



Ministère
de l'Enseignement
Primaire, Secondaire et
Professionnel (MEPSP)

République
démocratique
du Congo
Édition 2013/2014

LIVRET 4 DE L'ENSEIGNANT

Initiative francophone
pour la formation à distance des maîtres

*Le nouveau programme
national de l'enseignement
primaire*

Degrés élémentaire, moyen et terminal



www.ifadem.org

L'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM) est pilotée par le Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel (MEPSP) en partenariat avec l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) et l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) et bénéficie de l'appui de l'Association pour la promotion de l'éducation et de la formation professionnelle à l'étranger (APEFE).

<http://www.ifadem.org>

CE LIVRET A ÉTÉ CONÇU PAR :

Egide IMALU, Direction des Programmes et Matériel Didactique (MEPSP)
Marcel KALOMBO MUZAMBA, Inspection Générale / Service National de Formation (MEPSP)
Odette KINANA, Direction des Programmes et Matériel Didactique (MEPSP)
Josée KISONGO, Direction des Programmes et Matériel Didactique (MEPSP)
Simon MADZO AMBWA, Direction des Programmes et Matériel Didactique (MEPSP)
Thérèse MAMPUYA, Direction des Programmes et Matériel Didactique (MEPSP)
Joseph MATONDO ma ZIONA, Direction des Programmes et Matériel Didactique (MEPSP)
Georges MULUMBWA MUTAMBWA, Université de Lubumbashi
Sr Cécile MUNDI, Institut Supérieur Pédagogique-Gombe, Kinshasa
Jacquie NGADI, projet SESAM UPN ; (<http://www.sesam.cd/>)
Rombaut NGOYI KABUNDI, Direction des Programmes et Matériel Didactique (MEPSP)
Dismas NKIKO MUNYA RUGERO, Université de Lubumbashi
Anne-Marie NKOMBE NKOY, Inspection principale provinciale Katanga 4
Ernest NTOMBI, Direction des Programmes et Matériel Didactique (MEPSP)
Sylvain NYEMBWA NZEVU, Direction des Programmes et Matériel Didactique (MEPSP)
Danny TUNGISA KAPELA, projet SESAM

Sous la coordination d'Anne-Marie NZUMBA NTEBA LUVUFU,
Directrice des Programmes et Matériel Didactique (MEPSP)

AVEC LA COLLABORATION DE :

Louise BELAIR (Université du Québec à Trois Rivières - Canada-Québec)
Margaret BENTO (Université Paris-Descartes - France)
Sophie BABAULT (Université Lille 3 - France)
Jean Marc DEFAYS (Université de Liège - Belgique)
Blaise DJIHOUESSI (Université d'Abomey Calavi - Bénin)
Annick ENGLEBERT (Université libre de Bruxelles - Bruxelles)
Danièle HOUPERT (Académie de Versailles)
Lionel Edouard MARTIN (Université des Antilles et de la Guyane - France)
Valérie SPAETH (Université Sorbonne nouvelle - France)

CORRECTIONS :

Aurore BALTASAR

CONCEPTION GRAPHIQUE :

Mélanie ROERO
www.at42.fr

IMPRESSION :

Imprimerie KINPRESS,
164, avenue Mont des Arts, Commune La Gombe, Kinshasa.

Pour tout renseignement complémentaire : <http://www.ifadem.org> / contact@ifadem.org

Les contenus pédagogiques de ce *Livret* sont placés sous licence créative commons de niveau 5 : paternité, pas d'utilisation commerciale, partage des conditions initiales à l'identique.
<http://fr.creativecommons.org>



Première édition : 2013



L'utilisation du genre masculin dans les énoncés du présent *Livret* a pour simple but d'alléger le texte : elle est donc sans discrimination à l'égard des femmes.

Ce *Livret* adopte les normes de la nouvelle orthographe (<http://www.nouvelleorthographe.info/>).

| | | | |
|---|-----------|---|-----------|
| INTRODUCTION AU LIVRET | 5 | 4. Situation-problème et énoncé-problème | 27 |
| A. LE NOUVEAU PROGRAMME | 5 | F. CE QU'IL FAUT RETENIR | 28 |
| B. CONTENU DE CE LIVRET | 5 | G. EXERCE-TOI, MAINTENANT | 28 |
| C. SYMBOLES ET CONVENTIONS | 6 | 1. Activité C (la situation) | 29 |
| | | 2. Activité D (les actions) | 29 |
| | | 3. Activité E (le transfert des acquis) | 30 |
| I. LE CONTENU GLOBAL DU PROGRAMME | 7 | IV. LES INDICATIONS MÉTHODOLOGIQUES | 31 |
| II. LES MATIÈRES SCOLAIRES | 9 | A. QUELQUES PRÉCISIONS TERMINOLOGIQUES | 31 |
| A. QUELQUES PRÉCISIONS TERMINOLOGIQUES | 9 | B. DES « DIRECTIVES » AUX « INDICATIONS » MÉTHODOLOGIQUES | 32 |
| B. LES DOMAINES | 11 | C. CE QU'IL FAUT RETENIR | 34 |
| C. LES BRANCHES | 12 | V. FINALITÉ, BUTS, OBJECTIFS ET PROFILS DE SORTIE | 35 |
| 1. Le travail manuel | 13 | A. QUELQUES PRÉCISIONS TERMINOLOGIQUES | 35 |
| 2. Le dessin, le chant et la musique | 14 | B. FINALITÉS, BUTS ET OBJECTIFS DANS LE CONTEXTE DE LA RDC | 36 |
| 3. La calligraphie | 15 | C. LES PROFILS DE SORTIE DANS LE NOUVEAU PROGRAMME | 39 |
| 4. Les sciences | 16 | 1. Des profils de sortie par domaine | 39 |
| 5. La technologie | 16 | 2. Des profils de sortie par degré | 40 |
| 6. L'informatique | 17 | Fiche « La progression » | 41 |
| 7. L'étude du milieu | 18 | D. CE QU'IL FAUT RETENIR | 42 |
| D. LES SOUS-BRANCHES | 19 | E. EXERCE-TOI, MAINTENANT | 44 |
| E. CE QU'IL FAUT RETENIR | 19 | 1. Activité F (les profils de sorties) | 44 |
| F. EXERCE-TOI | 19 | 2. Activité G (la progression dans les apprentissages) | 45 |
| 1. Activité A (les sous-branches) | 19 | VI. L'ÉVALUATION | 47 |
| 2. Activité B (l'organisation hiérarchisée des matières) | 20 | A. PETITE MISE AU POINT TERMINOLOGIQUE | 47 |
| III. L'APPROCHE PÉDAGOGIQUE PAR SITUATIONS | 21 | B. LES DIFFÉRENTES FORMES DE L'ÉVALUATION | 47 |
| A. LA PÉDAGOGIE PAR OBJECTIFS | 21 | C. LES INSTRUMENTS D'ÉVALUATION | 48 |
| B. L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES | 22 | D. ÉVALUER, C'EST VALORISER | 49 |
| C. L'APPROCHE SITUÉE PAR COMPÉTENCE OU APPROCHE PAR SITUATIONS | 23 | E. ÉVALUER DANS UNE APPROCHE PAR COMPÉTENCES | 52 |
| D. L'APPROCHE PAR SITUATIONS DANS LE NOUVEAU PROGRAMME | 23 | Fiche « L'évaluation sommative et certificative » | 52 |
| E. EXEMPLES DE SITUATIONS | 24 | Fiche « L'évaluation formative » | 52 |
| 1. Situation et rôles du maître | 24 | F. CE QU'IL FAUT RETENIR | 57 |
| 2. Situation et réalité | 25 | | |
| 3. Situation et action | 26 | | |

| | |
|--|-----------|
| G. EXERCE-TOI, MAINTENANT ! | 57 |
| 1. Activité H (différents types d'évaluation) | 57 |
| 2. Activité I (les critères d'évaluation) | 59 |
| | |
| VII. L'ORGANISATION DU TRAVAIL EN CLASSE | 62 |
| <hr/> | |
| A. GRILLE HORAIRE ET PONDÉRATION | 62 |
| B. GRILLE HORAIRE ET DURÉE DES LEÇONS | 64 |
| 1. L'interactivité en classe | 64 |
| 2. L'organisation de sous-groupes à l'intérieur de la classe | 66 |
| 3. L'organisation du monitorat en classe | 68 |
| C. CE QU'IL FAUT RETENIR | 72 |
| D. EXERCE-TOI, MAINTENANT ! | 72 |
| 1. Activité J (critères d'organisation en sous-groupes) | 72 |
| | |
| VIII. BILAN PERSONNEL | 75 |
| <hr/> | |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 76 |
| <hr/> | |

INTRODUCTION AU LIVRET**► LE NOUVEAU PROGRAMME**

Le Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel (MEPSP) de la République Démocratique du Congo (désormais RDC) s'est toujours préoccupé de l'amélioration de la qualité de l'éducation des enfants. Il a entrepris la relecture et la réécriture du Programme National de l'Enseignement Primaire (PNEP) en usage dans les écoles publiques et privées agréées depuis 2000. Cette actualisation vise l'adaptation du programme national à l'évolution scientifique, historique et socioculturelle ainsi qu'à l'évolution des pratiques pédagogiques.

C'est donc dans ce souci d'une meilleure adéquation avec les pratiques pédagogiques modernes qu'un nouveau programme, agréé en 2010, a vu le jour, enrichi par l'approche par situations (APS), une de ses grandes innovations, avec laquelle tu devras te familiariser et que tu devras t'approprier.

Il est essentiel pour tout enseignant congolais du primaire qui prendrait connaissance de ce programme réécrit d'en avoir une vision sans équivoque, car de la maîtrise de ce document dépendra son utilisation efficace. L'objectif du présent livret est de t'aider dans ce travail de familiarisation et d'appropriation.

Cependant si l'approche par situations est l'une des innovations les plus marquantes du nouveau programme national, elle n'est pas la seule nouveauté. Notre objectif est aussi, par ce livret, de te sensibiliser à celles des nouveautés du programme qui, même si elles sont parfois présentées plus discrètement, vont avoir des conséquences importantes sur ta façon de travailler en classe.

Notre manière de procéder sera partout identique : nous commencerons, dans chaque chapitre de ce livret, par poser les définitions des termes spécifiques à son contenu et plus particulièrement des termes qui renvoient à la nouvelle approche pédagogique qui sous-tend le programme réécrit. Ensuite, nous exposerons les innovations du programme sur le plan théorique, en illustrant chaque point d'exemples concrets. Enfin, lorsque le contenu du chapitre s'y prête, nous t'inviterons à répondre à quelques questions, qui t'amèneront à faire des recherches dans le texte du nouveau programme ou à imaginer des situations de classes dans le prolongement des nouveaux acquis du programme. Tu devras ensuite discuter de chacun de ces exercices avec ton tuteur, car les réponses qu'ils appellent sont trop diversifiées pour que nous puissions prévoir des corrigés efficaces.

► CONTENU DE CE LIVRET

Nous avons choisi, pour construire ce livret d'accompagnement, de nous détacher de la structure du programme national, c'est-à-dire de ne pas progresser linéairement à l'intérieur de ce livret. Ce choix ne s'est pas imposé à nous immédiatement : c'est notre propre lecture du programme qui nous a révélé la récurrence de certains concepts pédagogiques, qui nous a montré les différents niveaux auxquels un même concept peut intervenir dans le programme et qui nous a, en définitive, conduits à procéder à des regroupements qui ne sont pas ceux qu'adopte le programme.

Ce choix va évidemment avoir comme conséquence de te faire faire de nombreux va-et-vient à l'intérieur de ce programme, mais nous ne pensons pas que cela soit négatif. Au contraire, nous croyons que parcourir un programme dans tous les sens contribue fortement à son appropriation.

Le contenu de ce livret d'accompagnement s'organise donc de la manière suivante. Après avoir traité globalement des caractéristiques du programme scolaire (chapitre I), nous aborderons ce qui nous semble constituer de tout temps les fondements de tout enseignement, c'est-à-dire les matières scolaires (chapitre II). Nous aborderons ensuite les données plus spécifiquement pédagogiques qui sous-tendent le programme, à savoir l'approche par situations (chapitre III) et ses retombées au plan de la méthodologie

(chapitre IV), les attentes de l'enseignement primaire par rapport aux élèves (chapitre V), les pratiques pédagogiques à mettre en place, qu'il s'agisse de l'évaluation (chapitre VI) ou plus généralement de l'organisation du travail en classe (chapitre VII).

Nous espérons que cette manière de procéder t'aidera à construire un bilan personnel (chapitre VIII).

SYMBOLES ET CONVENTIONS



Nous te renvoyons au livret katangais sur les mathématiques.

Les étiquettes grises présentes dans les marges indiquent que nous te renvoyons à un des autres livrets de formation, en vue de trouver des informations complémentaires ou d'autres illustrations.



Nous te renvoyons au chapitre III de ce livret.

Les étiquettes noires te renvoient à un autre chapitre du présent livret.



Voici une fiche issue de notre « boîte à outils ».

Les étiquettes grises te renvoient aux « fiches », c'est-à-dire à des développements théoriques complémentaires réutilisables à différents endroits de ta formation. Ces fiches sont extraites d'une « boîte à outils » commune aux différents projets IFADEM.

I. LE CONTENU GLOBAL DU PROGRAMME

§ 1. Avant toute chose, qu'est-ce qu'un programme ?

Dans la langue française, le mot *programme* peut prendre différents sens :

- au sens courant, c'est le document destiné à faire connaître à l'avance les détails d'un événement ou d'une succession d'événements :
Un programme télévisé qui indique l'heure de diffusion d'un match de football.
- dans le domaine politique, c'est l'énumération des mesures projetées par une personne ou une organisation politique :
Un ministre qui fait connaître son programme.
- dans le domaine de l'informatique, c'est un ensemble d'instructions ordonnées qui sont exécutables par un ordinateur
Un programme qui gère la comptabilité d'une société.
- dans le domaine pédagogique, le programme d'un enseignement est l'ensemble des thèmes abordés par cet enseignement dans un laps de temps donné :
Le programme du cours de français.

Il ressort de ces définitions qu'un **programme**, dans quelque domaine que ce soit, **est une liste d'informations planifiées, organisées dans le temps.**

Si nous rapportons ces définitions à ce qui nous intéresse ici, nous dirons que le programme national de l'enseignement primaire de la RDC est la liste des étapes que va devoir accomplir tout élève de l'enseignement primaire au long de sa scolarité, dans les différentes matières qui font l'objet de cet enseignement primaire.

Ce programme, diffusé et suivi dans toutes les écoles tant publiques que privées du pays permet de s'assurer que tous les enfants quitteront l'école primaire à l'issue de leur parcours scolaire avec les mêmes acquis.

§ 2. Si les définitions des dictionnaires nous révèlent qu'un programme est avant tout une liste, les textes intitulés *Programme national de l'enseignement primaire* de la RDC ne constituent pas seulement des listes, comme on peut en juger par la seule lecture de leur table des matières (ou au moins des niveaux supérieurs de la table des matières, pour le programme de 2010) :

| PROGRAMME DE 2000 | PROGRAMME DE 2010 |
|---|--|
| Introduction | Introduction |
| Finalité de l'Enseignement national | Finalités, buts et objectifs généraux |
| Buts de l'enseignement national | Profils de sortie |
| Objectifs généraux des disciplines de l'enseignement primaire | Indications méthodologiques |
| Programme du Degré élémentaire | Programme du Degré élémentaire |
| Programme du Degré moyen | Programme du Degré moyen |
| Programme du Degré terminal | Programme du Degré terminal |
| Documents annexes | Grille horaire et pondération des matières |

Dans les deux documents qui nous intéressent ici, on trouve une partie introductive qui précède le programme à proprement parler, et des éléments annexes qui le suivent.

§ 3. La mise en regard des deux tables des matières des programmes de 2000 et 2010 ne met pas seulement en évidence le fait que les programmes scolaires de RDC ne sont pas uniquement des listes, elle permet aussi de se rendre compte que, entre 2000 et 2010, le contenu de la partie introductive et les annexes ont été reformulés.

