dans cette pédagogie, on considère que chaque enfant possède en lui les moyens de la réussite. Il faut donc privilégier le dialogue pour aider l'enfant à comprendre son propre raisonnement, c'est-à-dire comprendre ses moyens mentaux utilisés afin qu'il les réinvestisse plus tard.

➤ **Pédagogie de Programmation Neurolinguistique 1982**

On cherche à modéliser les compétences des gens talentueux pour les transmettre à d'autres. Pour cela, il y a 5 stratégies : outils mentaux, comprendre, mémoriser, réfléchir, prononcer, transférer. La question est « Comment apprendre ? ».

➤ **Pédagogie de décision 1990**

Elle consiste à laisser les individus décider de ce qui les concerne.

➤ **Pédagogie Coopérative 1994**

Dans cette pédagogie, chacun apprend par les autres, avec et pour les autres. L'enseignant est un animateur.

➤ **Pédagogie des défis**

Dans cette pédagogie, la problématique est prise en charge par des équipes qui s'auto-organisent.

➤ **Pédagogie de l'activité 2005**

La pédagogie de l'activité consiste à organiser la classe pour que les élèves travaillent en petits groupes hétérogènes, de façon autonome, pour réaliser des productions variables conduisant à l'acquisition de compétences, le plus souvent transdisciplinaires. Ceci est rendu possible parce que les élèves utilisent des outils particuliers qui leur permettent à la fois d'avancer dans leur travail, et d'acquérir les connaissances. Des règles définissent les relations sociales dans la classe. L'enseignant, libéré de la gestion immédiate, peut se consacrer à chaque groupe." (Alain Taurisson).

➤ **Pédagogie de l'inversion 2007**

Pour Marcel Lebrun et Julie Lecoq (2015), la classe inversée « est une méthode (ou une stratégie) pédagogique où la partie transmissive de l'enseignement (exposé, consignes, protocoles, etc.) se fait « à distance » en préalable à une séance en présence, notamment à l'aide de technologies (vidéos en ligne du cours, lecture de documents papiers, préparation d'exercices, etc.) et où l'apprentissage fondé sur les activités et les interactions se fait « en présence » (échanges entre l'enseignant et les étudiants et entre pairs, projet de groupe, activité de laboratoire, séminaire, débat, etc.)» (p.16).

Aller plus loin sur la classe inversée : pdf disponible en ligne [ici](#), tutoriel vidéo [ici](#)

**Il n'est pas une pédagogie qui prime. À chacun de varier les pédagogies afin d'éviter la lassitude des élèves. Donnez des frites à la cantine une fois par mois, c'est la fête ! Donnez tous les jours des frites à la cantine, ce n'est plus la fête...**



### 3.2. Les postures des élèves

Chez les élèves, cinq postures traduisant l'engagement des élèves dans les tâches ont été identifiées. Les élèves les plus en réussite disposent d'une gamme plus variée de postures et savent en changer devant la difficulté :

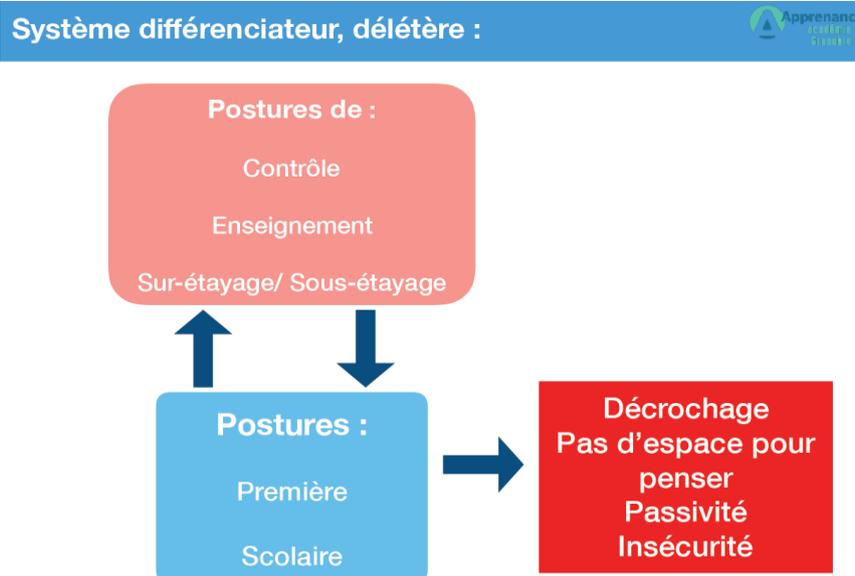
- La **posture première** correspond à la manière dont les élèves se lancent dans la tâche sans trop réfléchir.
- La **posture ludique-créative** traduit la tentation toujours latente et plus ou moins assurée de détourner la tâche ou de la re-prescrire à son gré.
- La **posture réflexive** est celle qui permet à l'élève non seulement d'être dans l'agir mais de revenir sur cet agir, de le « secondariser » pour en comprendre les finalités, les ratés, les apports.
- La **posture de refus** : refus de faire, d'apprendre, refus de se conformer est toujours un indicateur à prendre au sérieux qui renvoie souvent à des problèmes identitaires, psycho-affectifs, à des violences symboliques ou réelles subies par les élèves.
- La **posture scolaire** caractérise davantage la manière dont l'élève essaie avant tout de rentrer dans les normes scolaires attendues, tente de se caler dans les attentes du maître.

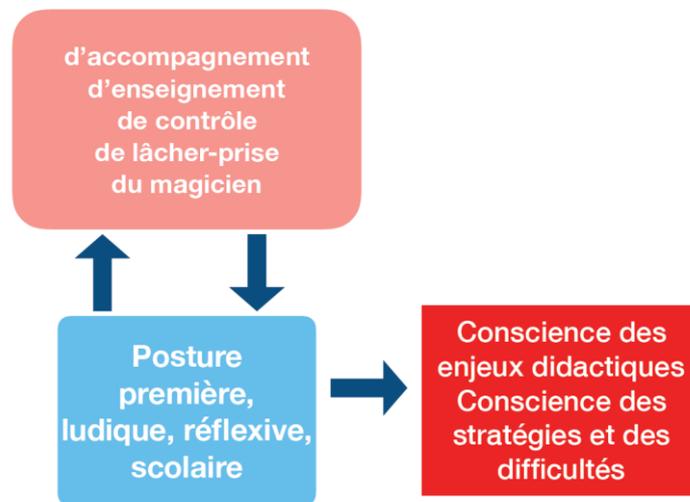
Sources :

Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education & Didactique*, 3(3), 29-48.  
Bucheton, D.(Dir) (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.

Ifé, <http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/les-postures-eleves>

La combinaison de différentes postures va instaurer un système de fonctionnement différenciateur et délétère ou au contraire dynamique et efficient.





Source : Alexandra Huynh, D'après les travaux de Dominique Bucheton, Apprenance, Académie de Grenoble, [https://apprenance-grenoble.fr/wp-content/uploads/2018/01/diapo-postures-profs\\_%C3%A9l%C3%A8vesi.pdf](https://apprenance-grenoble.fr/wp-content/uploads/2018/01/diapo-postures-profs_%C3%A9l%C3%A8vesi.pdf)

L'analyse in situ et à posteriori des postures adoptées par les élèves permettent à l'enseignant d'adapter au mieux son cours afin que celui-ci soit efficace. Elle va notamment permettre de mettre en place une **différenciation** afin que chacun puisse progresser à son rythme.

**Aller plus loin :** Différencier ses cours, comment faire ? S.Rivière disponible sur Calameo [Ici](#)

### 3.3. La conduite de classe.

Parmi les savoir-faire d'un enseignant, il n'est nul doute que la conduite de classe est un savoir qui, osons le dire, prime sur les autres. En effet, construire un cours ne peut se faire sans une organisation assez précise de sa réalisation. En effet, si un élève pris à part peut offrir à un adulte une attention soutenue pendant un laps de temps assez long, c'est parce qu'il a peu de distracteur autour de lui. Prenez un groupe classe de 28 élèves et chacun d'eux possède autour de lui 27 distracteurs. Il convient donc de gérer le groupe classe avant toute chose afin de pouvoir mettre en route la didactique imaginée.

Michel Bourbao, docteur en sciences de l'Éducation, ancien enseignant et conseiller pédagogique, en 2010, a modélisé 10 processus invariants de la conduite de classe et 91 préoccupations. Si ces invariants ont été modélisés sur une journée de classe de primaire, ils sont tout à fait applicables au secondaire.

#### **01) Accueil**

Pour faire en sorte que tous les enfants présents deviennent des élèves ; qu'ils acceptent de tenir leur rôle et s'investissent dans des tâches scolaires.

#### **02) Ouverture de l'activité collective**

Pour faire en sorte que les élèves focalisent leur attention sur l'enseignant, qu'ils deviennent disponibles, attentifs et se préoccupent de l'action collective que l'enseignant veut engager.

#### **03) enrôlement des élèves dans la tâche**

Pour faire en sorte que les élèves se préoccupent de la tâche qui est proposée ; se sentent interpellés, concernés par sa réalisation, s'y intéressent, etc.

#### **04) passation de consigne**

Pour définir les tâches auxquelles les élèves vont devoir se confronter, déterminer les conditions de leur réalisation et fixer les buts à atteindre. Il s'agit de poser un contrat de travail dans lequel chaque élève doit pouvoir s'engager.

#### **05) mise au travail des élèves**

Pour faire en sorte que tous les élèves s'engagent dans une activité correspondant à une véritable confrontation aux tâches qui leur sont prescrites.

#### **06) entretien de l'activité des élèves**

Pour faire en sorte que tous les élèves restent engagés dans une activité qui correspond à une réelle confrontation avec les tâches prescrites. Pour effectuer au mieux son travail, chacun doit pouvoir rester focalisé sur la tâche et être actif. Le maître veille à éviter les perturbations, les blocages, la saturation et l'ennui.

#### **07) clôture de l'activité des élèves**

Pour faire en sorte que tous les élèves cessent leur activité et se rendent disponibles pour la suite.

#### **08) mise en commun**

Pour faire un point collectif sur les tâches qui ont été réalisées, valider ou invalider les réalisations de chacun, discuter des stratégies qui sont mises en mots, faire émerger le savoir en jeu, l'institutionnaliser, etc.

#### **09) transition**

Pour faire en sorte que tous les élèves organisent les conditions qui leur permettent de mettre en place une nouvelle activité. Ils peuvent distribuer, ranger ou préparer du matériel, comme devoir se déplacer.

#### **10) sortie de classe**

Pour faire en sorte que le temps de classe se termine et que les élèves puissent être provisoirement libérés des contraintes scolaires. Ils rejoignent la cour de récréation ou sortent de l'école.

« Les processus sont des cadres interprétatifs qui permettent à l'enseignant de définir la situation. Ils ne s'enchaînent pas nécessairement dans l'ordre indiqué ci-dessus. Il est parfois possible de se passer de certains d'entre eux, en particulier lorsque l'état souhaité est obtenu immédiatement. Des processus se succèdent en boucles, parfois très rapidement, notamment lorsque l'enseignant prescrit des micro-tâches à ses élèves (calcul mental...). Des processus reviennent plusieurs fois au cours d'une même séance alors que d'autres n'interviennent qu'une seule fois, voire s'avèrent inutiles. » *Michel BOURBAO – [bourbao@wanadoo.fr](mailto:bourbao@wanadoo.fr) – Modélisation des invariants de la conduite de classe – Université de Provence UMR ADEF 2010,*

**Anticiper chacun de ces invariants permet, selon moi, de mettre en place une ingénierie d'enseignement qui fera que l'enseignant ne sera pas débordé et les élèves s'engageront dans les apprentissages.** Ainsi lors de la construction d'une activité ou d'un cours, de manière simultanée à la création du contenu, l'enseignant doit se poser les questions relatives à chacun de invariants.

- 1) Comment vais-je ouvrir l'activité ? Que vais-je faire pour focaliser leur attention ?
- 2) Comment vais-je les enrôler ? Que vais-je faire pour qu'il se sentent interpellés ?
- 3) Comment vais-je effectuer la passation des consignes de l'activité et des rappels de méthodologie ?
  - a. Seront-elles passées en hétéronomie ? simplement orales ? orales avec appuis au tableau ? Lecture de la fiche élève collective et reformulation ?
  - b. Seront-elles lues en autonomie avec lecture individuelle des consignes.
- 4) Comment vais-je gérer la mise au travail des élèves ? notamment la gestion du matériel ?

- 5) Comment vais-je entretenir l'activité ? Ils vont s'amuser sur le matériel et avoir du mal à se mettre au travail...Il faudra les rappeler à l'ordre sans cesse. Sur quoi vais-je m'appuyer pour cela ?
- 6) Comment vais-je faire la transition entre les activités ?
- 7) Comment vais-je gérer les élèves en avance/ en retard ?
- 8) Comment vais-je clôturer l'activité ? Quels signaux vais-je leur donner pour annoncer la fin de l'activité ? À quel moment vais-je le faire et par quel moyen ?
- 9) Vais-je effectuer une mise en commun ou pas ? dans cette séance ou dans la séance suivante en classe entière ? Comment vais-je la faire ? lecture bilan distribué, Texte à recopier, texte à trous avec mots donnés ou pas ? Il y aura-t-il une institutionnalisation ?
- 10) Comment vais-je effectuer une transition vers l'activité suivante ?
- 11) Si sortie de classe il y a, comment vais-je l'effectuer ? Auront-ils un travail à faire à la maison ? Quel signal vais-je leur donner ? (Important en cas de séance de TP). Comment doivent-ils le faire ?

**Répondre à ces questions permet à l'enseignant de se projeter en classe, de visualiser la dynamique du groupe, d'anticiper ses gestes professionnels et d'estimer le temps qui lui sera nécessaire pour faire faire l'activité à ses élèves.**

## **4. LES SAVOIR-ÊTRE POUR ENSEIGNER**

Les savoir-être nécessaires au métier d'enseignant sont nombreux. Si certains lui sont intrinsèques, d'autres sont imposés par le Ministère. En effet, **un enseignant ne peut exercer sans cadre éthique et en dehors des valeurs de la République**. Le référentiel de compétence tient compte de ces dernières. [Bulletin Officiel du 25 juillet 2013](#).

Certains savoir-être essentiels sont ici explicités.

### **4.1.L'engagement**

Pour exercer le métier d'enseignant, il faut avant tout faire preuve d'un fort engagement. L'engagement peut être défini comme « *une dynamique qui régit les conditions d'intention de l'acte, son accomplissement et ses conséquences sur le plan cognitif et comportemental de l'individu* » (Peltier, 2011, p10). Cette définition issue des travaux de Kiesler (1971), envisage 3 dimensions : l'état mental préalable à l'intention et à l'acte d'engagement, l'acte d'engagement en lui-même et le produit de l'acte, c'est-à-dire la modification de l'état mental ayant poussé à l'acte. La posture de l'enseignant (ses valeurs et intentions, ses objectifs) influence donc fortement la forme et l'intensité de son engagement. Lorsque l'action pédagogique envisagée s'inscrit en rupture avec sa pratique habituelle, celle-ci peut présenter un risque pour l'enseignant qui la met en œuvre. En effet, « *l'innovation apparaît toujours comme un processus créateur de désordres, de tensions, d'inconforts pour les acteurs à qui l'on montre toujours les avantages et la valeur ajoutée de l'innovation, sans parler de ce qu'ils risquent d'y perdre, comme par exemple la maîtrise des procédures routinières, le sentiment de compétence et d'auto-efficacité, etc.* » (Peraya et Jaccaz, 2004, p3). L'engagement dans une nouvelle pratique pédagogique présente donc une part d'inconnu possiblement anxiogène car modifiant la perception de son travail. En effet, sa mise en œuvre peut entrer en contradiction avec ce qui était attendu et dans ce cas, cela génère chez l'enseignant un sentiment d'inconfort psychologique que Festinger (1957) qualifie de dissonance. Lorsque la réalisation de l'acte est cohérente, l'équilibre est préservé et Festinger (1957) parle de consonance.