Le programme en vigueur depuis 2000 est caractérisé par une entrée en matière par **objectifs** (« Objectifs généraux des disciplines de l'enseignement primaire ») ; c'est là l'une de ses principales forces. Les objectifs de l'enseignement n'ont pas été écartés du texte de 2010, qui traite toujours de « Finalités, buts et objectifs généraux ». Mais se sont ajoutés aux objectifs la formulation de « Profils de sortie » ainsi que des « Indications méthodologiques », qui annoncent des changements bien plus significatifs qu'une simple mise à jour.

De plus, entre 2000 et 2010, la table des matières du programme s'est considérablement enrichie : d'une page en 2000, elle passe à cinq pages en 2010, qui mettent au jour des regroupements des branches par **domaines**, qui évoquent des **situations** pédagogiques et qui incluent dans les indications méthodologiques des informations relatives à l'**évaluation** des élèves... autant d'éléments révélateurs d'un programme revu jusque dans ses structures les plus profondes.

Ce sont toutes ces modifications et innovations que nous allons détailler dans les pages qui suivent.

II. LES MATIÈRES SCOLAIRES

§ 4. Commençons par nous intéresser à la manière dont les matières scolaires qui font l'objet de l'enseignement primaire sont réparties dans le programme de 2000 et dans le programme de 2010, afin de dégager les principales différences et de voir ce que ces différences signifient, ce qu'elles impliquent au niveau de la structuration de l'enseignement.

§ 5. Nous procéderons ici en deux temps.

Nous commencerons par quelques mises au point terminologiques. Tu verras par la suite que cette démarche se répétera de chapitre en chapitre. Cette démarche est liée à l'une des principales caractéristiques du vocabulaire français, qui est sa **polysémie**, c'est-à-dire la propriété qu'ont de nombreux mots français de posséder plusieurs sens. Bien souvent, des mots du vocabulaire courant prennent un sens particulier lorsqu'ils sont utilisés dans un contexte d'enseignement, comme c'est le cas dans ce livret. Nous voulons nous assurer, par cette démarche, que tu auras bien présents à l'esprit tout au long de ta formation, les sens spécifiques au contexte de l'enseignement.

Nous poursuivrons par un examen des concepts que recouvrent, dans le nouveau programme, les termes que nous aurons préalablement définis : nous verrons comment ils s'organisent, de quelles innovations ils rendent compte et comment il faut interpréter ces innovations.

► QUELQUES PRÉCISIONS TERMINOLOGIQUES

§ 6. Dans l'usage courant, le mot *domaine* désigne une propriété, une terre, un bien :

Le domaine familial.

Dans un contexte scolaire, le **domaine** est :

- soit le champ d'activité d'une personne, l'étendue de sa compétence :
Ceci n'est pas de mon domaine = 'je ne m'y connais pas ; je ne me reconnais pas de compétence pour ceci'.
- soit l'ensemble des matières qui constituent une science, une discipline :
Le domaine de la médecine.

Dans le programme de 2010, où apparaît le mot *domaine*, comme dans le présent livret, c'est surtout le second sens pédagogique qui est exploité : **les domaines du programme de 2010 sont des ensembles constitués de différentes matières scolaires.**

§ 7. La *branche*, au sens courant, est la ramification du tronc d'un arbre, d'un arbrisseau ou d'un arbuste :

Les branches d'un avocatier, d'un ébénier.

Au sens figuré, la *branche* désigne une ramification ou une division d'un élément principal formant un axe au centre :

La branche d'un cours d'eau.

ou encore la division d'un arbre généalogique :

Les branches de la famille de Jésus.

Une branche scolaire est une matière d'enseignement dont les limites ou frontières sont strictement définies :

La branche des mathématiques est enseignée à tous les degrés de l'école primaire.

On parle aussi dans ce cas de discipline scolaire. On verra d'ailleurs (au § 15) que le programme de 2000 préfère utiliser le mot *discipline* là où le programme de 2010 parle désormais de *branche*.

§ 8. La **sous-branche** se définit exclusivement par rapport à la branche, dont elle représente un élément hiérarchiquement inférieur, ce qui est signifié par le mot *sous* placé devant le mot *branche* et qui fonctionne donc ici comme un préfixe.

On ne parle de sous-branche que par rapport au sens figuré du mot *branche*, par exemple dans la classification des langues :

Les langues nigéro-congolaises constituent une branche dont les langues bantoues sont une sous-branche.

§ 9. D'une manière générale, l'expression *sous-branche* est assez peu utilisée dans le domaine scolaire (l'expression *sous-discipline* est plus courante). Cette expression affiche toutefois une présence très marquée dans le programme national de l'enseignement primaire de RDC de 2010.

La sous-branche y désigne une matière scolaire qui constitue une partie d'une branche-mère :

Le français est une branche dont la grammaire est une sous-branche.

Les mathématiques sont une branche dont la numération est une sous-branche.

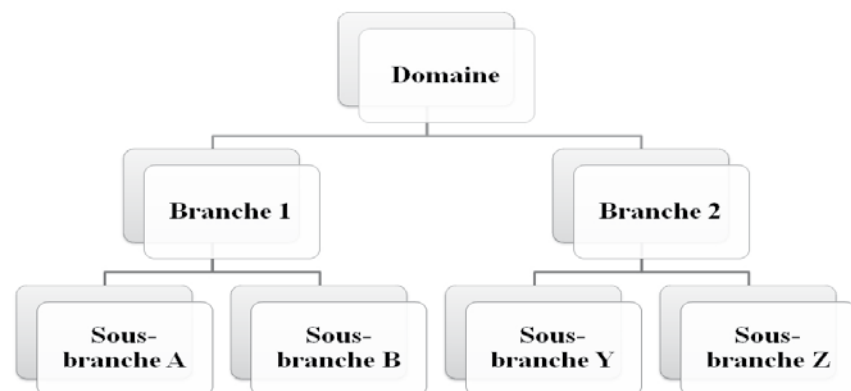
Cette particularité du vocabulaire utilisé dans le nouveau programme doit attirer ton attention sur certaines discordances qui pourront se présenter, par exemple si tu effectues des recherches dans un dictionnaire.

Nous venons de citer l'exemple de la numération, sous-branche des mathématiques dans le programme de l'enseignement primaire de RDC. Mais la plupart des dictionnaires définiront la numération comme étant une branche, non comme une sous-branche des mathématiques, comme le veut le programme national. Cela est dû, tout simplement, au fait que le mot composé *sous-branche* n'a de sens que par rapport au mot *branche* et que dans les dictionnaires, les mathématiques ne sont pas définies comme une branche ; la numération ne peut dès lors pas être définie comme une sous-branche, cela n'aurait aucun sens au niveau du dictionnaire.

Il est d'ailleurs peu probable que tu trouves dans un dictionnaire une entrée¹ *sous-branche*, car c'est un mot composé dont le sens peut être induit à partir de celui de *sous* et de celui de *branche* (il suffit d'additionner le sens de *sous* et celui de *branche* pour comprendre le composé).

Cela doit bien attirer ton attention sur la nécessité d'identifier le sens des mots français dans leur contexte.

§ 10. Le mot composé *sous-branche* dont il vient d'être question met en évidence sur le fait qu'il y a entre les différents mots que nous avons définis ici — **domaine**, **branche**, **sous-branche** — une stricte hiérarchisation², le premier englobant le deuxième (un domaine regroupe des branches) et le deuxième englobant le troisième (une branche regroupe des sous-branches) :



¹ Entrée (d'un dictionnaire) : 'Article traitant un mot'.

² Hiérarchisation : 'Organisation d'un ensemble grâce à une relation d'ordre dans laquelle chaque élément est supérieur au suivant'.

§ 11. Tu auras peut-être remarqué que le mot *matière* revient dans la définition du domaine, comme dans celle de la branche ou dans celle de la sous-branche.

Au sens courant, la **matière** est ce dont une chose est faite :

La matière de ce pantalon est le coton.

En dehors du sens courant, ce mot connaît aussi un sens scientifique, celui de ce qui a une réalité tangible :

Les états de la matière.

Dans le contexte pédagogique, ce mot, que l'on trouve aussi dans les deux programmes que nous examinons ici, où il est souvent associé à l'adjectif *scolaire*, désigne de manière toute simple **ce qui fait l'objet de l'enseignement**.

Il neutralise la hiérarchisation que nous venons de mettre au jour, c'est-à-dire qu'il ne prétend donner aucune information sur le rang qu'un élément occupe dans un système hiérarchisé. Dans ce livret, nous utiliserons le mot *matière* chaque fois qu'il sera question d'un objet d'enseignement, abstraction faite de sa place particulière dans le programme.

► LES DOMAINES

§ 12. Le mot *domaine* est propre à la version de 2010 du programme national, dont l'une des innovations les plus visibles sur ce plan est d'avoir regroupé les matières scolaires en cinq domaines :

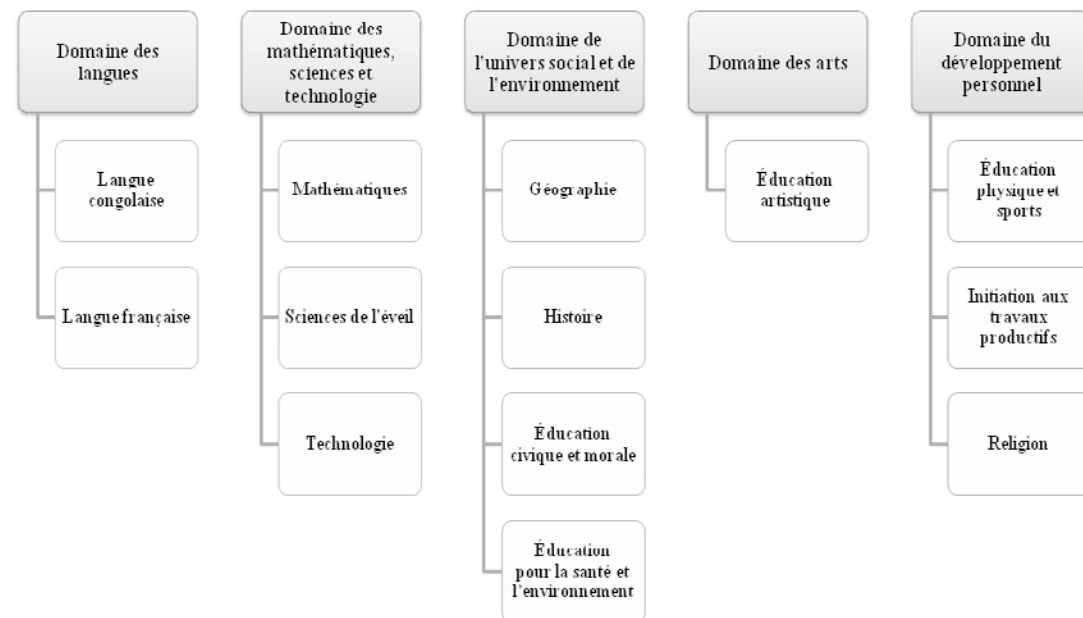
| N° | DOMAINES | BRANCHES |
|----|--|---|
| 1 | Domaine des langues | Langue congolaise Langue française |
| 2 | Domaine des mathématiques, sciences et technologie | Mathématiques Sciences Technologie |
| 3 | Domaine de l'univers social et de l'environnement | Géographie Histoire Éducation civique et morale Éducation pour la santé et l'environnement |
| 4 | Domaine des arts | Éducation artistique |
| 5 | Domaine du développement personnel | Éducation physique et sports Initiation aux travaux productifs Religion |

Nous te renvoyons au chapitre III de ce livret.

§ 13. Cette innovation est liée à une autre innovation du programme de 2010, qui est l'approche par situations, une approche pédagogique qui favorise le développement, chez les élèves, de compétences transversales.

Les **compétences transversales** sont des compétences communes à différentes matières, des compétences que l'élève va d'abord développer dans le cadre d'une matière pour les transférer dans les autres matières. Nous reviendrons en détail sur l'approche par situations et sur les compétences dans le chapitre suivant, qui est intégralement consacré à ces nouveaux concepts pédagogiques. Mais tu peux déjà observer ici que les matières ont été regroupées en domaines en fonction d'affinités qu'elles présentent entre elles. L'association entre « langues congolaises » et « langue française » te semble sans doute plus évidente que l'association « langue congolaise » et « éducation physique et sports », et ce à juste titre. Les matières qui sont regroupées dans un même domaine sont celles qui autorisent entre elles les « passerelles » les plus évidentes dans l'apprentissage de l'élève.

§ 14. En regroupant les matières en domaines, le nouveau programme établit une **première hiérarchisation des matières scolaires** en deux étages, le domaine au niveau supérieur, la branche au niveau inférieur :



LES BRANCHES

§ 15. Tout comme le mot *domaine*, le mot *branche* est spécifique au programme de 2010.

Mais alors que le mot *domaine* n'a pas d'équivalent dans le programme de 2000, qui ne procède à aucun regroupement des matières scolaires, le mot *branche* a comme équivalent dans le programme de 2000 celui de *discipline*, comme nous l'avons déjà annoncé au § 6.

Cela veut dire que, malgré une divergence de terminologie, les différentes branches ou matières scolaires sont un sujet abordé dans les deux versions du programme : on n'imagine d'ailleurs pas un seul instant qu'elles puissent en être absentes, car les matières scolaires demeurent le fondement de tout l'enseignement.

§ 16. La différence entre le programme de 2000 et celui de 2010 ne se marque pas seulement ici au niveau du vocabulaire utilisé : discipline d'un côté, branche de l'autre.

Le tableau du regroupement des branches en domaines que nous venons de commenter et qui est issu du programme de 2010 montre que ce programme identifie un maximum de 13 branches différentes :

Langue congolaise
Langue française
Mathématiques

Sciences
Technologie
(Géographie)
(Histoire)
Éducation civique et morale
Éducation pour la santé et l'environnement
Éducation artistique
Éducation physique et sports
Initiation aux travaux productifs
Religion

Ces 13 branches sont réduites à 11 au degré élémentaire, où n'apparaissent ni l'histoire ni la géographie — elles figurent entre parenthèses dans la liste dressée ci-dessus.

Le programme de 2000 dénombrait quant à lui 16 disciplines :

Langues congolaises
Français
Mathématiques
Éducation pour la santé et l'environnement
Éducation civique et morale
Éducation physique et sports
Étude du milieu
Dessin
Calligraphie
Chant / Musique
Travail manuel
Géographie
Histoire
Sciences naturelles
Religion
Informatique

§ 17. Il ne faut toutefois pas s'arrêter à cette seule différence de nombre d'un programme à l'autre. Il faut aussi et surtout se garder de considérer qu'en passant de 16 disciplines à 13 ou 11 branches, le programme de 2010 a supprimé des matières scolaires, que certaines matières ne vont désormais plus faire l'objet d'un enseignement dans les écoles primaires de RDC.

Bien au contraire, un examen minutieux va montrer que **le programme de 2010 élargit le nombre des matières scolaires**, mais ici comme dans le cas des domaines, le programme de 2010 va procéder à des regroupements de matières et faire de certaines des disciplines présentes dans le programme de 2000, des sous-branches de différentes branches.

Nous allons examiner les différents cas de réagencement auxquels procède le programme de 2010.

1. Le travail manuel

§ 18. Commençons par le cas le plus simple, celui du travail manuel.

L'expression *travail manuel* que l'on trouve dans la liste des disciplines du programme de 2000 ne figure plus dans la liste des branches du programme de 2010, qui parle plus généralement d'une « **initiation aux travaux productifs** ». Cette dernière fait partie, aux côtés de l'éducation physique et des sports, du domaine du développement personnel.

L'expression même de *travail manuel* subsiste toutefois à divers endroits du programme de 2010, au degré élémentaire (p. 63), au degré moyen (p. 111) et au degré terminal (p. 168), ce qui nous révèle clairement que la modification se fait avant tout au niveau du vocabulaire. La matière est préservée.