Sources :

KIESLER, C.A. (1971). *The Psychology of Commitment : Experiments linking Behavior to Belief*. New York : Academie Press.

PELTIER, C. (2011). *Effets des dispositifs de formation hybrides sur l'engagement professionnel des enseignants : 5 études de cas à l'Université de Genève*. Master : Univ. Genève. En ligne sur : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:16998>, consulté le 01/12/2021.

PERAYA, D., JACCAZ, B. (2004). *Analyser, soutenir, et piloter l'innovation : un modèle « ASPI »*. Technologies de l'Information et de la Connaissance dans l'Enseignement Supérieur et de l'Industrie, Compiègne, France. pp.283-289. En ligne sur : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/edutice-00000705/>, consulté le 01/12/2021.

## 4.2. La coopération

L'engagement des enseignants dans leur métier ou dans une nouvelle pratique pédagogique sera d'autant plus fort et efficient que ceux-ci présenteront une capacité de coopération avec les équipes disciplinaires, pédagogiques mais également les équipes de vie scolaire et administratives. Il est difficile d'évoluer seul dans ce métier.

En effet, pour toute heure passée devant élève, le Ministère estime à 1h30 en moyenne, le travail hors présence élève. Quand on débute dans le métier ou que l'on change d'établissement, voire de niveau d'enseignement, la conception et la production des cours nécessitent un temps très important qu'il faut réussir à placer dans un multi-agenda déjà bien chargé (Bucheton & Soulé, 2009). Travailler en groupe permet d'optimiser le temps de travail extérieur à la classe et d'accorder un soin particulier à la conception des activités.

BUCHETON, D & SOULÉ, Y, (2009) « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique* vol 3 - n°3 | Octobre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2011 sur le site : <https://journals.openedition.org/educationdidactique/543>, Consulté le 12/10/2018

## 4.3. Les postures de l'enseignant

Une posture est une structure pré-construite (schème) du « penser-dire-faire », qu'un sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. Les sujets peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent. La posture est donc à la fois du côté du sujet dans un contexte donné, mais aussi de l'objet et de la situation, ce qui rend la saisie difficile et interdit tout étiquetage des sujets.

Les « **postures d'étayage** » permettent de rendre compte de la diversité des conduites de l'activité des élèves par les maîtres pendant la classe :

- Une **posture de contrôle** : elle vise à mettre en place un certain cadrage de la situation : par un pilotage serré de l'avancée des tâches, l'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie.
- Une **posture d'accompagnement** : le maître apporte, de manière latérale, une aide ponctuelle, en partie individuelle en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter.
- Une **posture de lâcher-prise** : l'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent.

- Une **posture de sur-étayage ou contre-étayage** : variante de la posture de contrôle, le maître pour avancer plus vite, si la nécessité s'impose, peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève.
- Une **posture d'enseignement** : l'enseignant formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration.
- Une **posture dite du « magicien »** : par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants, l'enseignant capte momentanément l'attention des élèves.

Source : <http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/les-postures-enseignantes>

#### **4.4.L'analyse réflexive**

Le curriculum de l'enseignant est riche en savoirs, savoir-faire et savoir-être. Afin que chacune des didactiques qu'il aura imaginées puisse être réalisée de manière efficace, l'enseignant doit se connaître lui-même. En effet, il pourra mettre en place une ingénierie qu'il sera capable de mener à bien et à bout. Cela commence par déterminer quelles sont les postures qu'il adopte le plus afin qu'il puisse choisir une pédagogie adaptée à celles-ci. Cependant, en agissant ainsi, l'enseignant reste dans sa zone de confort et ne sort pas de son habitus (organisation des structures de pensées d'un individu, Pierre Bourdieu 1930-2002). Or s'il veut être efficace, il doit s'adapter aux élèves. Pour cela, il doit régulièrement pratiquer l'analyse réflexive, c'est-à-dire avoir la capacité à se remettre en question dans le but d'analyser et d'évaluer ses actes en lien avec sa pratique tout au long de sa carrière. Il doit bien sûr observer ses élèves et déterminer leur posture et leur habitus, afin que la pédagogie adoptée corresponde le mieux à chacune, élève et enseignant.

L'analyse réflexive peut être effectuée durant la séance de classe. En effet, l'enseignant est « toujours en activité ». S'il anime le cours, il est également en permanence en train d'analyser les réactions des élèves aux documents, aux consignes, et constate les conflits socio-cognitifs et obstacles didactiques dont il prend note pour modifier et adapter son cours pour une autre classe ou pour l'année suivante. L'analyse réflexive lui permettra également de définir ses postures et ses habitus afin d'en sortir et de les adapter au besoin des séances programmées. Il doit donc penser son ingénierie d'enseignement en tenant compte du **triangle didactique**.

Source : BOURDIEU, P. (2000) *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris : Éditions du Seuil.

#### **4.5.Un métier aux multiples facettes**

À chacun des stagiaires qui est venu dans mes classes, j'ai toujours indiqué qu'un enseignant était à la fois un parent, un coach et un comédien.

Un **parent** car, même si tel n'est pas son métier, il éduque les élèves à la vie en collectivité. Il instaure des règles qui sont, normalement, la continuité des règles de la maison. Pour les enseignants débutants qui sont eux-mêmes parents, cet aspect du métier est plus facile à aborder. Pour les autres, un temps d'adaptation est nécessaire : ils doivent apprendre à se connaître eux-mêmes, savoir quelles attitudes ils attendent de leurs élèves et découvrir leurs limites de tolérance. La première année d'enseignement

permet très vite de déterminer tout cela. À leur avantage, s'ils deviennent un jour parents, l'éducation de leur enfant leur paraîtra un peu plus évidente et moins stressante.

Un **coach** car, tel l'entraîneur sur le bord du terrain, son rôle est de faire découvrir aux élèves des techniques de travail, les entraîner à les appliquer et en sorte qu'ils les intègrent pour qu'ils puissent s'en sortir dans le match de la vie.

Enfin un **comédien** car comme lui, il doit savoir se mettre en scène. Son langage verbal et son langage non verbal seront tout aussi important que les process de conduite de classe ou la didactique mise en place. Le placement qu'il effectue dans la classe, devant ou derrière le bureau, ses gestes de la main, la proxémie c'est-à-dire la distance qu'il met entre les élèves et lui (zone publique, sociale, personnelle) ainsi que ses déplacements (allure, trajectoire) faciliteront la connexion avec les élèves ou pas..Son regard, sa voix, sa posture gestuée mais aussi l'usage du mot feront qu'une connexion s'établit ou pas.

**Ainsi dans son analyse réflexive d'une séance, l'enseignant doit vérifier qu'il a travaillé ces 3 facettes du métier, notamment celle de la mise en scène car bien souvent, celle-ci peut expliquer qu'une séance ne ce soit pas passée comme prévu malgré une didactique et une conduite de classe programmée et respectée.** L'outil vidéo est d'une aide précieuse pour cette analyse, à condition bien sûr d'avoir l'accord signé des parents, à la fois pour l'image et le son.

Un livre m'a beaucoup aidé à prendre conscience de l'aspect de la mise en scène : DUVILLARD J. (2016) « Ces gestes qui parlent, L'analyse de la pratique enseignante », ESF Editeur. Je l'ai transcrit, j'espère correctement, en carte mentale que je vous partage [ici](#).