2. Le dessin, le chant et la musique

§ 19. Le cas du dessin, du chant et de la musique est un peu plus complexe que le précédent.

Le **dessin**, d'une part, le **chant et la musique**, d'autre part, figurent dans la liste des disciplines du programme de 2000. On s'attend donc à ce qu'elles deviennent, par simple transposition de vocabulaire, des branches du programme de 2010. Or, ce n'est pas le cas. Elles n'apparaissent pas dans la liste des branches du programme de 2010. Elles sont en fait devenues des matières inscrites sous une nouvelle branche, intitulée « éducation artistique ». Cette branche coïncide avec un domaine, celui des arts — dit autrement : le domaine des arts du nouveau programme ne compte qu'une seule branche, celle de l'« éducation artistique », comme tu l'as peut-être déjà remarqué dans le tableau que nous avons reproduit au § 12.

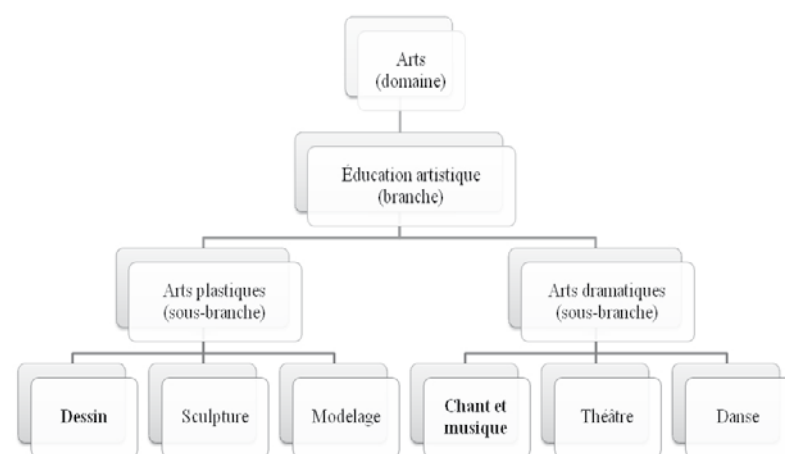
§ 20. La branche « éducation artistique » regroupe les différentes matières scolaires qui contribuent au développement de l'esprit d'observation, de l'imagination créatrice ainsi que de l'esprit du beau (cf. p. 28 du programme de 2010).

Cette branche compte deux sous-branches, « arts plastiques » et « arts dramatiques », sous lesquelles nous retrouvons le dessin, le chant et la musique aux côtés d'autres matières scolaires :

- 1) les arts plastiques : dessin, sculpture, modelage ;
- 2) les arts dramatiques : chant et musique, théâtre, danse

§ 21. Le cas du traitement du dessin, du chant et de la musique dans le programme de 2010 est une illustration concrète de la hiérarchisation que nous avons déjà mise en lumière aux § 10 et 14.

Au domaine (niveau 1) et à la branche (niveau 2), s'ajoutent ici la sous-branche (niveau 3), elle-même ramifiée en matières d'un niveau inférieur (niveau 4), pour lesquelles il n'a pas été prévu d'appellation spécifique et qu'on désignera donc tout simplement ici du nom de matière (cf. § 11). Le dessin, le chant et la musique se retrouvent au niveau le plus bas de cette hiérarchie à quatre étages :



§ 22. Contrairement à ce qu'on aurait pu imaginer en comparant la liste des disciplines de 2000 et celle des branches de 2010, le dessin, le chant et la musique n'ont pas disparu du programme 2010. Ils y sont non seulement présents mais y figurent aussi aux côtés d'autres matières artistiques qui sont des innovations du programme de 2010.

3. La calligraphie

§ 23. Le cas de la calligraphie est relativement proche de celui que nous venons d'examiner.

Rappelons en quelques mots de quoi il s'agit. Si l'écriture est la discipline scolaire qui tend à apprendre à tracer les lettres et chiffres de manière consciente, lisible et rapide, la calligraphie, quant à elle, est l'art de former les caractères d'écriture ou le raffinement dans l'art d'écrire. La calligraphie permet à l'enfant de rendre un message lisible et compréhensible pour les autres.

§ 24. Présente dans la liste des disciplines du programme de 2000, la calligraphie ne figure pas dans celle des branches du nouveau programme.

Dans le programme de 2010, le mot *calligraphie* n'apparaît plus que comme une matière en relation avec les activités d'expression écrite en langue congolaise, en 1^{re} et en 2^e année :

Calligraphie des lettres, des syllabes, des mots, de courtes phrases et des nombres inférieurs à 10

Programme national de 2010, p. 34

Calligraphie des lettres majuscules, des noms propres ou communs

Programme national de 2010, p. 35

ainsi qu'en 3^e et en 4^e année

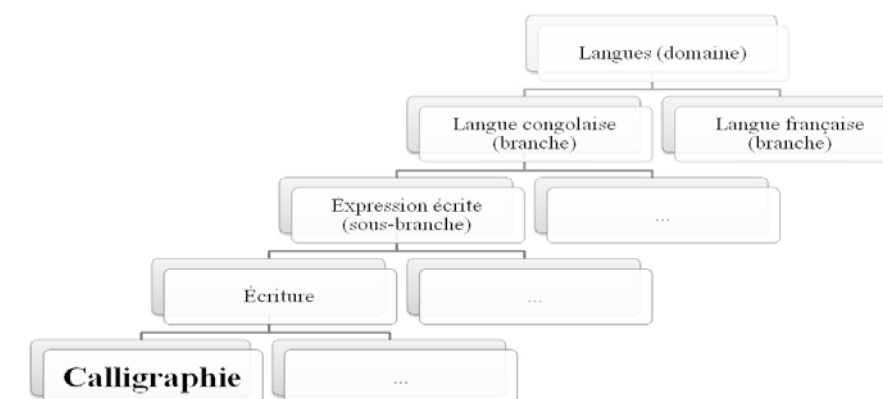
Écriture – Calligraphie : Copie lisible et correcte de petites phrases ou de petits textes

Programme national de 2010, p. 71

Écriture – Calligraphie : Copie lisible et correcte des phrases ou d'un texte

Programme national de 2010, p. 73

§ 25. Dans le programme de 2010, la calligraphie n'est donc plus définie comme une branche, mais comme une activité de l'expression écrite du domaine des langues (p. 10 du programme de 2010), et plus particulièrement de la langue congolaise. Elle se retrouve ainsi au niveau le plus bas du système hiérarchisé des matières scolaires, un niveau inférieur encore à celui auquel on a trouvé précédemment (§ 21) le chant et la musique :



§ 26. Tu t'étonneras peut-être de ne retrouver la calligraphie que du côté de la langue congolaise, et de ne pas la retrouver du côté de la langue française.

Est-ce à dire que la calligraphie n'est pas une matière à prendre en considération dans l'apprentissage de l'écriture de la langue française ? Non, bien sûr : le programme de 2010 ne te dit évidemment pas que tu vas travailler la calligraphie avec tes élèves dans le cadre du cours de langue congolaise et autoriser ces mêmes élèves, dans le cadre du cours de français (ou de n'importe quel autre), à écrire sans aucune application !

En fait, si le programme de 2010 ne mentionne pas la calligraphie dans le cadre du cours de français, c'est tout simplement parce que la passerelle (cf. § 13) entre le cours de langue congolaise et celui de langue française est sur ce plan totalement évidente (cela va de soi). On attend de l'élève qu'il **transfère la compétence** qu'il aura acquise dans l'apprentissage de la langue congolaise (écrire avec application) vers celui de la langue française.

On attend d'ailleurs aussi de l'élève qu'il transfère cette compétence acquise dans le domaine des langues vers les autres domaines, pour toutes les situations où il devra écrire : il devra mettre la même application au tracé des lettres dans un devoir de physique ou dans un examen d'histoire.

Le transfert des compétences est une des principales caractéristiques de l'approche pédagogique par situations, que nous examinerons bientôt dans le détail.

4. Les sciences

§ 27. Le cas des sciences est un peu plus compliqué que celui des différentes matières que nous venons de traiter, mais il témoigne, lui aussi, de la **volonté du nouveau programme de structurer les différentes matières scolaires**.

§ 28. Si l'on s'en tient au strict mot *science*, le programme de 2000 ne fait état que d'une seule matière scientifique : les sciences naturelles (physique, botanique, zoologie et anatomie). Mais d'autres disciplines de ce programme sont aussi généralement considérées comme des sciences : les mathématiques, l'étude du milieu, l'histoire et la géographie, par exemple. Ces différentes sciences sont mentionnées dans le programme de 2000 comme autant de disciplines.

Dans le programme de 2010, on retrouve le mot *science*, soit tel quel, soit dans l'expression *sciences d'éveil*. L'expression *sciences d'éveil* est toutefois réservée au degré élémentaire ; au degré moyen et au degré terminal, l'expression est réduite au seul mot *sciences*.

On peut noter, grâce à l'inventaire des sous-branches que donne le nouveau programme (pp. 25-26), que le mot *sciences* désigne ici les matières que le programme de 2000 désignait sous l'étiquette de *sciences naturelles* : il est en effet question ici comme là de physique, de botanique, de zoologie et d'anatomie.

§ 29. Le nouveau programme procède, avec les sciences comme avec les autres matières scolaires que nous avons examinées, à son habituelle structuration et à différents regroupements.

L'originalité par rapport aux matières que nous avons examinées précédemment est que tout ce que l'on appelle communément *sciences* n'est pas regroupé sous un seul et même domaine :

- les sciences (d'éveil), sont, à côté des mathématiques, rangées dans le domaine des mathématiques, sciences et technologies ;
- l'histoire et la géographie sont rangées dans le domaine de l'univers social et de l'environnement, aux côtés de l'éducation civique et morale et de l'éducation pour la santé et l'environnement.

Le programme de 2010 procède donc à un redécoupage des matières scientifiques.

5. La technologie

§ 30. Toutes les matières que nous venons d'examiner avaient comme point commun d'être présentes de manière totalement évidente dans le programme de 2000 mais de jurer, du moins à première vue, d'une moindre visibilité dans le programme de 2010. Mais on a vu que ces différences de traitement de certaines matières scolaires d'un programme à l'autre s'expliquent par le fait que l'ancien programme met toutes les matières sur le même plan, alors que le nouveau les structure en de nombreux étages (cf. §§ 21 et 25).

Il en va tout autrement de la technologie, qui ne figure pas aux rangs des disciplines du programme de 2000 : c'est une branche introduite dans le nouveau programme, dont l'apparition est liée à l'évolution du monde moderne et qui est devenue incontournable.

§ 31. Prenons l'exemple des **moyens de communication**.

Autrefois, dans nos sociétés traditionnelles, on n'avait besoin que de moyens de communication rudimentaires : tam-tam, bois creux couvert de peau d'animal, clairon en corne et en bois, etc. Aujourd'hui, avec les progrès scientifiques et techniques, d'autres moyens de communication que l'on qualifie d'« actuels » ont fait leur apparition : téléphone, télécopieur, internet, radio, télévision, etc.

Le programme de 2000 mentionnait déjà tous ces moyens de communication traditionnels modernes :

Information (moyens de communication, de diffusion par tam-tam, écriture, télégraphe électrique, télégraphe sans fil, téléphone, télex, radio, télévision, journal, etc.) Fax, Télécél, Internet.

Programme national de 2000, p. 177

Mais il inscrivait cette matière au programme du cours d'histoire (pour les élèves de 6^e année), où elle apparaissait liée au concept de progrès, scientifique comme technique.

Dans le programme de 2010, l'approche des grandes inventions du XX^e siècle n'est plus seulement historique : elle est aussi et surtout technologique.

§ 32. La **technologie** est l'étude des techniques, des outils et des procédés.

Cette branche permet à l'élève de se familiariser avec les objets techniques de son milieu : leur nature, leur utilité, leur mode de fabrication (p. 26 du nouveau programme). Elle va ainsi permettre à l'élève d'apprendre à faire la distinction entre l'objet technique et l'objet naturel, comme le montre cet exemple emprunté au programme de 2^e année :

Branche : Technologie

Niveau : 2^e année

Contenu notionnel : distinction entre l'objet technique et l'objet naturel.

L'instituteur de la 2^e année de l'EP Kingu raconte le récit suivant à ses élèves : Kengwi et Zama vont à l'école chaque matin, avant leur maman Moseka les lave avec du savon. Un jour, Zama demande à sa mère : « Maman, le savon est le fruit de quel arbre ? ».

La mère répond : « Le savon n'est pas un fruit comme la mangue ou la noix de palme, mais il est fabriqué à base d'huile de palme ». L'enseignant demande à ses élèves de s'informer sur les produits qu'on fabrique à base d'huile de palme.

Programme national de 2010, p. 49

6. L'informatique

§ 33. Le cas de l'**informatique** est tout à fait révélateur de cette nouvelle manière d'approcher certaines matières, sous leur angle technologique.

Dans le programme de 2010, l'informatique apparaît à la suite des sciences naturelles. Il existe de fait une science informatique qui débouche sur le traitement automatique de l'information grâce à des programmes établis sur des ordinateurs. Mais si on lit attentivement le texte du nouveau programme, on constate que ce n'est pas cette science qu'il s'agit d'enseigner aux élèves du primaire (en d'autres termes, on ne va pas leur apprendre à écrire des programmes qui vont fonctionner sur des ordinateurs) :

Informatique

Chaque leçon devra être dispensée en respectant les étapes ci-après : l'observation, la découverte et l'application ;

pour la pratique, l'enseignant veillera à ce que chaque élève puisse manipuler l'ordinateur ; l'on tiendra compte de l'interdisciplinarité lors de l'apprentissage de l'informatique ; des visites guidées devront être organisées dans des centres informatiques.

Programme national de 2010, p. 26

§ 34. Il s'agit en fait d'**apprendre aux élèves à utiliser certaines applications de l'informatique**. En d'autres termes, il s'agit d'aborder l'informatique sous l'angle technologique, bien plus concret : des mots comme *application*, *manipuler* le révèlent sans ambiguïté. Le vocabulaire utilisé ici est d'ailleurs beaucoup plus proche de celui que le programme de 2010 utilise dans ses directives relatives aux technologies que dans celles relatives aux sciences :

Technologie

Nouveau venu sur la liste des branches de l'enseignement primaire, le cours de technologie requiert de la part de l'enseignant beaucoup de savoir-faire.

Pour ce faire, l'enseignant devra rendre son cours concret, en présentant à l'apprenant des situations et des objets courants de son milieu. La meilleure façon de le faire sera de partir des observations concrètes ou des visites guidées dans le but de placer l'apprenant devant des situations réelles ou simulées qui sollicitent la mobilisation de ses ressources en vue de la recherche de la solution.

Ces observations et visites guidées seront plus fréquentes au degré élémentaire et donneront lieu à des manipulations qui amèneront l'apprenant à se familiariser avec différents objets techniques : leur nature, leur utilité, leur mode de fabrication, etc.

 Programme national de 2010, p. 26

§ 35. Le programme à proprement parler du cours d'informatique confirme d'ailleurs parfaitement que c'est bien de technique qu'il s'agit ici, par exemple en 4^e année :

3. Traitement de texte (Microsoft Word)
création d'un fichier ;
saisie d'un texte ;
enregistrement d'un fichier ;
désignation d'un fichier (Nom du fichier) ;
fermeture d'un fichier ;
ouverture d'un fichier

 Programme national de 2010, p. 87

ou encore en 5^e année :

3. Traitement de texte (Word) :
création et alignement des paragraphes ;
création des pages ;
correction des erreurs d'orthographe ;
mise en forme du texte (numérotation des pages, soulignement d'un texte, mettre en gras, mettre en italique, etc.)

 Programme national de 2010, p. 138

Il est tout à fait clair ici qu'il s'agit d'apprendre à l'élève à se servir des applications produites par l'informatique, non de se transformer en apprentis informaticiens.

7. L'étude du milieu

§ 36. Nous terminerons notre examen des modifications opérées par le programme de 2010 au niveau des matières scolaires par le cas de l'**étude du milieu**.