## **5. LA DIDACTIQUE, LE REFLET DU CURRICULUM DE L'ENSEIGNANT**

### **5.1.Principe**

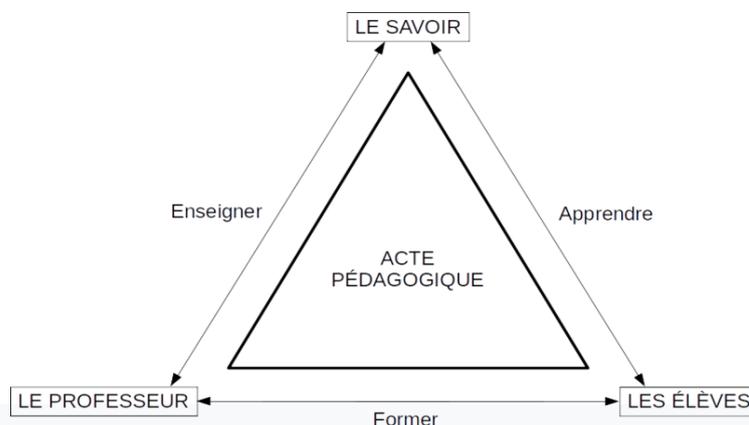
La didactique correspond à l'ensemble des stratégies mises en œuvre pour enrichir le curriculum de l'élève en sélectionnant une pédagogie adaptée à l'acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir-être par les élèves. La didactique fait appel aux savoirs, aux savoir-faire et aux savoir-être de l'enseignant. C'est une ingénierie au cours de laquelle les processus suivants doivent être réalisés :

- 1) **Faire émerger les conceptions initiales** : ce sont des conceptions préalables construites au cours de l'existence. Elles résistent souvent aux apprentissages,
- 2) **Travailler dans une situation problème** : en contextualisant, on attire l'attention et on favorise l'engagement,
- 3) **Penser et concevoir le milieu didactique** pour faciliter la mise au travail et entretenir l'activité,
- 4) **Anticiper les obstacles didactiques** en travaillant au maximum sur sa syntaxe et son langage pour que la lecture et la compréhension des documents soit fluide,
- 5) **Anticiper les conflits socio-cognitifs** afin de pouvoir gérer les hétérogénéités,
- 6) **Imaginer la transposition didactique** ou comment passer des savoirs savants aux savoirs enseignés,
- 7) **Etablir le contrat didactique** en se basant sur le **triangle didactique** et en faisant en sorte qu'il reste équilatéral.

## 5.2. Le triangle didactique

Les différentes pédagogies peuvent être évaluées/comparées sous le prisme du triangle didactique proposé par le pédagogue Jean Houssaye (1988). Cette schématisation permet d'analyser le curseur que l'on place sur l'enseignement, la formation, les apprentissages en évaluant la place de chacun : l'apprenant, l'enseignant et le savoir.

### Triangle didactique :



C'est un triangle qui met en relation les 3 processus suivants :

- **Enseigner** (situé entre le professeur et le savoir) : du côté de la relation savoir-professeur, on retrouve l'enseignement, le travail didactique de gestion de l'information, c'est le processus « enseigner ».
- **Former** (situé entre le professeur et les élèves) : du côté professeur-élève, on retrouve l'éducation et la formation. Le processus « former », celui de la pédagogie et d'une économie de l'éducation
- **Apprendre** (situé entre les élèves et le savoir) : du côté élève-savoir, on retrouve l'apprentissage, le processus « apprendre ».

Chaque acte pédagogique fait donc intervenir le triangle didactique et les 3 processus nommés.

Source : Article Wikipédia : [https://fr.wikipedia.org/wiki/Triangle\\_p%C3%A9dagogique](https://fr.wikipedia.org/wiki/Triangle_p%C3%A9dagogique)

Jean Houssaye, Le triangle pédagogique, Les différentes facettes de la pédagogie, ESF, Paris, 2014.

Triangle pédagogique.png, par [Nibbler869](#), via Wikimedia Commons,

[CC-BY-SA-4.0, https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Triangle\\_p%C3%A9dagogique.png](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Triangle_p%C3%A9dagogique.png)

## 5.3. Une didactique à grande échelle

Si jusqu'à présent nous avons abordé la didactique à l'échelle de la discipline, il faut aussi la penser à plus grande échelle et pratiquer des didactiques faisant appel à d'autres disciplines.

### 1) Pratiquer la pluridisciplinarité

L'activité de l'élève est support à des mises en œuvre dans plusieurs domaines disciplinaires.

Exemple : Le travail d'observation au microscope d'une cellule peut être utilisé :

- en SVT pour la définition de l'unité de base du vivant,
- en Technologies pour la structure de l'appareil en lui-même
- en Physiques pour les lentilles
- en Mathématiques pour le calcul d'échelle et de grossissement

## 2) Pratiquer la transdisciplinarité

La transdisciplinarité, c'est ce qui se situe entre les disciplines (ce sont les compétences transversales des programmes). L'étude d'une notion nécessite des entrées disciplinaires diversifiées pour en dégager des principes ou fondamentaux.

Exemple : Maîtriser la lecture du graphique : la lecture de graphique se fait en Mathématiques pour une lecture pure mais une lecture d'interprétation se fera en SVT, Physiques ou encore en Histoire Géographie.

## 3) Pratiquer l'interdisciplinarité

L'interdisciplinarité consiste à utiliser, pour un apprentissage dans une discipline donnée (discipline dominante), des savoirs relevant de disciplines différentes (disciplines associées). Ces savoirs mis en jeu au service de la discipline dominante auront été construits antérieurement (1ère forme), seront en cours d'acquisition (2ème forme) ou feront l'objet d'un apprentissage « décroché » (3ème forme)

Exemple : Pour comprendre la croissance des animaux, on va utiliser la capacité « tracer un graphique », savoir de Mathématiques

L'interdisciplinarité est de l'ordre du moyen et non de la finalité pour favoriser les processus d'apprentissage chez l'élève. Le changement rapide de l'accès et du traitement de l'information dans la société justifie que l'École développe une grande flexibilité. Il faut que les élèves apprennent à créer des liens entre les disciplines pour trouver du sens dans leurs apprentissages. L'interdisciplinarité ne repose pas sur une pratique cumulative, elle permet des convergences et une complémentarité entre les disciplines scolaires. Les enseignants doivent ici traiter l'articulation des savoirs et leurs insertions dans les apprentissages. Elle n'est pas naturelle dans l'espace et les traditions scolaires en France.

Source :

<http://francois.muller.free.fr/diversifier/interdis.html>

## 6. LES COMPÉTENCES DES ÉLÈVES OU COMMENT ENRICHIR LEUR CURRICULUM.

### 6.1. Définition d'une compétence

**Une compétence est un ensemble cohérent et indissociable de connaissances, capacités et attitudes autrement dit de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être.**

- **Connaissance/savoir** : connaissances à acquérir et à mobiliser dans le cadre des enseignements disciplinaires.
- **Capacités/savoir-faire** : aptitudes à mettre en œuvre les connaissances dans des situations variées.
- **Attitudes /savoir-être** : ouverture aux autres, goût de la recherche de la vérité, respect de soi et d'autrui, curiosité, créativité.

Maîtriser une compétence, c'est pouvoir mobiliser et réinvestir des connaissances, des capacités et des attitudes afin d'atteindre un objectif précis dans une situation donnée.

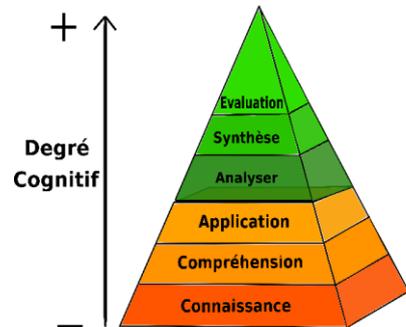
## 6.2. La taxonomie de BLOOM

### 6.2.1. Présentation

La taxonomie de Benjamin Bloom (1956) est une classification des compétences en différents niveaux de complexité. Cette taxonomie des objectifs pédagogiques se compose de six niveaux allant du plus simple au plus complexe. En d'autres termes, chaque niveau cognitif requiert les capacités et habiletés intellectuelles développées dans les niveaux inférieurs :

### Pyramide de Bloom

©RS.2018



#### - **Connaissance :**

Repérer de l'information et s'en souvenir.

Connaitre des événements, des dates, des lieux, des faits.

Connaitre et mémoriser de grandes idées, des règles, des formules.

#### - **Compréhension :**

Dire avec ses propres mots, paraphraser, résumer, traduire.

Saisir des significations.

Traduire des connaissances dans un nouveau contexte.

Interpréter des faits à partir d'un cadre donné.

#### - **Application :**

Utiliser l'information, transférer la théorie aux situations pratiques.

Résoudre des problèmes en mobilisant les compétences et connaissances requises.

#### - **Analyse :**

Repérer des éléments, trouver des relations logiques et de significations.