Dans le nouveau programme, l'étude du milieu, discipline du programme de 2000, ne semble plus correspondre à aucune réalité. L'étude du milieu n'y est devenu ni un domaine, ni une branche, ni une sous-branche, ni une ramification inférieure comme l'étaient le dessin (§ 21) ou la calligraphie (§ 25).

Pourtant cette étude n'est pas absente du nouveau programme où le mot *milieu* est au contraire omniprésent.

Il s'agit là d'un nouvel effet de l'approche pédagogique par situations. Nous aurons l'occasion de voir qu'une des particularités de cette approche est de ne pas poser de cloison étanche entre les activités de l'école et les activités de la vie courante : dans l'approche par situations, le milieu de l'élève sert de point de départ à toutes les activités conçues pour lui, à toutes les tâches qu'on lui demandera d'accomplir au sein de l'école. L'enseignement plonge désormais l'élève au cœur des situations de la vie de tous les jours. **Le milieu, et son étude, sont donc devenus un des fils conducteurs les plus solides du nouveau programme.**

LES SOUS-BRANCHES

§ 37. Nous avons observé de différentes manières que la différence fondamentale entre le programme de 2000 et celui de 2010 sur le plan des matières scolaires est que le programme de 2000 met toutes les matières sur le même niveau, alors que le programme de 2010 les hiérarchise.

De cette hiérarchisation propre au nouveau programme, nous avons déjà examiné les domaines, ainsi que les branches qui sont regroupées sous ces domaines. Il nous reste à examiner les sous-branches, d'un point de vue global cette fois, puisque notre examen des branches nous a déjà amenés à identifier quelques sous-branches (§ 21 et 25).

§ 38. Nous avons souligné dans notre rappel des définitions (§ 8), que la **sous-branche** n'a de sens que par rapport à une branche, dont elle constitue une ramification. La sous-branche entretenant une relation hiérarchisée par rapport à la branche, on ne s'étonnera pas qu'il n'en soit question que dans le nouveau programme, le seul à hiérarchiser explicitement les matières scolaires.

Nous avons déjà évoqué (§ 28) les différentes sous-branches de la branche des **sciences** : physique, botanique, zoologie et anatomie.

Trois autres branches du nouveau programme se ramifient ainsi en sous-branches :

- la **langue française** (p. 19-22 du programme de 2010) : grammaire, vocabulaire, lecture, expression orale, analyse, conjugaison / orthographe, rédaction / phraséologie écrite, récitation
- la **langue congolaise** (p. 22) : expression orale, vocabulaire, lecture, orthographe, grammaire, conjugaison, rédaction / composition
- les **mathématiques** (p. 23-24) : numération, opérations, mesures des grandeurs, formes géométriques, problèmes.

Les autres branches du nouveau programme (histoire, géographie, technologie, etc.) ne connaissent aucune ramification. Plus précisément, elles ne présentent aucune ramification dans le nouveau programme, ce qui ne veut pas dire que l'on exclut que ces branches connaissent des sous-branches. Nous avons par exemple vu (au § 33), que l'informatique, telle quelle est décrite dans le nouveau programme est plus une sous-branche de la technologie, qu'une sous-branche des sciences (ce que pourrait pourtant donner à penser la présentation adoptée par ce programme pour l'informatique).

CE QU'IL FAUT RETENIR

§ 39. La principale innovation du programme de 2010 dans le domaine des matières scolaires est leur organisation hiérarchique.

Là où le programme de 2000 parlait uniformément de disciplines et plaçait toutes les disciplines scolaires sur un même plan, le programme de 2010 procède à des regroupements sur plusieurs niveaux dont trois sont identifiables par l'usage d'une terminologie spécifique :

- au niveau supérieur, les **domaines**, au nombre de 5 ;
- au niveau intermédiaire, les **branches**, au nombre de 11 (degré élémentaire) ou 13 (degré moyen et degré terminal) ;
- au niveau inférieur, les **sous-branches**, dont le nombre varie d'une branche à l'autre, certaines branches en étant dépourvues.

De nombreuses ramifications se font jour à des niveaux inférieurs encore, pour lesquels le programme n'utilise pas de terminologie spécifique et que l'on peut appeler plus généralement des **matières** (scolaires).

EXERCE-TOI !**Activité A : les sous-branches**

Le nouveau programme n'identifie aucune sous-branche sous la branche *Éducation civique et morale*. Cela ne veut pas dire pour autant que cette branche ne connaît aucune ramification. En t'appuyant sur le programme qui correspond à l'année d'étude dans laquelle tu enseignes, reproduis l'organisation hiérarchique des différentes matières de l'éducation civique et morale, du niveau le plus élevé au niveau le plus bas.



► L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES

§ 43. Une fois encore, commençons par quelques définitions.

En dehors du contexte pédagogique, le mot *approche* connaît un sens courant. L'approche, c'est l'action d'approcher, c'est la proximité d'un lieu ou d'un événement :

Arriver à l'approche de l'école.

L'approche du soir ; l'approche de la saison des pluies.

Dans un contexte pédagogique, **l'approche est la démarche mise en œuvre pour arriver à une fin éducative** :

L'approche sociologique de la littérature, de la langue.

L'approche par situations.

De la même manière, le mot *compétence* connaît un sens courant. C'est l'expérience qu'une personne a acquise et qu'on lui reconnaît dans tel ou tel domaine :

Thérèse a des compétences en mathématiques.

Dans un contexte pédagogique, **la compétence peut être définie comme l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs** (ou connaissances théoriques), de savoir-faire (ou connaissances pratiques) et de savoir-être (ou comportements) permettant d'accomplir un certain nombre de tâches :

Être capable de produire des énoncés injonctifs est une compétence du cours de français.

§ 44. **L'approche par compétences** s'est développée notamment pour combler les insuffisances de la pédagogie par objectifs.

La pédagogie par objectifs est en effet centrée essentiellement sur l'acquisition de savoirs et de savoir-faire, mais ne prend pas en considération l'acquisition des processus qui vont conduire à ces savoirs et savoir-faire. En d'autres termes, si la pédagogie par objectifs répond à la question « apprendre quoi ? », elle néglige la question « apprendre comment ? ».

L'approche par compétences cherche à concilier ces deux façons d'envisager l'enseignement/apprentissage (« apprendre quoi et comment ? ») en faisant participer activement l'élève à sa formation par l'action.

§ 45. L'approche par compétences développe l'idée que **l'élève apprend mieux dans l'action**, c'est-à-dire :

1. quand l'élève est impliqué dans des tâches qui nécessitent d'utiliser concrètement ce qu'il a appris et d'avoir une vision globale des capacités qu'il va devoir mobiliser ;
2. quand la situation d'apprentissage a du sens pour l'élève ;
3. quand l'élève établit des contacts avec les autres (les autres élèves, le maître, des personnes extérieures à l'univers scolaire...) pour construire ses connaissances et son savoir ;
4. quand les erreurs que l'élève commet lors de la réalisation des tâches qu'on lui demande d'accomplir sont exploitées de manière à empêcher qu'elles constituent un obstacle à la poursuite de l'activité ou des apprentissages ultérieurs.

§ 46. Dans l'approche par compétences, l'élève va accumuler des savoirs et des savoir-faire comme dans la pédagogie par objectifs (la compétence ne remplace pas la connaissance), mais il va aussi et surtout apprendre à les utiliser.

Prenons un exemple concret.

Mbo voudrait devenir horloger. Pour cela, il devra apprendre, entre autres, la mécanique et l'électronique. Mais il ne sera réellement jugé compétent comme horloger que s'il se montre capable d'utiliser les connaissances qu'il a acquises en mécanique et en électronique pour détecter et réparer la panne des montres que les clients lui apporteront, quel que soit le modèle de la montre et quelle que soit la nature de la panne.

L'approche par compétences met l'accent sur la capacité de l'élève à utiliser ce qu'il a appris dans des tâches et situations nouvelles et complexes, à l'école tout comme dans sa vie de tous les jours. On dit qu'**un élève a acquis une compétence lorsqu'il sait quoi faire, comment faire et pourquoi faire dans une situation donnée**.

► L'APPROCHE SITUÉE PAR COMPÉTENCE OU APPROCHE PAR SITUATIONS

§ 47. Tu as pu constater que les innovations du programme national que nous sommes en train d'examiner passent par l'usage d'un vocabulaire spécifique ou, plus précisément, d'un vocabulaire qui appartient au langage courant mais qui prend des significations particulières dans un contexte pédagogique.

Nous venons de t'expliquer comment il fallait comprendre des mots comme *approche* ou *compétence*.

Passons maintenant au mot *situation* que nous venons d'utiliser paragraphe précédent.

Au sens courant, la situation est la position d'un lieu ou d'une personne :

La situation d'un village près d'un fleuve.

Être dans une situation difficile.

Dans un contexte pédagogique, **une situation est une tâche ou un ensemble de tâches à accomplir par l'élève dans des conditions qui supposent que cet élève franchisse un certain nombre d'obstacles**.

§ 48. Tu dois te souvenir ici que ce qui différencie fondamentalement la pédagogie par objectifs de l'approche par compétences, c'est que la seconde est la seule à aborder la question « apprendre comment » ; la situation est une des réponses que l'approche par compétence donne à cette question : **la situation est un moyen d'apprentissage**.

Une situation est une tâche complexe qui présente les caractéristiques suivantes :

- elle repose sur des données de départ qui sont utiles pour accomplir une tâche ou résoudre un problème ;
- elle a un but à atteindre qui donne un sens aux actions qui vont être menées ;
- elle comporte des contraintes ou des obstacles qui exigent de l'élève une réorganisation de ses connaissances et qui l'amènent à trouver de nouveaux moyens de mettre en œuvre ses connaissances.

Pour mieux expliciter l'idée d'obstacle contenue dans la définition pédagogique de la situation, on substitue parfois le mot composé *situation-problème* au mot simple *situation*.

§ 49. **L'approche par situations** est l'approche fondée sur le principe selon lequel une personne se construit, s'adapte et se développe en situation.

Elle présente des familles et des exemples de situations, des catégories et des exemples d'actions, des ressources ainsi que ce qui est attendu de l'élève face à ces situations.

Elle est étroitement liée à l'approche par compétences, car la situation est fondamentale pour le développement des compétences : **en adaptant et en généralisant ses apprentissages à de nouvelles situations, l'élève développe ses compétences**.

► L'APPROCHE PAR SITUATIONS DANS LE NOUVEAU PROGRAMME

§ 50. Dans un programme d'étude, l'approche par situations suggère un ensemble d'éléments qu'un enseignant va mettre en scène dans sa classe, pour que ses élèves traitent avec compétence diverses situations. Dans le nouveau programme de 2010, l'approche par situations occupe une place de choix, au niveau de tous les degrés d'étude (élémentaire, moyen et terminal).

Elle intervient dans le texte du programme après les objectifs intermédiaires de chaque branche.

L'intégration de l'approche pédagogique par situations dans le programme de l'enseignement primaire remplace les situations au cœur des démarches pédagogiques et didactiques.

Les situations proposées dans le nouveau programme sont des moyens pour permettre aux élèves de développer des compétences.

§ 51. Le texte du programme fournit non seulement pour chaque branche de chaque degré un exemple de situation à titre indicatif, mais suggère aussi d'autres thèmes de situations exploitables.

En voici un exemple :

Exemple de situation

Branche : Français

Niveau : 1^{re} année

Contenu notionnel : structures de salutation et de présentation

Pendant le congé de Noël, l'élève Mbo effectue un voyage à Bikoro accompagné de son père, en vue de rendre visite à ses grands parents. De Kinshasa à Mbandaka, ils ont voyagé par avion ; et de Mbandaka à Bikoro, ils ont pris un véhicule. Durant les 2 semaines passées à Bikoro, Mbo ne cessait de jouir des merveilles du lac qu'il découvrait pour la première fois. Dès son retour à Kinshasa, son ami Tito vient lui rendre visite. Ils se saluent et Mbo profite de l'occasion pour présenter son ami à ses parents.

[...]

Suggestions des thèmes pour d'autres situations

après la visite d'un site touristique, partager avec ses condisciples ce qui a beaucoup intéressé ;

présentation d'une photo de famille, raconter l'histoire à partir de cette illustration.

 Programme national de 2010, p. 36

EXEMPLES DE SITUATIONS

§ 52. Nous allons maintenant analyser quelques exemples de situations pour les mettre en regard des différentes définitions que nous venons de te donner. Nos analyses ont pour objectif de revenir sur les définitions pour les aborder sous un angle différent de celui que nous venons d'adopter, pour les appuyer, les éclairer ou les compléter.

Nous allons puiser nos exemples tout d'abord parmi ceux que fournit le programme de 2010 et ensuite parmi les autres livrets de formation d'IFADEM-RDC, afin que tu prennes bien conscience de la place que prennent désormais les situations dans l'apprentissage de tes élèves.

1. Situation et rôles du maître

§ 53. Notre **premier exemple** est repris au domaine de l'éducation physique et des sports :

Branche : Éducation physique et sports

Niveau : 2^e année primaire

Contenu notionnel : jeux sportifs

Dans le cadre des préparatifs du tournoi de football, mini-basket, tennis de table, mini-volley et de frisbee entre les classes parallèles de l'EP III Kisangani, l'instituteur de la 2^e année A convie ses élèves à constituer une équipe par discipline selon la préférence de chacun afin de s'entraîner pour participer au tournoi.

Les élèves s'informent en questionnant oralement les élèves des classes supérieures sur la composition d'une équipe, sur le matériel et sur l'équipement à utiliser par discipline sportive.

Chacun s'inscrit dans l'équipe de son choix.

Les différentes équipes sont constituées et chaque élève participe à l'une d'entre elles.

L'instituteur peut alors inviter chaque équipe à s'entraîner afin de participer au tournoi.

 Programme national de 2010, p. 66

§ 54. Cette situation présente bien les différentes caractéristiques de la tâche complexe que nous avons énumérées au § 48 :

- les données de départ, utiles pour accomplir la tâche, sont l'organisation d'un tournoi multisports ;
- le but à atteindre est la participation au tournoi ;
- les contraintes sont la participation de chaque élève à une discipline sportive et la constitution d'équipes répondant à des conditions propres à chaque discipline sportive concernée.

§ 55. Les actions que vont devoir mener les élèves pour traiter cette situation sont de trois ordres :

1. l'information : il faut s'informer sur la composition des équipes dans chacune des disciplines sportives concernées par le tournoi ; il faut s'informer sur le matériel, s'assurer qu'il existe en nombre suffisant, qu'il est utilisable, etc. ;
2. la sélection : chaque élève va devoir s'inscrire dans une discipline, en faisant en sorte qu'il y ait pour chaque sport un nombre suffisant d'inscrits pour former les deux équipes qui vont s'affronter ;
3. la formation des équipes et la préparation au tournoi par l'entraînement.

§ 56. Les actions que mèneront les élèves les placeront peut-être devant des problèmes imprévus : le ballon de basket est dégonflé ; certaines disciplines plus attractives que d'autres, ont attiré trop d'élèves alors que d'autres sont délaissées et qu'on ne parvient pas à constituer des équipes complètes ; on peut former plusieurs équipes de mini-volley, mais il n'y a qu'un seul filet ; etc.

Le maître joue ici le rôle de médiateur ou d'arbitre pour aider ses élèves à surmonter les différents obstacles et les amener vers l'objectif final : la tenue d'un tournoi sportif.

2. Situation et réalité

§ 57. Prenons comme **deuxième exemple** une situation pouvant prendre place dans le cadre d'un cours de français de 6^e année :

Branche : Français

Niveau : 6^e année primaire

Contenu notionnel : Rédaction libre ou préparée

À l'occasion de la fête nationale de l'Enseignement, le 30 avril, le Gouverneur du Bas-Congo présent au défilé organisé à la Place de l'Indépendance, à Matadi, termine son discours en disant : « Chers élèves et étudiants, vous êtes l'espoir de demain. Pour que notre pays se développe, il faut que la jeunesse s'intéresse aussi aux métiers techniques ».