Identifier les parties constituantes pour en distinguer les idées.

#### - **Synthèse :**

Combiner des éléments pour produire quelque chose qui demande créativité et originalité.

Utiliser des idées disponibles pour en créer de nouvelles.

#### - **Évaluation :**

Prendre des décisions, défendre un point de vue.

Comparer et distinguer des idées.

Vérifier la valeur des preuves.

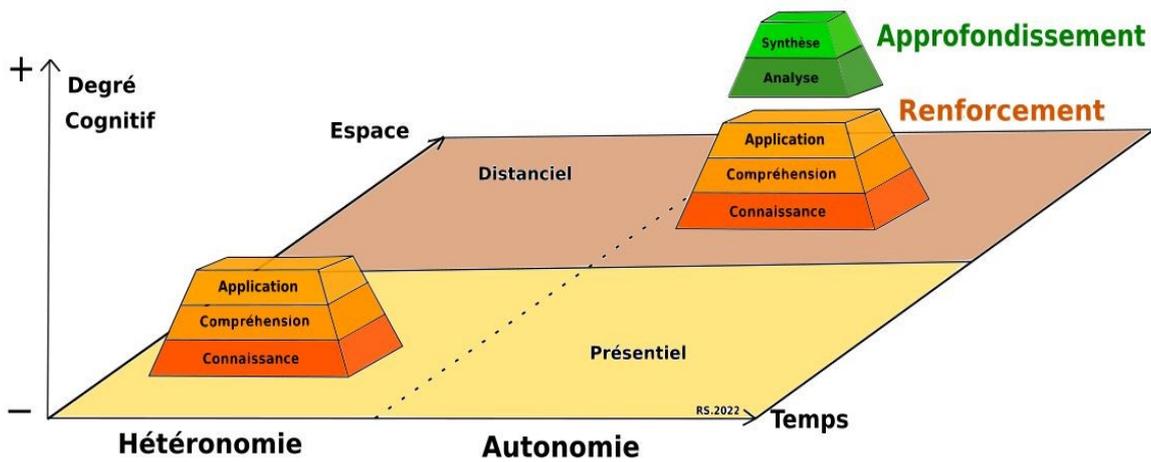
Reconnaître la part de subjectivité.

### 6.2.2. Stratégies pédagogiques et Bloom

Décomposer la pyramide de Bloom dans un repère espace-temps permet, selon la pédagogie choisie, de positionner de définir quelle pédagogie on souhaite aborder avec nos élèves. Travaillons sur 3 pédagogies courantes : l'enseignement traditionnel, l'enseignement inversé et la différenciation.

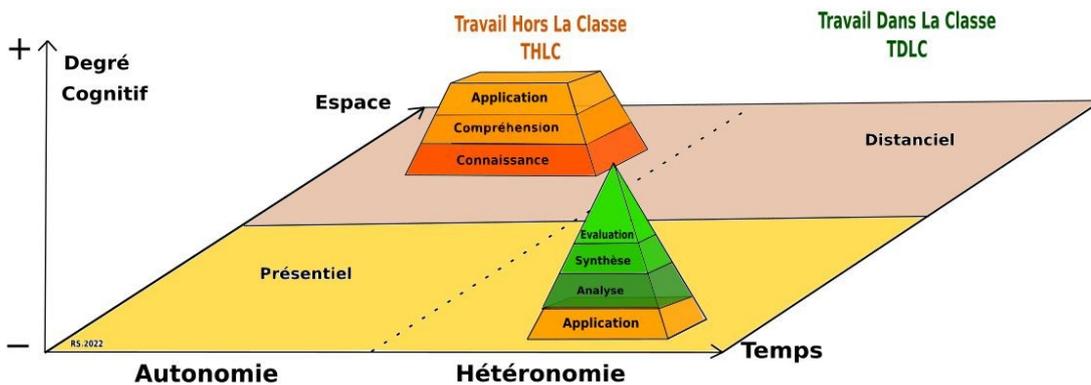
Dans un système traditionnel, l'enseignant effectue son cours en **présentiel**, en **hétéronomie** (cours encadré), en faisant réaliser par l'élève, les trois premiers niveaux de la pyramide qui sont de **bas degré cognitif** (connaissances, compréhension et application). Il lui demande ensuite en **distanciel**, en **autonomie**, de réaliser des **exercices de renforcement**, mobilisant les mêmes niveaux de la pyramide, ou des **exercices d'approfondissement**, mobilisant des niveaux supérieurs (voir schéma ci-dessous).

## Décomposition de la taxonomie de Bloom dans le cadre d'un enseignement traditionnel



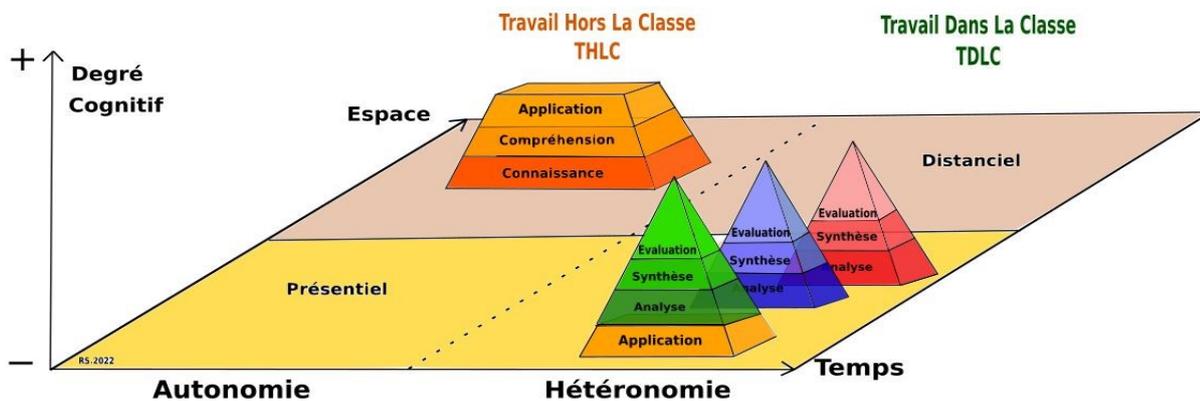
En inversion, les activités de bas niveau cognitif sont réalisées en distanciel par les élèves et non en présentiel. Inversement les activités à haut degré cognitif traditionnellement réalisées en distanciel (analyse, synthèse, évaluation) sont effectuées en présentiel.

## Décomposition de la taxonomie de Bloom dans le cadre d'un enseignement inversé



Ce système permet au professeur d'accorder plus de temps aux élèves en difficulté notamment à travers une pédagogie différenciée.

## Décomposition de la taxonomie de Bloom dans le cadre d'un enseignement inversé

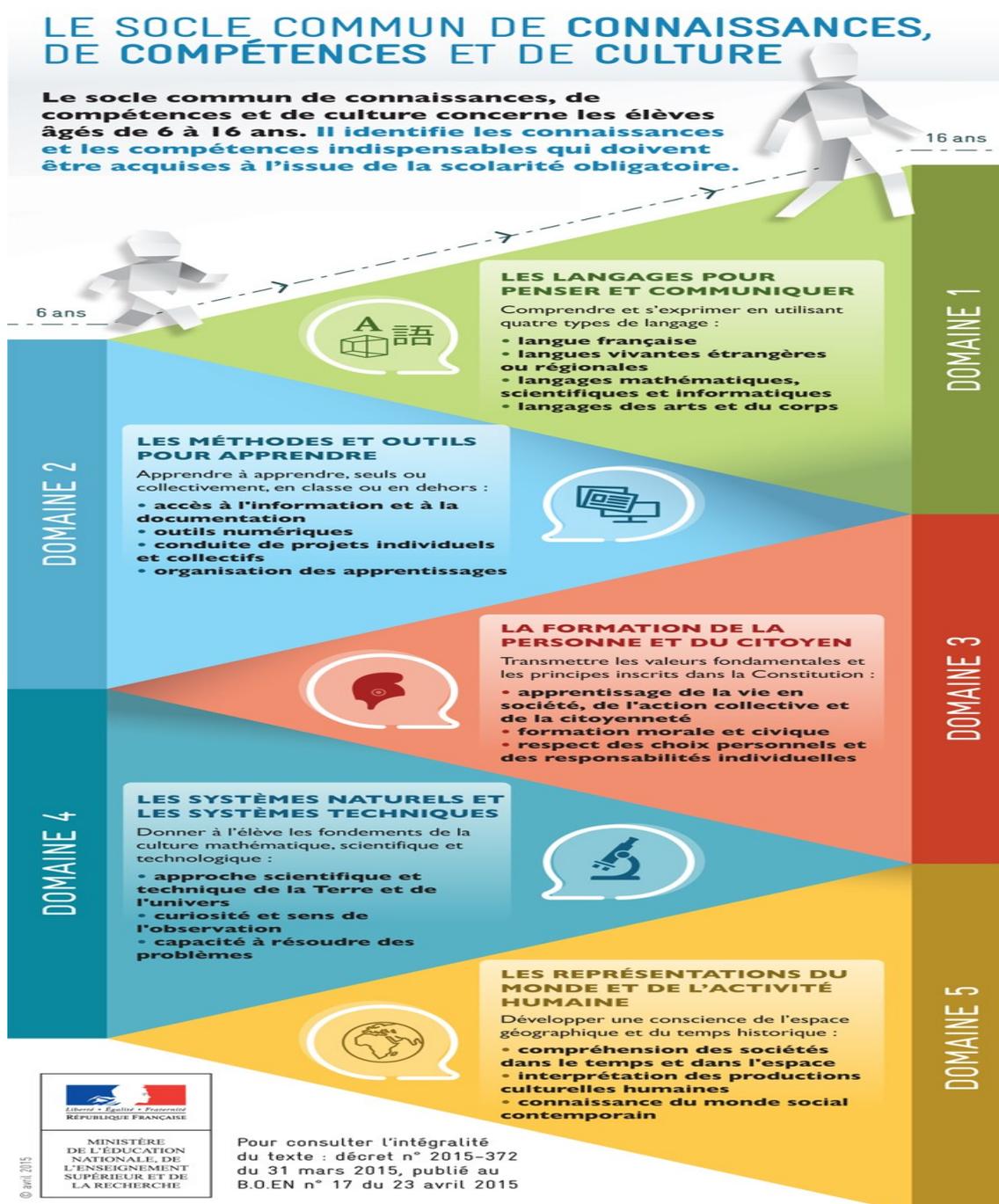


Le travail à distance réalisé par l'élève, lui permet d'acquérir des savoirs qu'il confronte à ceux de ses camarades une fois en présentiel. Cela lui apprend à prendre du recul et développe son esprit critique vis-à-vis de lui-même et de ses actions. Cela lui permet plus facilement d'intégrer une notion et d'être capable de la transférer à d'autres élèves. Ainsi la pédagogie de la classe inversée peut aider à surmonter les difficultés et ainsi contribuer au développement des compétences transversales (compétences communes à plusieurs disciplines) en faisant passer l'élève des niveaux inférieurs aux niveaux supérieurs de la pyramide de Bloom.

### 6.3. Le socle commun de connaissances et de compétences

Le Ministère a mis en place un socle commun de connaissances, de compétences et de culture pour l'école et le collège. La scolarité obligatoire doit garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture, auquel contribue l'ensemble des enseignements dispensés. Ce socle commun doit :

- permettre la poursuite d'études, la construction d'un avenir personnel et professionnel
- préparer à l'exercice de la citoyenneté



Source [ici](#)

L'évaluation de fin de socle, qui entre dans le calcul des points pour l'obtention du DNB, prend en compte exclusivement l'évaluation des huit composantes du socle commun de compétences, de connaissances et de culture évaluées grâce à une échelle de maîtrise sur quatre niveaux.

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture s'acquiert durant trois cycles d'enseignement :

- Cycle 2, cycle des apprentissages fondamentaux : CP, CE1, et CE2
- Cycle 3, cycle de consolidation : CM1, CM2 et classe de 6<sup>e</sup>
- Cycle 4, cycle des approfondissements : classes de 5e, 4e et 3e

Le cycle 1, cycle des apprentissages premiers, couvre la petite, moyenne et grande section de maternelle.

Les compétences à développer chez les élèves dépendent du niveau d'enseignement. Les compétences qu'il est possible de travailler et d'évaluer dans chaque discipline sont donc listées dans les programmes officiels.

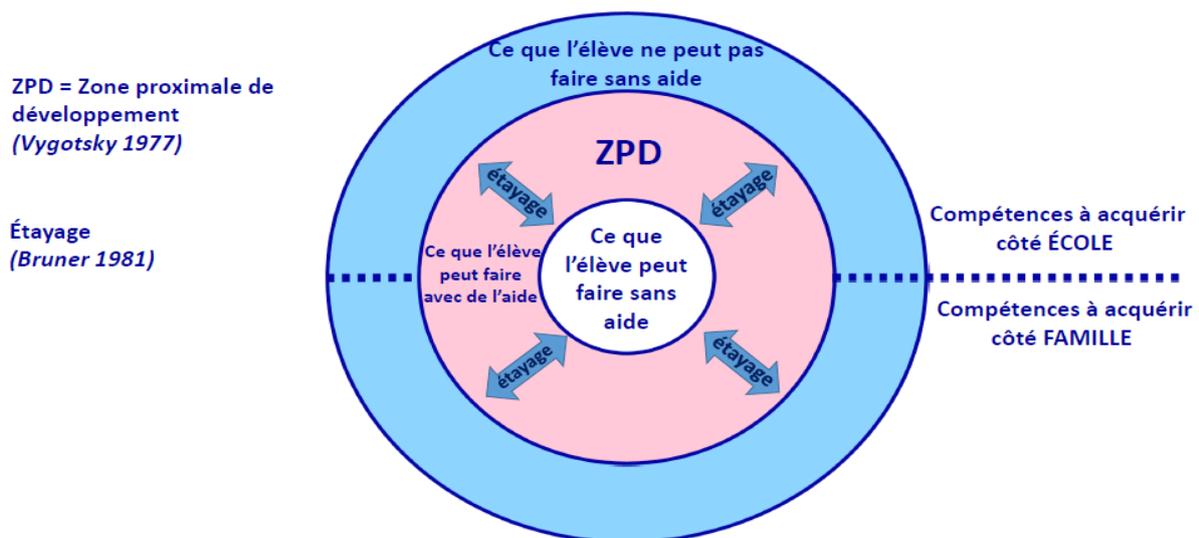
### **Exemple : Référentiel de Compétences travaillées en SVT, cycle 4 :**