Profitant de la déclaration du gouverneur, l'instituteur de la 5^e année demande à ses élèves de mener une enquête sur les métiers techniques qui les intéressent et de rédiger un compte rendu avec les résultats de cette enquête.

Les élèves se constituent en sous-groupes selon le métier identifié et préféré. Chacun de ces sous-groupes identifie une personne qui exerce ce métier pour répondre à leurs questions. Ils préparent des questions relatives au métier. Chaque sous-groupe pose des questions à la personne désignée et note les réponses. Il rédige le compte rendu de sa rencontre avec l'homme du métier et le présente à la classe. Sur cette base, une synthèse collective est réalisée sur les métiers techniques.

 Programme national de 2010, p. 122

§ 58. La situation présentée ici (c'est la partie de l'exemple qui est en italiques) est une **situation concrète** : il s'agit du défilé du 30 avril et du discours prononcé à cette occasion par le gouverneur.

Attention ! Que la situation soit concrète ne veut pas dire que cette situation soit réelle. Cela veut simplement dire que cette situation est réaliste, en d'autres termes qu'elle a un sens dans le quotidien de l'élève.

Dans l'approche par situations, il ne faut pas que la situation que l'on exploite en classe soit réellement arrivée dans la vie des élèves ; elle peut constituer une fiction, et dans la plupart des cas elle ne sera d'ailleurs rien d'autre qu'une fiction. En revanche, la situation doit toujours être une **situation vraisemblable**, c'est-à-dire une situation dans laquelle l'élève pourrait se retrouver dans l'une ou l'autre circonstance de sa vie.

Tu observeras que les situations que le programme propose sont toujours des situations concrètes, vraisemblables, réalistes, qui vont être familières à l'élève parce qu'elles ont un sens dans la vie quotidienne des Congolais et qui vont l'aider à comprendre qu'il n'y a pas de rupture entre la vie de tous les jours et l'école.


§ 59. La technique du jeu de rôles est l'une des plus appropriées dans le cadre d'une approche par situations : elle permet de simuler des situations et de placer les élèves dans ces situations fictives en les amenant à y interpréter différents rôles. La situation que nous traitons ici se prête particulièrement bien à un jeu de rôles : tu peux imaginer par exemple qu'une partie des élèves de ta classe y jouera le rôle des gens de métier à interviewer et l'autre partie celui de journalistes interviewant les gens de métier. Nous te renvoyons sur ce point à la Séquence 3 du Livret traitant des compétences orales, qui consacre plusieurs paragraphes au jeu de rôles.

Nous te renvoyons à la Séquence 4 du Livret sur les compétences orales.

3. Situation et action

§ 60. C'est à ce même livret consacré au développement des compétences de compréhension et de production orales et à la séquence centrée sur les jeux de rôles que nous emprunterons notre **troisième exemple**. Les concepteurs du livret donnent comme première phase de l'élaboration d'un jeu de rôles en classe est la présentation d'une situation-problème. Voici celle qu'ils ont imaginée :

Vous êtes dans la rue. Vous voyez un enfant de votre âge qui cherche quelque chose. Vous lui demandez ce qu'il cherche. Il vous répond qu'il cherche son argent. Puis, vous lui proposez de l'aider. Il accepte. Au bout d'un moment, vous trouvez l'argent.

 *Compétences de compréhension et de production orales*, p. 145

Le recours au jeu de rôles et à la situation-problème vise ici la compétence de production orale : il s'agit en effet d'amener les élèves à interagir verbalement dans le cadre de la situation-problème. En conséquence, les actions que les élèves vont devoir mener pour résoudre la situation vont être des actions verbales, des actes de parole.

§ 61. Un **acte de parole** est un moyen mis en œuvre par un locuteur pour agir sur son environnement par ses mots : il cherche à informer, inciter, demander, convaincre, promettre, etc. son ou ses interlocuteurs par la parole. Pour préparer le jeu de rôles, le maître va demander aux élèves de réfléchir à ce qu'ils comptent faire, aux réactions qu'ils rechercheront en prenant la parole.

Cet exemple attire ton attention sur le fait que si la situation suppose des actions mises en œuvre par l'élève en vue de surmonter les obstacles posés par la situation, le mot *action* est à prendre au sens le plus large : il ne faut pas nécessairement bouger pour agir (comme dans notre premier exemple, où une des actions menées par les élèves était l'entraînement sportif) ; dans certaines circonstances, parler c'est agir ou, au moins, faire agir.

4. Situation-problème et énoncé-problème


§ 62. Notre **quatrième** exemple relèvera du domaine des mathématiques.

Si le mot *situation* a pu te sembler nouveau, le mot *problème* en revanche doit t'être familier, au moins parce que l'apprentissage des mathématiques repose depuis toujours sur des problèmes que l'élève va devoir résoudre. Dans le domaine des mathématiques, on parle plus volontiers d'énoncé-problème (c'est l'expression consacrée) que de situation-problème. Mais l'énoncé d'un problème mathématique n'est pas très éloigné de ce que nous venons de décrire sous le nom de *situation* et doit présenter les mêmes caractéristiques que la situation : **un énoncé-problème mathématique est en fait un modèle réduit de situation-problème**.

§ 63. Dans le livret katangais consacré aux mathématiques, dont nous reprenons ci-dessous les exemples, les concepteurs ont signalé les différentes caractéristiques que doit présenter la formulation d'un énoncé-problème du cours de mathématique.

Il faut, entre autres, que le vocabulaire utilisé dans les énoncés mathématiques ne renvoie pas à des réalités étrangères à l'élève. On trouve dans les manuels de mathématique des énoncés-problème comme le suivant :

Calcule la distance parcourue par l'**Eurostar** entre **Bruxelles** et **Londres** sachant que ...
Quel est le prix de revient d'un kilo de sucre de **betterave** sachant que ...

 *Enseigner le français pour les mathématiques ...*, p. 30


Pour un élève congolais, l'usage de mots renvoyant à des réalités de son pays ancrera la situation dans sa vie de tous les jours et lui permettra d'accéder plus vite au sens de l'énoncé. Les énoncés ci-dessus gagneront donc à être formulés par exemple de la façon suivante :

Calcule la distance parcourue par un **camion** qui transporte du bois entre **Lubumbashi** et **Likasi**
Quel est le prix de revient d'un kilo **farine de manioc** ...

 d'après *Enseigner le français pour les mathématiques ...*, p. 30

Il en va de même pour les termes techniques, dont il faut veiller à ce qu'ils correspondent à des réalités de la RDC :

Quel est le diamètre des pneus d'une motobineuse, sachant que ...
Quel est le diamètre des pneus d'un vélo, sachant que ...

 d'après *Enseigner le français pour les mathématiques ...*, p. 30

§ 64. Ce qui vient d'être dit pour les énoncés-problèmes vaut aussi pour les situations-problèmes et révèle à quel point tu dois te montrer attentif dans la formulation des situations-problèmes.

C'est toi qui es le mieux placé pour déterminer quelle va être la situation la plus significative pour tes élèves, quelle va être la meilleure formulation de la situation-problème.

Les termes techniques ou renvoyant à des réalités étrangères qui sont susceptibles d'être connus des élèves peuvent en effet varier d'une école à l'autre, d'une classe à l'autre. Dans une école située dans une ville ou un village dont la principale activité est la pêche, tout ce qui touche à cette activité sera sans

Nous te renvoyons au livret katangais sur les mathématiques.

3. Activité E : le transfert des acquis

Imagine que tu dois préparer une leçon de français sur le thème de ton choix (choisis le thème en fonction du niveau de tes élèves et des directives du programme national). Nous te demandons pour cette leçon de partir d'une situation ancrée dans une leçon antérieure, que tu as effectivement consacrée au domaine de l'univers social et de l'environnement.

Situation

Objet de la leçon antérieure dans laquelle s'ancre la situation

IV. LES INDICATIONS MÉTHODOLOGIQUES

§ 68. Si nous reprenons les éléments-clés des tables des matières de l'ancien et du nouveau programme, nous avons l'impression, à première vue, que seul le nouveau programme se préoccupe de donner au maître des « indications méthodologiques » :

| PROGRAMME DE 2000 | PROGRAMME DE 2010 |
|---|--|
| Introduction | Introduction |
| Finalité de l'Enseignement national | Finalités, buts et objectifs généraux |
| Buts de l'enseignement national | Profils de sortie |
| Objectifs généraux des disciplines de l'enseignement primaire | Indications méthodologiques |
| Programme du Degré élémentaire | Programme du Degré élémentaire |
| Programme du Degré moyen | Programme du Degré moyen |
| Programme du Degré terminal | Programme du Degré terminal |
| Documents annexes | Grille horaire et pondération des matières |

Mais comme nous l'avons déjà remarqué sur d'autres points (cf. chapitre II), cette simple comparaison est trompeuse : le nouveau programme donne simplement une meilleure visibilité à des informations qu'il va regrouper sur une quinzaine de pages (p. 17-31), alors que l'ancien programme diluait ce type d'information. Le programme de 2000 prévoyait en effet un paragraphe consacré à des « directives méthodologiques » pour chaque discipline envisagée, dans chaque degré — soit une quarantaine de rubriques, réparties sur près de deux-cents pages et qui occupent au final plus de place dans l'ancien programme que dans le nouveau.

Tu auras sans doute noté au passage qu'entre les deux programmes, les modifications ne concernent pas exclusivement la disposition des informations et leur visibilité dans une table des matières : là où le programme de 2000 parlait de **directives**, le programme de 2010 parle d'**indications**. Cette mutation terminologique n'est évidemment pas innocente.

► QUELQUES PRÉCISIONS TERMINOLOGIQUES

§ 69. Contrairement aux différents mots que nous avons été amenés à définir jusqu'ici, le mot *directive* n'appartient pas au langage courant : c'est d'emblée un mot associé à certains domaines, ceux de l'administration et du droit notamment.

Une **directive** est l'acte par lequel une administration, une entreprise, une collectivité... fixe une ligne de conduite :

Une directive du ministère de l'Éducation nationale.

Comme dès le départ, c'est un mot spécialisé, le mot *directive* ne prend aucun sens spécifique dans un contexte pédagogique ; il est utilisé dans le programme scolaire dans le sens qui est donné ci-dessus.

§ 70. À l'encontre, le mot *indication* relève, lui, du langage courant.

L'**indication** est soit le fait de donner des informations utiles :

L'étiquette d'un vêtement donne des indications sur les conditions dans lesquelles il peut être lavé.

soit ce qui donne des informations :

Les larmes peuvent être l'indication de la tristesse ou du repentir.

Ce mot ne fait pas l'objet d'une spécialisation lorsqu'il est utilisé dans un contexte pédagogique. Le nouveau programme l'utilise simplement dans le premier sens identifié ici.



§ 71. Comme le mot *directive*, le mot *méthodologie* n'appartient pas au langage courant : il est associé à certains domaines de spécialisation, dont celui des sciences.

La **méthodologie** est en effet l'ensemble des méthodes et des techniques propres à un domaine particulier ; plus précisément, dans le domaine scientifique, c'est l'étude systématique, par observation, de la pratique scientifique, des principes qui la fondent et des méthodes de recherche qu'elle utilise :

La méthodologie de la recherche scientifique.

Dans un contexte pédagogique, **la méthodologie est l'étude des méthodes et démarches nécessaires aux apprentissages**. Plus précisément, c'est l'ensemble de stratégies ou de voies et moyens appropriés mis à la disposition de l'enseignant afin d'orienter, de diriger ses actions pédagogiques au cours d'une leçon donnée.

L'adjectif **méthodologique** dérive directement de ce mot dont il reprend les différentes valeurs en les appliquant à différents noms.

DES « DIRECTIVES » AUX « INDICATIONS » MÉTHODOLOGIQUES

§ 72. Les définitions étant posées, intéressons-nous maintenant à ce que nous avons appelé plus haut (§ 68) une « mutation terminologique » entre le programme de 2000, qui utilise le mot *directive*, et le programme de 2010, où il est désormais question d'*indications*.

Cette mutation est à mettre en parallèle avec l'approche pédagogique qui caractérise chacun de ces deux programmes. En d'autres termes, **l'innovation terminologique du programme de 2010 est liée à l'innovation pédagogique** qu'est l'approche par situations.

§ 73. Conformément à la définition du mot *directive*, les « **directives méthodologiques** » du programme de 2000 n'accordaient que peu de liberté au maître, auquel elles donnaient une ligne de conduite claire pour chaque matière, dans chaque degré de l'enseignement primaire.

Sur ce plan, l'ancien programme était le témoin d'une forme traditionnelle d'enseignement que l'on qualifie parfois de *frontale*, un adjectif qui évoque la position du maître face à ses élèves (cet adjectif est utilisé ici dans un sens figuré, comme quand on parle d'une collision frontale entre deux voitures) ou de *verticale*, l'adjectif évoquant cette fois la position du maître au-dessus de ses élèves (ici aussi au sens figuré de quelqu'un dont les connaissances sont plus larges).

Une telle approche du travail en classe est rassurante pour le maître dans la mesure où il peut se limiter à la ligne de conduite définie par le programme. Elle est aussi économique, puisque, une fois préparée et mise en conformité avec la ligne de conduite définie par le programme, une leçon peut être reproduite telle quelle d'année scolaire en année scolaire. En d'autres termes, cette approche du travail en classe est très tentante pour le maître ! Mais si elle présente de nombreux avantages pour le maître, elle n'en présente que peu pour l'élève, auquel elle ne donne pas la parole et dont elle ne respecte pas les rythmes d'apprentissage.

§ 74. Tu as pu te rendre compte à travers le chapitre que nous venons de consacrer à l'approche pédagogique par situations qu'un des aspects novateurs de cette approche concerne justement l'élève, qui devient véritablement acteur de ses apprentissages. L'approche par situations répond donc à l'objection qui vient d'être soulevée à propos de l'enseignement traditionnel.

Mais cette approche est aussi novatrice pour toi, car tu vas devoir apprendre non seulement à interagir avec tes élèves mais aussi à te montrer créatif et imaginatif ; tu vas devoir, comme l'élève, révéler ta capacité à t'adapter à toutes sortes de situation (sur les interactions en classe, nous te renvoyons plus particulièrement au chapitre VII de ce livret).

C'est cette approche créative et imaginative, moins contraignante, moins liée à une ligne de conduite prédéfinie que trahit l'usage dans le nouveau programme du mot *indications* à la place de *directives*.

§ 75. Qu'entend faire le nouveau programme par ses « **indications méthodologiques** » ?

Conformément à la définition de ce mot, les *indications* du nouveau programme vont te donner des informations utiles, moins contraignantes que celles du précédent programme, plus ouvertes aussi. Elles vont te rappeler des éléments généralement admis pour te guider, à titre purement indicatif, dans ton rôle d'enseignant.

§ 76. Afin de dégager les principales caractéristiques de ces indications dans le nouveau programme, prenons l'exemple des indications méthodologiques données pour la grammaire française (sous-branche de la branche « langue française ») :

La grammaire ne peut être enseignée comme une matière spécifique sans lien avec les autres sous-branches de français. La connaissance de la grammaire, c'est-à-dire du fonctionnement des éléments de la phrase et du texte, n'est pas une fin mais plutôt un moyen pour améliorer l'expression orale et écrite.

La leçon de grammaire partira d'un texte, la classe en tirera la ou les phrases contenant le fait grammatical à faire assimiler par les élèves.

Dans le cadre de cette sous-branche, les situations sur lesquelles s'appuie la démarche sont les productions orales et écrites de différentes personnes.

La démarche générale tiendra compte de la traduction des objectifs :

- partir d'un texte ou d'une production des élèves comme support de l'action pédagogique ;
- procéder aux manipulations intuitives (grammaire implicite) ;
- mettre en relief les structures générales et les lois linguistiques (grammaire consciente) ;
- aboutir aux exercices de manipulation et d'analyse des corpus nouveaux (exercices d'application).
- en plus de ces exercices, la maîtrise de la grammaire sera contrôlée lors des activités d'expression orale et écrite.

 Programme national de 2010, p. 19

Comme tu peux en juger à la lecture de cet exemple, les « indications méthodologiques » du nouveau programme servent essentiellement à illustrer de manière concrète, en les rattachant à différentes matières scolaires, les caractéristiques de l'approche par situations, afin de t'aider à te les approprier :

- le passage d'une pédagogie par objectifs à une approche par situations est rappelé directement par l'usage du mot *situations*, et de manière moins directe à travers l'opposition entre le mot *fin* et le mot *moyen* dans la phrase :

Dans le cadre de cette sous-branche, les situations sur lesquelles s'appuie la démarche sont les productions orales et écrites de différentes personnes.

La connaissance de la grammaire [...] n'est pas une fin mais plutôt un moyen pour améliorer l'expression orale et écrite.

- le rôle central de l'élève est rappelé à travers une expression comme *production d'élève* révélatrice de l'interaction entre l'élève et le maître : ce que produit l'élève ne va pas (ou pas seulement) être utilisé pour l'évaluer, mais va aussi être réutilisé pour passer à une autre étape de son apprentissage : partir d'un texte ou d'une **production des élèves** comme support de l'action pédagogique.

§ 77. Nous reviendrons plus loin (au chapitre VI) sur la question de l'évaluation, autre innovation du programme de 2010, également en lien avec l'approche par situation. Ce sur quoi nous voulons attirer ton attention ici, c'est sur le fait que les « indications méthodologiques » du nouveau programme ne

fournissent ni recettes, ni listes de thèmes à aborder, ni structures de leçon, comme le faisait l'ancien programme. À plus forte raison, on n'y trouve aucuns contenus, ceux-ci relevant du programme à proprement parler : on reste bien ici sur le plan **méthodologique** des démarches des différents apprentissages.

§ 78. Si tu reprends l'exemple que nous venons d'examiner, tu noteras qu'il n'y est nulle part question de degré ou d'année d'étude. Pourtant, nous n'avons pas tronqué l'exemple ; nous avons reproduit intégralement les directives de la rubrique consacrée à la grammaire française.

Une autre caractéristique des indications méthodologiques est en effet qu'elles sont données **toutes années d'études confondues**, qu'elles sont formulées de manière à être applicables en classe quel que soit le niveau auquel on se trouve dans l'apprentissage. C'est la raison pour laquelle elles sont regroupées dans la partie introductive du programme et ne font plus partie du programme à proprement parler, comme c'était le cas dans le programme de 2000.

§ 79. Cette nouvelle caractéristique est, une fois encore, à mettre en relation avec l'approche par situations, qui accorde une attention toute particulière au **rythme des apprentissages**, qui peuvent varier sensiblement d'une classe à l'autre.

Répartir les indications méthodologiques selon une chronologie qui reproduirait la succession des années scolaires pourrait donner à entendre que tous les élèves progressent toujours au même rythme d'une année à l'autre, ou qu'à l'intérieur d'une classe, tous les élèves progressent au même rythme, ce qui ne correspond pas à la réalité de l'école. Le fait que les indications soient données globalement, une fois pour toutes permet d'offrir une image plus juste de la réalité scolaire.

§ 80. Il ne faut évidemment pas confondre **chronologie et progression** : ce n'est pas parce que le nouveau programme n'agence pas ses indications méthodologiques dans l'ordre chronologique qu'il ne prévoit pas de progression.

La progression des élèves reste évidemment au centre des préoccupations de l'enseignement primaire et de l'approche pédagogique par situations. Mais elle se définit en termes de profils de sortie, de buts, de finalités et de objectifs, ce dont nous traiterons dans le chapitre suivant.

Nous te renvoyons au chapitre V de ce livret.



► CE QU'IL FAUT RETENIR

§ 81. Les « indications méthodologiques » du nouveau programme servent essentiellement à illustrer de manière concrète, en les rattachant à différentes branches et sous-branches du programme, les caractéristiques de l'approche par situations, afin d'aider le maître à se les approprier.

Elles attirent plus spécifiquement l'attention du maître sur le rôle central donné à l'élève dans cette approche pédagogique et évitent d'enfermer le maître dans des pratiques qui supposeraient qu'un apprentissage se fait partout et toujours au même rythme pour tous les élèves.

V. FINALITÉ, BUTS, OBJECTIFS ET PROFILS DE SORTIE

§ 82. Repartons du tableau dans lequel nous avons mis en regard les éléments-clés des tables des matières de l'ancien et du nouveau programme :

| PROGRAMME DE 2000 | PROGRAMME DE 2010 |
|---|--|
| Introduction | Introduction |
| Finalité de l'Enseignement national | Finalités, buts et objectifs généraux |
| Buts de l'enseignement national | Profils de sortie |
| Objectifs généraux des disciplines de l'enseignement primaire | Indications méthodologiques |
| Programme du Degré élémentaire | Programme du Degré élémentaire |
| Programme du Degré moyen | Programme du Degré moyen |
| Programme du Degré terminal | Programme du Degré terminal |
| Documents annexes | Grille horaire et pondération des matières |

Dans le programme de 2010 apparaît l'expression « profils de sortie », absente du programme de 2000. Mais une fois encore, en regardant les choses de plus près, on constate que si l'expression « profil de sortie » n'est pas utilisée dans l'ancien programme, les informations qui sont regroupées dans le nouveau programme sous cet intitulé figurent également dans l'ancien. Mais dans l'ancien programme, elles sont formulées en termes d'« objectifs intermédiaires ».

§ 83. « Profils de sortie » et « objectifs » semblent donc des concepts étroitement liés. Encore convient-il de déterminer quels liens ils entretiennent.

Nous nous attacherons tout d'abord aux habituelles mises au point terminologiques, qui prendront d'autant plus d'importance ici que les termes à définir sont nombreux.

Nous examinerons ensuite les liens qu'entretiennent entre eux les mots et expressions qui sont communs aux deux versions du programme, l'ancienne et la nouvelle, c'est-à-dire finalité, but et objectif.

Nous nous attacherons enfin à positionner l'expression innovante du programme de 2010, *profil de sortie*, par rapport au reste de l'édifice.

► QUELQUES PRÉCISIONS TERMINOLOGIQUES

§ 84. Les mises au point terminologiques vont prendre dans ce chapitre une importance toute particulière. Nous avons en effet à définir des mots comme *finalité*, *but*, *objectifs* entre lesquels les programmes font clairement la différence. Pourtant, dans l'usage courant, ces trois mots sont souvent donnés comme synonymes³ et les dictionnaires tendent même à les définir les uns par les autres.

§ 85. Au sens courant, la finalité est le caractère de ce qui tend à une fin :

La finalité d'une politique, c'est ce vers quoi tend cette politique.

Dans un contexte pédagogique, ce mot désigne sensiblement la même idée :

La finalité d'un enseignement, c'est ce vers quoi tend cet enseignement.

Dans le contexte pédagogique, **la finalité est ce que cherche à atteindre un programme à travers les différentes formations qu'il met en place.**

Les humanités pédagogiques ont une finalité professionnalisante.

§ 86. Au sens courant, le but est un terme où l'on s'efforce de parvenir :

Avoir un but dans la vie.

Dans le contexte pédagogique, **le but définit les intentions poursuivies par un programme dans la perspective d'une formation spécifique :**

Un des buts de l'enseignement primaire est de préparer les enfants pour la vie dans notre société.

³ Synonyme : 'mot qui a le même sens qu'un autre mot de la même langue'.

§ 87. Au sens courant, l'objectif est le résultat attendu :

La reprise du territoire occupé par les rebelles est notre objectif.

Le sens de ce mot utilisé en contexte pédagogique n'est pas différent du sens courant : **l'objectif est le résultat attendu par une action ou par un dispositif pédagogique :**

Un des objectifs du cours de géographie est d'explorer le milieu local.

§ 88. Au sens courant, le **profil** est le contour d'un visage vu de côté :

Un peintre qui a dessiné son modèle de profil.

Il désigne aussi les traits caractéristiques d'une personne :

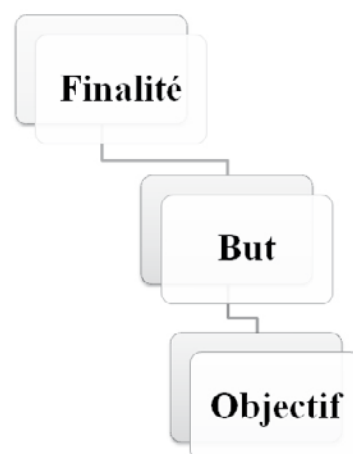
Cette jeune femme a tout à fait le profil de cet emploi.

C'est ce dernier sens que prend le mot *profil* dans l'expression **profil de sortie**, qui est utilisée en contexte pédagogique pour désigner les **traits caractéristiques d'un élève à l'issue d'une formation ou d'un cycle de formation :**

Le profil de sortie de l'élève se formule en termes d'acquis de l'apprentissage.

FINALITÉS, BUTS ET OBJECTIFS DANS LE CONTEXTE DE LA RDC

§ 89. Dans le programme national de l'enseignement primaire de RDC, il a été établi entre la finalité, le but et l'objectif de l'enseignement une hiérarchisation qui ne transparait pas dans les définitions que nous venons de rappeler mais qui a surtout été introduite dans un souci de clarté :



Nous te renvoyons au chapitre II de ce livret.

Tu te souviens sans doute que nous avons déjà rencontré un semblable souci d'organisation hiérarchisée en ce qui concerne les matières scolaires.

§ 90. Dans le contexte particulier de la RDC, la **finalité** est ce que cherche à atteindre le système scolaire à travers les différentes formations qu'il met en œuvre :

L'Enseignement national s'est vu octroyer **comme finalités** d'assurer la formation harmonieuse et de qualité pour l'homme congolais, d'en faire un citoyen responsable, doté d'une sensibilité civique élevée, utile à lui-même et à la société, capable d'assimiler sa culture et les exigences d'un État démocratique pour promouvoir le développement du pays.

Programme national de 2010, p. 11

Le programme de 2010 nous précise que, en RDC, la finalité, ou plutôt les finalités de l'enseignement (fins, orientations) sont définies au niveau national par le pouvoir politique dans le cadre de la politique éducative menée par la RDC.

§ 91. Dans ce même contexte de la RDC et plus précisément en ce qui nous concerne ici, les **buts** sont les intentions poursuivies plus spécifiquement par le programme de l'enseignement primaire pris dans sa globalité :

L'Enseignement primaire en République démocratique du Congo doit :

- préparer l'enfant à s'intégrer utilement dans la société ;
- donner un premier niveau de formation générale, physique, civique, morale, intellectuelle, sociale et esthétique ;
- préparer l'enfant à poursuivre les études ultérieures ;
- enraciner davantage l'enfant dans sa culture nationale.

Programme national de 2010, p. 11

Ces buts sont fixés par le pouvoir organisateur (c'est-à-dire en RDC, le Ministère de l'Éducation nationale, Enseignement primaire, secondaire et professionnel, regroupant fonctionnaires et inspecteurs) en fonction du type d'enseignement concerné (primaire, secondaire ou professionnel).

§ 92. Les **objectifs** correspondent aux résultats attendus de l'élève à l'intérieur d'un cycle d'études donné — primaire, secondaire, professionnel.

Dans le domaine des objectifs, le programme (celui de 2000 comme celui de 2010) procède à de nouvelles ramifications en adjoignant au nom *objectif* trois adjectifs différents : il est en effet question d'**objectifs généraux, intermédiaires et spécifiques**. Examinons les différentes expressions ainsi créées, pour identifier le niveau auquel elles se situent dans ce système hiérarchisé.

§ 93. L'**objectif général** formule les résultats attendus à l'issue du parcours de l'élève dans un cycle d'enseignement, plus spécialement en ce qui nous concerne le cycle primaire.

L'objectif général formule donc les résultats attendus de l'élève à l'issue de sa dernière année à l'école primaire :

À l'issue de l'école primaire, dans les branches suivantes, l'élève doit pouvoir ...

Programme national de 2010, p. 12

Il définit les compétences, attitudes et comportements que l'élève devra avoir acquis pour pouvoir considérer comme accompli son cycle d'enseignement — en l'occurrence ici pour obtenir son certificat d'études primaires.

§ 94. L'**objectif intermédiaire** formule les résultats attendus à l'issue du parcours de l'élève dans chacun des degrés de l'enseignement, c'est-à-dire en ce qui nous concerne, dans chacun des trois degrés du primaire (élémentaire, moyen, terminal) :

Au terme de l'apprentissage de la langue congolaise au degré élémentaire, l'élève traitera avec succès les situations qui lui demandent de ...

Programme national de 2010, p. 32

Au terme de l'apprentissage des mathématiques au degré moyen, l'élève traitera avec succès les situations qui lui demandent de...

 *Programme national de 2010*, p. 76

Au terme de l'apprentissage de la technologie au degré terminal, l'élève traitera avec succès les situations qui lui demandent de

 *Programme national de 2010*, p. 141

Il définit les compétences, attitudes et comportements que l'élève devra avoir acquis à la fin d'un degré pour passer au degré suivant.

§ 95. L'**objectif spécifique** définit les résultats attendus à l'issue de chaque année d'études. Il est formulé, dans le programme de 2000 comme dans celui de 2010, en regard de chacune des matières abordées dans une branche donnée :

| OBJECTIFS SPÉCIFIQUES | MATIÈRES |
|---|--|
| Expression orale | Expression orale |
| 1. Découvrir et reproduire un son (phonème) | 1. Identification, production et reproduction des sons, des mots |

 *Programme national de 2010*, p. 33

Il définit les compétences, attitudes et comportements que l'élève devra avoir acquis dans cette matière à la fin de chaque année scolaire.

§ 96. De ce que nous venons de voir, découle l'organisation suivante des finalités, buts et objectifs de l'enseignement primaire :

Finalité (pouvoir politique)

➔ But (pouvoir organisateur)

➔ Objectif (différents niveaux d'enseignement)

➔ Objectif général (cycle primaire)

➔ Objectif intermédiaire (degré d'un cycle)

➔ Objectif spécifique (année d'un degré)

C'est bien ce que nous retrouvons dans l'introduction du programme de 2010 : Le **Programme** rappelle les finalités de l'Enseignement primaire. Il en définit les buts.

Il précise pour tout le cycle primaire les objectifs généraux de chaque branche. Il présente les profils de sortie par degré, les objectifs intermédiaires du degré d'enseignement et les objectifs spécifiques par année d'études. Ces profils de sortie permettent de préciser les résultats attendus de l'élève à la fin de chaque degré.

 *Programme national de 2010*, p. 9

§ 97. Se fait donc jour ici une **structure pyramidale** partant d'un sommet — la finalité — pour aller jusqu'à une base — l'objectif spécifique — et mettant en lumière la cohérence du système éducatif mis en place.

Si nous partons de la base de la pyramide, pour monter de degré en degré, se dégagent les étapes par lesquelles il faut passer pour atteindre les objectifs, et d'une manière générale les buts et finalités du système scolaire mis en place en RDC.

LES PROFILS DE SORTIE DANS LE NOUVEAU PROGRAMME

§ 98. Nous avons commencé ce chapitre en t'indiquant (au § 81) que si l'expression *profil de sortie* n'est pas utilisée dans le programme de 2000, les informations qui sont regroupées dans le nouveau programme sous cet intitulé figurent bel et bien dans l'ancien programme, où elles sont formulées en termes d'« objectifs intermédiaires ».

Nous venons de voir (au § 93) que les objectifs intermédiaires visent distinctement chacun des trois degrés de l'enseignement primaire. De manière tout à fait symétrique, les profils de sortie vont dans le nouveau programme viser distinctement chacun de ces trois degrés.

§ 99. Le constat que nous venons de formuler semble nous indiquer que, dans le passage du programme de 2000 au programme de 2010, s'est posée l'équivalence entre les objectifs intermédiaires et les profils de sortie.