Compétences travaillées	Domaine du socle
<b>Pratiquer des démarches scientifiques</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formuler une question ou un problème scientifique.</li> <li>• Proposer une ou des hypothèses pour résoudre un problème ou une question. Concevoir des expériences pour la ou les tester.</li> <li>• Utiliser des instruments d'observation, de mesures et des techniques de préparation et de collecte.</li> <li>• Interpréter des résultats et en tirer des conclusions.</li> <li>• Communiquer sur ses démarches, ses résultats et ses choix, en argumentant.</li> <li>• Identifier et choisir des notions, des outils et des techniques, ou des modèles simples pour mettre en œuvre une démarche scientifique.</li> </ul>	4, 2, 1
<b>Concevoir, créer, réaliser</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Concevoir et mettre en œuvre un protocole expérimental.</li> </ul>	4
<b>Utiliser des outils et mobiliser des méthodes pour apprendre</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprendre à organiser son travail (par ex. pour mettre en œuvre un protocole expérimental).</li> <li>• Identifier et choisir les outils et les techniques pour garder trace de ses recherches (à l'oral et à l'écrit).</li> </ul>	2
<b>Pratiquer des langages</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lire et exploiter des données présentées sous différentes formes : tableaux, graphiques, diagrammes, dessins, conclusions de recherches, cartes heuristiques, etc.</li> <li>• Représenter des données sous différentes formes, passer d'une représentation à une autre et choisir celle qui est adaptée à la situation de travail.</li> </ul>	1, 4
<b>Utiliser des outils numériques</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conduire une recherche d'informations sur internet pour répondre à une question ou un problème scientifique, en choisissant des mots-clés pertinents et en évaluant la fiabilité des sources et la validité des résultats.</li> <li>• Utiliser des logiciels d'acquisition de données, de simulation et des bases de données.</li> </ul>	2
<b>Adopter un comportement éthique et responsable</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier les impacts (bénéfiques et nuisances) des activités humaines sur l'environnement à différentes échelles.</li> <li>• Fonder ses choix de comportement responsable vis-à-vis de sa santé ou de l'environnement sur des arguments scientifiques.</li> <li>• Comprendre les responsabilités individuelle et collective en matière de préservation des ressources de la planète (biodiversité, ressources minérales et ressources énergétiques) et de santé.</li> <li>• Participer à l'élaboration de règles de sécurité et les appliquer au laboratoire et sur le terrain.</li> <li>• Distinguer ce qui relève d'une croyance ou d'une idée et ce qui constitue un savoir scientifique.</li> </ul>	3, 4, 5
<b>Se situer dans l'espace et dans le temps</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Situer l'espèce humaine dans l'évolution des espèces.</li> <li>• Appréhender différentes échelles de temps géologique et biologique (ex : histoire de la Terre ; apparition de la vie, évolution et extinction des espèces vivantes...).</li> <li>• Appréhender différentes échelles spatiales d'un même phénomène/d'une même fonction (ex : nutrition : niveau de l'organisme, niveau des organes et niveau cellulaire).</li> <li>• Identifier par l'histoire des sciences et des techniques comment se construit un savoir scientifique.</li> </ul>	5, 4

## 6.4. Étayage et développement des compétences

On appelle « étayage », l'ensemble des mesures prises par un adulte pour aider un enfant à résoudre seul un problème. L'étayage mis en place par l'enseignant doit permettre de développer des compétences chez l'élève et donc d'augmenter sa **Zone Proximale de Développement (ZPD)**. La ZPD est déterminée par « la disparité entre l'âge mental, ou le niveau de développement présent, qui est déterminé à l'aide des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant quand il résout des problèmes non plus tout seul mais en collaboration » (*Lev Vygotski, Pensée et Langage Terrains / Éditions Sociales, 1985, p. 270*). C'est la distance entre ce que l'enfant peut effectuer ou apprendre seul et ce qu'il peut apprendre uniquement avec l'aide d'une personne plus experte. L'agrandissement de la ZPD et donc l'augmentation du niveau de compétences de l'enfant, dépendra donc de l'étayage mis en place par l'enseignant mais également de l'étayage familial et/ou sociétal.

### Représentation schématique du lien entre étayage et ZPD (Sandra Rivière, Oral de CAFFA, 2022) :



La notion d'étayage renvoie à la théorie de l'américain Jérôme Bruner et à l'intervention de l'adulte dans l'apprentissage de l'enfant. L'étayage, lié au concept de "zone proximale de développement", est défini comme "l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ."

J. Bruner reconnaît six fonctions de l'étayage caractérisant ce soutien temporaire de l'activité de l'enfant par l'adulte :

- **L' enrôlement** : susciter l'adhésion de l'enfant aux exigences de la tâche.
- **La réduction des degrés de liberté** : simplifier la tâche en réduisant la difficulté du processus de résolution.
- **Le maintien de l'orientation** : faire en sorte que l'enfant ne change pas d'objectif durant la résolution de la tâche et qu'il conserve le but initialement fixé.
- **La signalisation des caractéristiques dominantes** : faire prendre conscience à l'enfant des écarts qui existent entre ce que l'élève réalise et ce qu'il voudrait réaliser.
- **Le contrôle de la frustration** : essayer de maintenir l'intérêt et la motivation de l'élève en utilisant divers moyens et en se prémunissant d'une trop grande dépendance.

- **La démonstration ou présentation des modèles de solution** : présenter sous une forme "stylisée" la solution de l'élève, pour que l'élève tente de l'imiter en retour sous la forme appropriée.

Source : [https://pia.ac-paris.fr/portail/jcms/pre1\\_436855/etayage](https://pia.ac-paris.fr/portail/jcms/pre1_436855/etayage)

« Zone proximale de développement » [archive], sur <http://www.definitions-de-psychologie.com> [archive], 25 novembre 2009 (consulté le 6 décembre 2009)

Le développement de l'enfant, Jérôme S. Bruner : Savoir faire, savoir dire PUF, coll. "Psychologie d'aujourd'hui", 1983

## **6.5.L'évaluation des compétences**

Les compétences sont évaluables. On ne peut observer la compétence d'un individu que par la réalisation des tâches demandées au moment d'une évaluation (performance ou comportement observable). « Il est impossible d'évaluer des compétences de façon standardisée. Il faut donc faire le deuil de l'épreuve scolaire classique comme paradigme évaluatif, renoncer à organiser un « examen de compétences ». Les compétences s'évaluent, certes mais au gré des situations qui font que, suivant les cas, certains sont plus actifs que d'autres car tout le monde ne fait pas la même chose en même temps. » Philippe PERRENOUD « Construire des compétences dès l'école », 1997. Il existe 3 catégories d'évaluations.

### **1) Évaluation diagnostique**

C'est une évaluation intervenant au début, voire au cours d'un apprentissage ou d'une formation. Elle permet de repérer et d'identifier les difficultés rencontrées par l'élève afin d'y apporter des réponses pédagogiques adaptées.

### **2) Évaluation formative**

C'est "l'évaluation intervenant, en principe au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objet d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint et, éventuellement, de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser.

L'expression "**évaluation formative**" marque bien que l'évaluation fait, avant tout, partie intégrante du processus éducatif normal, les 'erreurs' étant à considérer comme des moments dans la résolution d'un problème (plus généralement comme des moments dans l'apprentissage), et non comme des faiblesses répréhensibles ou des manifestations pathologiques.'

Elle permet aussi de déterminer si un élève possède les prérequis nécessaires pour aborder la tâche suivante, dans un ensemble séquentiel. En évaluation de programme, elle sert à déceler et à corriger les imperfections en cours de construction.

"**L'évaluation formative** est celle qui intervient au cours d'un apprentissage. Son principe consiste, compte tenu d'un objectif pédagogique préalablement choisi - par exemple, dans une classe de mathématiques, la maîtrise des relations d'ordre - et d'un programme préalablement établi, à vérifier si l'élève progresse et s'approche de l'objectif.

Dans le cas d'une évaluation formative l'objectif est donc d'obtenir une double rétroaction, rétroaction sur l'élève pour lui indiquer les étapes qu'il a franchies dans son processus d'apprentissage et les difficultés

qu'il rencontre, rétroaction sur le maître pour lui indiquer comment se déroule son programme pédagogique et quels sont les obstacles auxquels il se heurte."

Sources :

"dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation" de G. DE LANDSHEERE. (PUF 1979).

"Psychologie de l'évaluation scolaire " de G. NOIZET et JP CAVERNI (PARIS, PUF 1978).

### 3) Évaluation sommative

"Alors qu'une évaluation formative est normalement effectuée au terme de chaque tâche d'apprentissage, notamment pour intervenir immédiatement là où une difficulté se manifeste, **l'évaluation sommative** revêt le caractère d'un bilan. Elle intervient donc après un ensemble de tâches d'apprentissage constituant un tout, correspondant, par exemple, à un chapitre de cours, à l'ensemble du cours d'un trimestre, etc.

- Les examens périodiques, les interrogations d'ensemble sont donc des évaluations sommatives.
- Alors que l'évaluation formative revêt, en principe, un caractère privé (sorte de dialogue particulier entre l'éducateur et son élève), l'évaluation sommative est publique : classement éventuel des élèves entre eux, communication des résultats aux parents par un bulletin scolaire, attribution d'un certificat ou d'un diplôme,... (d'après BLOOM)."

"**L'évaluation sommative** est celle qui intervient au moment des examens, qui permet de dire si tel élève est digne de tel grade ou s'il peut accéder à la classe supérieure. Par conséquent, l'évaluation sommative a pour but de fournir un bilan (où l'élève se situe-t-il ?) et de permettre une décision (l'élève obtient-il ou non tel diplôme, accède-t-il ou non à la classe supérieure ?)".

Sources :

"dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation" de G. De Landsheere. (PUF 1979)

"Psychologie de l'évaluation scolaire " de G. NOIZET et JP CAVERNI (PARIS, PUF 1978)

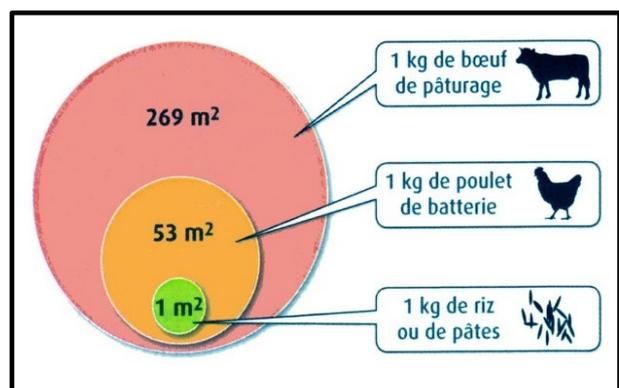
## 6.6. L'évaluation PAR compétences

L'évaluation par compétences permet de faire un bilan sur ce que l'élève sait ou sait moins bien, de bien comprendre l'origine de ses difficultés. Elle nécessite dans un premier temps de lister les compétences travaillées dans la leçon puis de lister les compétences qui seront évaluées afin d'accentuer le travail fait sur celles-ci.

L'évaluation par compétence demande un travail de préparation important notamment au niveau de la rédaction des consignes et des capacités qui y sont associées. **Il convient de préférence de rédiger la consigne de telle sorte qu'elle ne mobilise qu'une seule capacité.**

### Exemple de consignes en SVT cycle 4 :

Document : Surface au sol nécessaire pour la production de 1kg de nourriture



- 1) Compare la surface occupée par la forêt et la surface occupée par les terres agricoles servant à faire de l'élevage. **Capacité évaluée : Lire et exploiter des données présentées sous différentes formes : S'informer à partir d'un diagramme**
- 2) Que peux-tu en déduire ? **Capacité évaluée : Interpréter des résultats et en tirer une conclusion**

Pour évaluer chaque capacité, il convient d'établir des critères et des indicateurs de réussite. Les **critères de réussite** sont invariables pour une capacité ou compétence donnée. Ils décrivent les qualités de la production attendue. Les **indicateurs de réussite** sont propres à chaque situation. Ils décrivent les signes observables ou mesurables qui permettent de statuer sur le respect des **critères**. Formulés de façon explicite, ils permettent à l'élève de s'autoévaluer.

Par exemple pour la question 1, le critère de réussite correspond au relevé des valeurs chiffrées. Les indicateurs de réussite vont varier suivant le niveau de classe et le niveau de difficulté exigé dans la réponse. Ce peut être par exemple :

Critères de réussite	Indicateurs de réussite
Rédaction de phrases	Le sujet de la phrase est « la surface au sol occupée par » Utilisation de mots outils (alors que, tandis que...)
Valeurs chiffrées	Valeurs correctes Prise en compte de l'unité

Des niveaux de réussite sont alors établis par des associations des différents indicateurs en mettant l'accent ici sur la mise en relation. Ils permettent à l'élève de s'autoévaluer.

Compétence	Capacité	Niveau 1 Maîtrise Insuffisante	Niveau 2 Maîtrise fragile	Niveau 3 Maîtrise satisfaisante	Niveau 4 Très Bonne Maîtrise
<b>4. Pratiquer des langages</b>	<b>4.1 b</b> Lire et exploiter des données présentées sous différentes formes : S'informer à partir d'un diagramme	J'ai écrit des phrases qui ne répondent pas à la consigne <b>OU</b> Il n'y a pas de valeurs chiffrées.	J'ai décrit les 2 surfaces sans les mettre en relation. J'ai utilisé peu de valeurs chiffrées.	J'ai décrit les 2 surfaces en les mettant en relation <b>avec un mot outil et</b> j'ai donné des valeurs chiffrées.	J'ai décrit les 2 surfaces en les mettant en relation <b>avec un mot outil et</b> j'ai donné des valeurs chiffrées précises <b>sans oublier les unités.</b>

Pour guider au mieux l'élève, il convient d'indiquer pour chaque consigne la capacité évaluée et d'indiquer en début du sujet un tableau récapitulatif des compétences évaluées. Un barème par point peut être associé en cas de nécessité de note chiffrée couplée à une évaluation par compétence.

Capacités évaluées		Notation	Niveau atteint			
			1	2	3	4
	Savoirs	/9				
C 1.4	Raisonnement/ interpréter	/4				
C 4.2a	Exploiter un document de type tableau	/1.5				
C 4.2c	Exploiter un document de type image	/2.5				
C 4.2d	Exploiter un document de type texte	/3				
<b>TOTAL</b>		<b>/20</b>				

Pour aider l'élève à progresser, celui-ci doit disposer dans son cahier de l'ensemble des compétences travaillées et évaluées au cours de l'année. Il est utile, pour les plus couramment utilisées, d'y associer un niveau de réussite. Il est également intéressant de répertorier les compétences évaluées dans une fiche de suivi que l'élève peut consulter à tout moment, y compris pendant l'évaluation.

Enfin l'élève doit être informé des compétences qui seront évaluées. Une fiche de révision peut être collée en fin de chapitre. Celle-ci peut contenir une liste de mots clés, les connaissances principales, les compétences qui seront évaluées, et enfin pour ceux qui y ont accès, une série de quelques exercices d'entraînement (anciennement base de remédiation) disponibles via Tribu si vous êtes de l'académie de Dijon, sinon via mon site.

### Exemple de fiche de révision collée en fin de chapitre de 6ème

#### Objectifs de capacités de SVT

- C 4.2a, C 4.2b, C 4.2c et C 4.2d Exploiter un document constitué de divers supports : tableau, graphique, frise des temps géologiques
- C 4.3a et C 4.3c Utiliser différents modes de représentation formalisés : tableau, savoir indiquer une période d'existence sur une frise des temps géologiques.
- C 7.2 Se situer dans le temps et dans l'évolution des espèces.



Exercices :  
3E2, 3E4,  
4A1, 4B4, 4C2



#### Objectifs de connaissances :

- Savoir expliquer ce qu'est un fossile et ce qu'il nous apprend.
- Savoir comment reconstituer un paysage du passé grâce aux fossiles.
- Savoir dans quelles conditions est apparue la vie sur Terre
- Savoir classer des êtres vivants et fossiles dans la classification animale.
- Comprendre ce qu'est une crise biologique et son impact sur l'évolution des espèces

Exercices et flashcards de collège [ici](#)

Flashcards de seconde : [ici](#)

Flashcards de spécialité SVT première : [ici](#)

Flashcards de spécialité SVT Terminale : [ici](#)

## CONCLUSION

Vous l'aurez compris, s'il est admis que l'élève doit être au centre du système et non l'enseignant, il n'en reste pas moins qu'il nous faille porter notre attention sur ce qui fait ce dernier. En effet, un enseignant bien dans sa classe, rendra l'élève actif dans ses apprentissages. Un élève bien dans ses apprentissages, permettra à l'enseignant de se conforter dans son exercice et ainsi d'explorer d'autres stratégies : l'un ne va pas sans l'autre.

Il est donc important, quand on débute dans ce métier, de réussir à rapidement avoir une vision globale de ce qu'ils se passe en classe, d'imputer une origine à chaque évènement, d'analyser l'enchaînement des évènements pour préparer la didactique du même cours avec une autre classe ou d'une classe de même niveau dont vous auriez à vous occuper l'année scolaire suivante. Enfin il ne faut jamais oublier qu'en résumé, un enseignant c'est un pédagogue, un didacticien, parent, un coach ET un comédien....

J'ai retranscrit ma vision du métier dans une carte mentale disponible [ici](#).

Merci de m'avoir suivie dans cette lecture. J'espère que ce document vous aura été profitable. Vous trouverez ci-après une carte mentale globale sur ce que signifie « enseigner ».

À bientôt !

Sandra