Pourtant, il suffit de se reporter à la table des matières du nouveau programme (pp. 4-8) pour voir reparaître de manière récurrente l'expression *objectifs intermédiaires* et pour se rendre compte que les *objectifs intermédiaires* n'ont pas été évacués par les profils de sortie.

Que recouvrent désormais ces deux expressions ?

1. Des profils de sortie par domaine

§ 100. Si on se reporte à la table des matières du programme de 2010 (pp. 4-8), on se rend compte que la différence essentielle entre les profils de sorties et les objectifs intermédiaires est que les premiers sont formulés en fonction d'un domaine déterminé :

II. Profils de sortie

II.1. Profil de sortie du degré élémentaire

II.2. Profil de sortie du degré moyen

II.3. Profil de sortie du degré terminal

 *Programme national de 2010*, p. 4

alors que les seconds sont formulés par branche :

IV. Programmes du degré élémentaire
IV.1. Domaines et branches
IV.2. Programme de langue congolaise
IV.2.1. Objectifs intermédiaires
[...]
IV.3. Programme de français
IV.3.1. Objectifs intermédiaires
[...]
IV.4. Programme de mathématiques
IV.4.1. Objectifs intermédiaires
[...]

 *Programme national de 2010*, p. 4

Il y a donc un lien fort entre les domaines et profils de sortie, d'une part, et les branches et objectifs intermédiaires d'autre part. On comprend mieux maintenant que les profils de sortie ne figurent pas dans l'ancien programme : si tu t'en souviens, l'ancien programme ne procédait à aucun regroupement des branches en domaines et alignait toutes les branches sur le même plan.

§ 101. L'apparition de profils de sortie dans le nouveau programme s'avère ainsi liée à une autre innovation : le regroupement des matières en domaines — le tout étant solidaire de la nouvelle approche pédagogique qui sous-tend désormais l'enseignement primaire congolais.

Qu'apporte une telle innovation ?

En fait, formuler les profils de sortie pour un domaine met en lumière le fait que **la priorité réside désormais dans la question de savoir quelles aptitudes l'élève présentera, quel comportement il manifestera par rapport à un ensemble d'apprentissages** — et non plus seulement de déterminer les matières dans lesquelles il sera « performant ». Une telle vision des choses n'est pas sans conséquence sur la manière d'évaluer l'élève — un sujet que nous aborderons de manière approfondie dans le chapitre suivant.

2. Des profils de sortie par degré

§ 102. Nous venons de voir ce qui différencie les objectifs intermédiaires (ils sont associés aux branches) des profils de sortie (ils sont associés aux domaines). Mais ces deux concepts ont aussi un point commun : ils sont formulés pour **chacun des trois degrés** du cycle primaire. Les profils de sortie du programme de 2010 formulent donc les résultats attendus à l'issue du parcours de l'élève dans chacun des degrés de l'enseignement primaire, c'est-à-dire les compétences, attitudes et comportements que l'élève devra avoir acquis à la fin d'un degré pour passer au degré suivant.

§ 103. Le programme de 2010 n'ayant pas sensiblement innové sur le plan des objectifs intermédiaires, nous n'y revenons plus ici. Nous allons nous attarder davantage sur le choix de lier dans ce nouveau programme cette nouveauté que sont les profils de sortie à chacun des trois degrés du cycle primaire, plutôt que de les formuler une seule fois pour la totalité du cycle primaire.

La présentation des profils de sortie par degrés successifs met clairement en avant l'idée de progression dans les apprentissages, qui se perdrait dans une présentation globale et en un seul bloc du profil de sortie pour tout le cycle primaire. Ainsi a lieu une projection dans l'avenir, aux fins de se faire une image de ce que sera l'élève au fil du temps.


§ 104. Cette idée de progression est d'une grande importance ; la progression de l'élève se construit au jour le jour, au fil des différentes leçons données dans les différentes matières. Sur ce sujet, nous t'invitons à prendre connaissance du contenu de la fiche « La progression », issue d'une « boîte à outils » communes aux différents projets IFADEM.

N'hésite pas à demander de l'aide à ton tuteur si certains éléments de cette fiche te paraissent obscurs (nous sortons en effet ici des sentiers du programme scolaire et il se peut que tu rencontres dans cette fiche des concepts qui ne te sont pas familiers).

FICHE « La progression »



L'apprentissage d'une langue est un processus très long pendant lequel l'élève, aidé de son enseignant, va **observer, tester et intégrer progressivement** un ensemble d'éléments qui lui permettront petit à petit d'utiliser efficacement cette langue. C'est ce processus, cette suite d'étapes, qu'on appelle *progression*. Avant de préparer les différentes étapes d'une progression, il est important que l'enseignant comprenne bien comment fonctionne ce processus du côté des élèves.

 Voici une fiche issue de notre « boîte à outils ».

A. Les erreurs faites par les élèves

Les enseignants se plaignent souvent des erreurs que font leurs élèves en français et pensent que ces erreurs sont le signe d'un faible niveau de français.

Dans certains cas, les erreurs montrent en effet que les élèves n'ont pas encore compris ou intégré une forme, un type de prononciation, une règle de fonctionnement, etc. Il est alors nécessaire que l'enseignant se demande pourquoi cela n'a pas été compris et réfléchisse au moment et à la façon de revoir cet élément avec les élèves (nous en reparlerons dans les paragraphes suivants).

Mais les erreurs indiquent également que les élèves sont **en train de construire leur compétence linguistique** et qu'ils essaient de faire des **hypothèses** ou des **généralisations**. Par exemple, si un élève écrit « les zélèves », ce n'est pas parce qu'il ne maîtrise pas les règles d'orthographe, mais au contraire parce qu'il est en train de les appliquer et a compris que quand on entend le son [z] on doit écrire la lettre qui correspond. L'enseignant devra bien sûr accompagner cet élève vers la reconnaissance des liaisons, qui entraînent des règles d'écriture spécifiques.


À d'autres moments, des erreurs pourront être faites tout simplement parce qu'un élève veut s'exprimer mais n'a **pas encore assez de ressources** pour pouvoir le faire correctement. Ces erreurs ne sont pas à interpréter comme le signe d'un faible niveau de français, mais plutôt comme le fait que l'élève souhaite s'exprimer et utilise comme il peut ses possibilités.

Ces différentes erreurs font donc partie du processus d'apprentissage de la langue par les élèves. Nous ne voulons pas dire qu'il ne faut pas corriger les erreurs ; nous voulons surtout insister sur le fait qu'il est indispensable que **l'enseignant cherche à comprendre** ce que montre telle ou telle erreur par rapport à la progression des élèves. En soi, **ce regard différent sur les erreurs constitue donc un principe didactique important**.

B. Différents niveaux de compétence

Contrairement aux autres matières, l'enseignement des langues est souvent influencé par le modèle des locuteurs natifs⁴, qui ont une très bonne maîtrise de leur langue, modèle par rapport auquel on cherche à situer les élèves. Autrement dit, l'objectif est souvent placé très haut et un grand nombre d'enseignants voudraient que les élèves sachent le plus tôt possible s'exprimer sans faute. En cours de mathématiques, on ne demanderait jamais à un élève de primaire de savoir calculer une racine carrée ou une équation à deux inconnues. En cours de français, les enseignants ont pourtant tendance à reprocher aux élèves de primaire de ne pas bien savoir prononcer tous les sons, de ne pas savoir orthographier tous les mots, de ne pas savoir conjuguer un grand nombre de verbes, etc.

⁴ Locuteur natif : 'personne qui s'exprime dans sa langue maternelle' (calque de l'expression anglaise *native speaker*).

 Nous te renvoyons au chapitre VI, consacré à l'évaluation.

On n'a pas besoin de maîtriser toutes les règles de grammaire ou toutes les conjugaisons pour pouvoir communiquer. On peut en effet s'exprimer de différentes façons, de manière simple ou plus élaborée, mais arriver quand même à communiquer. Autrement dit, on peut par exemple demander aussi bien à un élève de début du primaire qu'à un élève de fin du primaire d'écrire une lettre en français, mais on ne pourra pas avoir exactement les mêmes exigences pour les deux niveaux. L'élève de début du primaire rédigera une lettre simple, avec des phrases courtes, alors que l'élève de fin du primaire fera des phrases plus longues, avec plus de détails, avec peut-être des explications, etc. Du point de vue du vocabulaire, de l'orthographe ou de la grammaire, les attentes de l'enseignant ne seront pas non plus les mêmes pour les deux niveaux. Il sera normal que l'enseignant accepte certaines erreurs faites par l'élève de début du primaire alors qu'il ne les acceptera pas nécessairement à la fin du primaire. Tout cela implique que **l'enseignant définit clairement ce qu'il attend des élèves en fonction des différents niveaux** et que son évaluation s'appuie sur une prise en compte réelle de ces différents niveaux.

C. Préparer une progression

Lorsque l'enseignant prépare une progression, c'est-à-dire lorsqu'il prévoit différentes étapes pour développer une ou plusieurs compétences chez ses élèves, il est nécessaire qu'il tienne compte de différents paramètres tels que :

- le **niveau de départ** des élèves par rapport à ces compétences ;
- les objectifs communicatifs précis qu'il veut atteindre avec ses élèves (à l'école, ces objectifs dépendent en général du programme scolaire) ;
- les caractéristiques de la classe (effectifs, différents niveaux, motivation, etc.), qui auront une influence sur la mise en œuvre de la progression ;
- les façons dont il va évaluer l'atteinte totale ou partielle des objectifs.

C'est en fonction de ces différents paramètres que l'enseignant déterminera les caractéristiques de chacune des étapes (objectifs, activités, évaluation, etc.), qu'il pourra éventuellement modifier en fonction de la façon dont les élèves réagissent. L'intérêt de cette progression est de rendre bien clair l'objectif de chacune des étapes intermédiaires, ce qui permet d'avoir des **attentes précises par rapport aux élèves**.

Les méthodologies communicatives recommandent une **progression en spirale**, dans laquelle on reprend à chaque nouvelle étape certains éléments des étapes précédentes pour les consolider et les enrichir. Ce type de progression présente deux avantages :

- il aide les élèves à mieux intégrer les différents éléments vus aux étapes précédentes ;
- il permet de faire un lien entre les différents éléments travaillés en classe, qui seront de toute façon utilisés ensemble en situation de communication.

D. Ce qu'il faut retenir...

Pour l'enseignant, prendre en compte la progression des élèves, c'est...

- savoir analyser le niveau de départ des élèves ;
- savoir découper les objectifs généraux pour en travailler différents aspects complémentaires ;
- savoir analyser les erreurs des élèves en fonction de leur processus d'apprentissage et s'appuyer sur ces erreurs pour faire avancer le processus ;
- savoir revenir plusieurs fois, mais d'une manière différente, sur un point vu lors d'une étape précédente ;
- savoir adapter les attentes au niveau des élèves et les évaluer en fonction de cela (et non en fonction d'un niveau idéal).



§ 105. Pour illustrer cette idée de progression, prenons, en guise d'exemple, le cas du profil de sortie formulé dans le domaine des langues, et regroupons les uns à la suite des autres les profils des trois degrés successifs du cycle primaire dans ce domaine :

Degré élémentaire

- Communiquer oralement en langue congolaise ou en français dans les situations de la vie courante ;
- lire, écrire et comprendre des mots, des phrases, et des textes courts en langue congolaise ;
- réagir oralement ou gestuellement à un message reçu en langue congolaise ou en français.

Programme national de 2010, p. 14

Degré moyen

- Réagir correctement à un message oral en langue congolaise et en français ;
- lire et écrire correctement des textes en langue congolaise ;
- lire et écrire en français des textes courts.

Programme national de 2010, p. 15

Degré terminal

- Réagir correctement à un message oral ou écrit ;
- s'exprimer avec aisance à l'oral dans des situations de communication de la vie courante ;
- lire couramment des textes en français et en langue congolaise ;
- produire des textes simples dans des situations de communication courante.

Programme national de 2010, p. 16

§ 106. Que met en lumière ce rapprochement des trois profils de sortie successifs dans le domaine des langues ?

Il permet certes de dégager des points de convergences : les verbes *réagir*, *lire*, *écrire* sont présents aux trois degrés ; *réagir*, *lire*, *écrire* sont des compétences que l'élève devra développer durablement tout au long du cycle primaire.

Mais ce rapprochement met aussi au jour des différences, révélatrices de la progression dans l'apprentissage qu'on attend de l'élève (et que tu devras l'aider à mettre en œuvre à travers ton enseignement). Ainsi, le verbe *produire* n'apparaît qu'au degré terminal. Cela signifie ici que d'autres compétences doivent être acquises avant d'envisager la production de textes par l'élève — il faut par exemple que l'élève soit capable de lire des textes avant d'en produire lui-même.

Si les profils de sortie avaient été définis uniquement par rapport au cycle primaire dans sa globalité, réagir, lire, écrire, produire auraient été mis sur le même plan, masquant ainsi des informations précieuses sur la progression dans les apprentissages de l'élève (avec le risque qu'un maître un peu distrait mette la charrue avant les bœufs !).

Ce rapprochement fait enfin ressortir les affinités entre les compétences que l'élève va devoir développer à l'école primaire, dans quelque langue que ce soit. Nous avons déjà attiré ton attention (au § 13) sur le fait que les matières enseignées avaient été regroupées dans le nouveau programme en fonction des affinités qu'elles présentent les unes avec les autres. Nous avons alors utilisé l'image des passerelles.

Tu comprends sans doute mieux ici ce qu'il fallait attendre là par *affinités* et par *passerelles* : on a regroupé au sein d'un même domaine les matières dans lesquelles l'élève va pouvoir développer des compétences similaires. Quelle que soit la langue considérée, langue congolaise ou langue française, ce sont les mêmes aptitudes, les mêmes attitudes qui vont être développées au fil du parcours scolaire de l'élève.

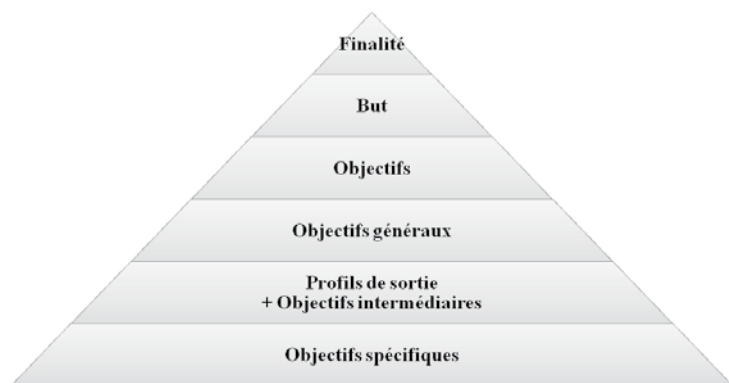


► CE QU'IL FAUT RETENIR

§ 107. Dans l'organisation générale de l'enseignement en RDC, les concepts de finalité, but et objectif entretiennent une **relation hiérarchisée**.

Si la **finalité** constitue un macro-objectif défini par le pouvoir politique au niveau de l'enseignement national, le **but**, quant à lui, est défini par cycle d'enseignement. Du but du cycle primaire découlent ses différents **objectifs** : d'abord les objectifs généraux, visant l'ensemble du cycle primaire, ensuite les objectifs intermédiaires au niveau des degrés, enfin les objectifs spécifiques propres à chaque année d'études. Dans cette structure, le nouveau programme a introduit un nouveau concept, celui de **profil de sortie**, qui se positionne dans la structure pyramidale au même niveau que les objectifs intermédiaires, mais ne se confond pas avec ceux-ci, les profils de sortie se définissant par rapport aux domaines, les objectifs intermédiaires par rapport aux branches.

Soit, au final, la structure pyramidale suivante :



► EXERCE-TOI !

Activité F : les profils de sorties

En partant des profils de sortie définis pour les trois degrés dans le domaine des mathématiques, sciences et technologie, indique :

1. quelles compétences à acquérir par l'élève restent plus spécifiquement liées à des matières et en quoi elles le sont.

2. quelles compétences à acquérir par l'élève sont de manière évidente liées au domaine et en quoi elles le sont.

3. si les compétences semblent être en lien avec des matières, comment elles pourraient être reformulées pour mieux dégager leur lien avec le domaine.

Activité G : la progression dans les apprentissages

Procède, comme nous l'avons fait pour le domaine des langues, au rapprochement des profils de sortie des trois degrés dans le domaine de l'univers social et de l'environnement. Quelles progressions dans le parcours de l'élève ce rapprochement permet-il de mettre en lumière ? Justifie tes réponses.

VI. L'ÉVALUATION

§ 108. Dans le chapitre précédent, nous avons attiré ton attention (au § 101) sur les conséquences, au niveau de l'évaluation des élèves, de profils de sortie formulés non pas par rapport à des matières scolaires, mais par rapport à des ensembles de matières, par rapport à des domaines.

D'une manière plus générale, l'approche par situations, approche pédagogique qui sous-tend le nouveau programme, implique pour le maître de nouvelles manières d'évaluer les élèves. Le nouveau programme s'est d'ailleurs enrichi, dans sa partie introductive, d'une rubrique « Évaluation », qui évoque différentes formes de l'évaluation ainsi que différents moments d'évaluation tout au long de l'année scolaire. C'est à ces différents aspects de l'évaluation qu'est consacré le présent chapitre.

► QUELQUES PRÉCISIONS TERMINOLOGIQUES

§ 109. Évaluer, au sens courant, c'est déterminer la valeur d'une chose mesurable (prix, distance, durée...) : Évaluer à 5 minutes la durée du parcours entre l'école et l'église.

L'évaluation est l'action d'évaluer, c'est donc l'action de déterminer la valeur d'une chose :

L'évaluation du prix d'une voiture d'occasion.

Dans un contexte pédagogique, le verbe *évaluer* et le nom *évaluation* ont longtemps eu un sens assez proche de celui qu'ils ont dans le langage courant, puisque pendant longtemps, l'évaluation a consisté en la formulation d'une appréciation sur le travail d'un élève, sous la forme d'une note chiffrée qui fait ressortir la valeur du travail réalisé.

§ 110. Les approches pédagogiques qui se sont développées durant les dernières décennies ont toutefois contribué à faire évoluer considérablement le concept d'évaluation, dont la définition s'est étoffée.

Aujourd'hui, évaluer, c'est, très précisément, porter un jugement sur un apprentissage, à partir d'un outil de mesure, en fonctions d'objectifs préalablement définis, dans le but de prendre une décision en relation avec ce jugement.

Nous avons pleinement conscience que cette définition va te paraître très technique, aussi allons-nous l'éclairer en abordant le processus d'évaluation sous plusieurs angles différents.

► LES DIFFÉRENTES FORMES DE L'ÉVALUATION

§ 111. L'évaluation pédagogique est un processus, une démarche qui compte quatre étapes :

1. l'**intention** fixe les objectifs et les modalités de la démarche (mesure, jugement et décision) ;
2. la **mesure** inclut la collecte des données qui sont observées et analysées ;
3. le **jugement** permet d'évaluer les informations collectées en fonction des objectifs de l'évaluation ;
4. la **décision** vise la progression des apprentissages et le cheminement ultérieur de l'élève (passage à un nouvel apprentissage, passage à la classe supérieure, obtention d'un certificat...).

L'évaluation remplit ainsi à la fois une fonction pédagogique (elle fournit des informations au maître comme à l'élève sur le processus d'apprentissage) et une fonction sociale (elle oriente le parcours scolaire de l'élève, déterminant pour son avenir professionnel).

§ 112. Trois moments sont importants dans l'évaluation d'un processus d'apprentissage :

1. **avant** une période donnée d'apprentissage ;
2. **pendant** le processus d'apprentissage ;
3. **après** une période bien déterminée d'apprentissage.

À chaque période correspond un type d'évaluation :

1. **avant** une période donnée d'apprentissage → évaluation diagnostique ;
2. **pendant** le processus d'apprentissage → évaluation formative ;
3. **après** une période d'apprentissage → évaluation sommative.

Ces moments-clés de l'évaluation sont appelés « temps » dans le programme de 2010 (p. 31), qui s'attarde sur l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

○ Cette partie s'inspire du livret katangais consacré à l'organisation du travail en classe.

§ 113. L'évaluation diagnostique prend place au début d'une séquence d'apprentissage.

Ce type d'évaluation sert à fournir des informations sur :

- ce que l'élève sait déjà avant d'entamer la séquence d'apprentissage et, en conséquence, ce qui lui reste à apprendre (tests diagnostiques) ;
- les aptitudes de l'élève.

Elle permet :

- de dire si l'élève est capable d'aborder un apprentissage (test d'aptitude) ;
- de déterminer les points forts qui permettent d'orienter l'élève (test d'orientation).

§ 114. L'évaluation formative se déroule simultanément à l'action pédagogique dont elle fait partie intégrante.

Ce type d'évaluation peut se faire par la simple observation des élèves ou au moyen de tests partiels (épreuves, exercices, interrogations, etc.), qui vont t'aider à déceler les difficultés rencontrées par certains élèves, leurs causes et les moyens d'y remédier (tests de progrès).

L'évaluation formative prend place régulièrement au cours de l'apprentissage et tu dois donc en planifier les différentes étapes.

L'évaluation formative cumule de nombreuses fonctions :

- en révélant les lacunes et les difficultés de l'élève, elle permet au maître d'ajuster sa méthode à ses élèves ;
- en l'accompagnant tout au long de son apprentissage, elle guide et sécurise l'élève et facilite ainsi son apprentissage ;
- elle permet de créer les conditions d'un vrai dialogue entre le maître et l'élève.

Tu ne devras donc pas la négliger.

§ 115. L'évaluation sommative prend place à la fin d'un processus d'apprentissage (séquence, module, partie d'un programme...). C'est la forme d'évaluation la plus connue et la plus pratiquée. Elle se fait notamment au travers d'examens, de tests ou de concours.

C'est ce type d'évaluation qui se traduit par une note (cf. notre définition au § 109).

LES INSTRUMENTS D'ÉVALUATION

§ 116. Il y a de nombreux instruments d'évaluation scolaire, entre autres : entretiens, questionnaires, interviews, observations, tests, concours, examens.

Il est à noter que le choix de l'un ou l'autre outil d'évaluation va souvent dépendre de la forme d'évaluation en présence.

§ 117. Attardons-nous quelque peu sur la différence entre deux des instruments d'évaluation les plus courants à l'école primaire : le **devoir** et l'**examen**.

En principe, « les devoirs sont tous les travaux accomplis par les élèves en dehors des leçons, mais généralement en application de celles-ci »⁵. Cette forme de tâche scolaire peut alimenter une évaluation diagnostique aussi bien que formative ou sommative, qu'il s'agisse de demander à l'élève de collecter des informations qui vont te conduire à un premier diagnostic ou de vérifier les acquis de l'élève à un moment intermédiaire ou final d'un apprentissage.

L'examen, en revanche, permet d'une part de mesurer l'efficacité des enseignements-apprentissages et d'autre part de « sanctionner les résultats obtenus en termes de réussite ou d'échec — décidant du passage ou du redoublement de classe »⁶. C'est donc un instrument étroitement lié à l'évaluation sommative.

§ 118. Le rappel des différences entre le devoir et l'examen met ainsi en évidence le fait que tous les instruments d'évaluation ne peuvent pas être employés indifféremment dans tous les cas. Certains instruments d'évaluation sont plus appropriés que d'autres à certains moments d'apprentissages.

Le contexte de la classe peut également orienter le choix d'un instrument d'évaluation plutôt que d'un autre. Par exemple, dans le contexte de classes pléthoriques (80, 100... élèves), les interviews sont déconseillés (ils prennent énormément de temps et gagnent à être remplacés par des questionnaires).

ÉVALUER, C'EST VALORISER

§ 119. Dans la pédagogie occidentale, dont l'enseignement en RDC est largement tributaire, on a souvent longtemps considéré l'évaluation scolaire comme une sanction, au sens négatif de ce mot⁶ : il s'agit de comptabiliser les fautes ou lacunes de l'élève pour le positionner par rapport à une valeur idéale (10/10) difficile à atteindre et en deçà de laquelle il se retrouvera inmanquablement.

La pédagogie orientale a de l'évaluation une vision beaucoup plus positive, qui est aujourd'hui plus largement partagée mais sur laquelle nous croyons utile d'insister parce que trop d'enseignants congolais pratiquent encore aujourd'hui le « zéro assassin », si traumatisant pour l'élève.

§ 120. Évaluer, c'est, au sens courant, (cf. § 109) déterminer la valeur d'une chose. Transposé au contexte pédagogique, ce verbe signifie 'faire ressortir la valeur du travail d'un élève'. Le mot *valeur* a ici toute son importance ; à l'école, **évaluer, c'est faire ressortir ce qui est positif chez les élèves, les valoriser, donner un sens à ce qu'ils font**.

Par conséquent, lorsque tu devras évaluer tes élèves, tout particulièrement lorsqu'il s'agit d'une évaluation sommative, mais plus généralement dans le cadre de n'importe quel type d'évaluation, tu devras t'interroger d'abord et avant tout sur ce que l'élève réussit à faire plutôt que sur ce qu'il ne parvient pas à faire conformément à tes attentes et aux objectifs que tu as fixés. Nous t'invitons à lui prodiguer des encouragements pour chaque chose qu'il réussit à faire, pour chaque nouveau progrès qu'il réalise. Correction et remédiation sont d'ailleurs deux étapes incontournables des apprentissages dans une approche pédagogique par situations (nous examinerons cela en détail au chapitre VII).


§ 121. Nous ne te cacherons pas que la tâche d'évaluation n'est pas toujours simple, notamment parce que dans l'approche par situations le maître doit donner le plus souvent possible à l'élève l'opportunité de s'exprimer, y compris dans le cadre des évaluations.


Quand les consignes que tu donnes, les questions que tu poses à l'élève en vue de l'évaluer appellent des réponses semi-ouvertes et ouvertes, c'est-à-dire des réponses qui vont obliger l'élève à s'exprimer, oralement ou par écrit (plutôt qu'à reconnaître une réponse comme bonne parmi différentes réponses proposées), les réponses des élèves peuvent prendre des formes parfois très éloignées les unes des autres, si éloignées que certaines peuvent paraître fausses quand elles ne le sont pas. Dans certains cas, les réponses des élèves ne prendront aucune des formes que tu avais prévues : le bon réflexe est alors d'analyser les réponses imprévues pour s'assurer si oui ou non elles constituent des bonnes réponses.


§ 122. Cette question a fait l'objet d'un long développement dans le livret de formation katangais consacré à l'enseignement des mathématiques. Nous reproduisons ci-dessous ce développement⁷, car il peut attirer ton attention sur l'un des principaux risques de commettre une mauvaise évaluation : se focaliser exclusivement sur la conformité de la réponse d'un élève avec la réponse attendue et oublier de se questionner sur le cheminement suivi par l'élève pour arriver à cette réponse.

§ 123. Prenons un énoncé-problème comme il en existe certainement dans les manuels scolaires de mathématiques :

Un jardin est constitué de 3 parcelles de 30 m de long sur 20 m de large. Calculez la surface de la totalité du jardin.

 Enseigner le français pour les mathématiques..., p. 34

 Nous te renvoyons au chapitre VII de ce livret.

 Cette partie est tirée du livret katangais consacré aux mathématiques.

⁵ Simone Scaillet, *Méthodologie générale et pratique*, Kinshasa, Saint Paul, 3^e édition revue et augmentée, 1980, p. 79.

⁶ Sanctionner : 'au sens neutre, marquer son approbation ; au sens négatif, punir, sévir'.

⁷ Se reporter à IFADEM-RDC-Katanga, *Enseigner le français pour les mathématiques et par les mathématiques*, édition 2013, pp. 34-36.

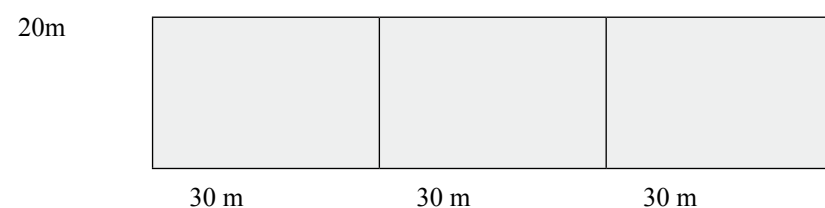
Cet énoncé-problème est, tu t'en souviens (cf. § 62) un modèle réduit des situations-problèmes, aussi n'impose-t-il que deux tâches à l'élève : 1) calculer des dimensions et 2) calculer une surface. Les « vraies » situations-problèmes mettent souvent en jeu bien plus de tâches. Nous avons choisis délibérément un exemple simple pour mieux mettre en évidence, par contraste, la complexité du processus d'évaluation.

§ 124. Face au problème qui lui est soumis ici, l'élève a essentiellement deux manières de procéder pour arriver à la solution de ce problème, qui nécessite deux calculs distincts :

- soit il prend d'abord en considération la partie du problème qui concerne les dimensions du jardin :
 1. les dimensions du jardin peuvent être calculées à partir des dimensions des 3 parcelles (1^{re} formule) ;
 2. une fois calculées les dimensions du jardin, on peut calculer sa surface ;
 - soit il prend d'abord en considération la partie du problème qui concerne le calcul de la surface :
 1. puisqu'il connaît les dimensions de chaque parcelle, la surface de chaque parcelle peut être calculée (1^{re} formule)
 2. une fois calculée la surface de chaque parcelle, on peut calculer la surface totale du jardin (2^e formule)
- Selon la manière de procéder que l'élève choisira, il formulera sa réponse différemment.

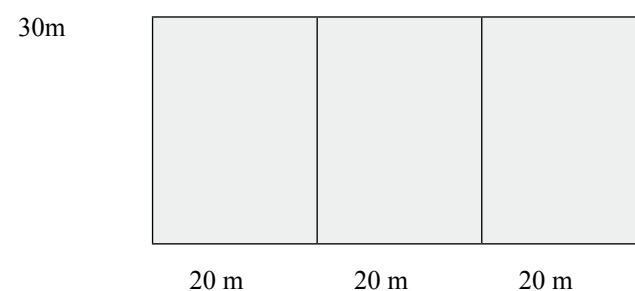
§ 125. Prenons tout d'abord le cas d'un élève qui va choisir la première procédure. Il raisonnera peut-être de la manière suivante (nous supposons ici que l'élève va commencer par dessiner les parcelles dans son cahier pour mieux visualiser le jardin).

Si **un premier élève** a aligné les 3 parcelles de la sorte :



la longueur totale du jardin sera pour lui : $30\text{ m} + 30 + 30\text{ m} = 90\text{ m}$. La largeur totale sera 20 m.

Si **un autre élève** a aligné les 3 parcelles de la sorte :



la longueur totale du jardin sera pour lui : $20\text{ m} + 20\text{ m} + 20\text{ m} = 60\text{ m}$. La largeur totale sera 30 m.

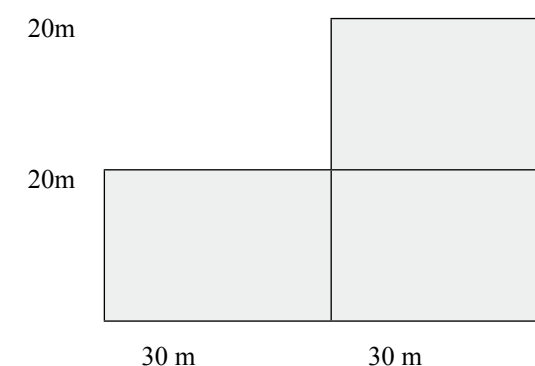
Les deux élèves obtiendront donc une réponse différente pour cette partie du problème. Pourtant, ces deux réponses sont toutes les deux correctes, et tu devras les accepter comme telles, même si tu ne t'attendais qu'à l'une des deux et si tu n'avais pas pensé à l'autre.

Quelle que soit la disposition que l'élève aura choisie pour les 3 parcelles, une fois connues les dimensions du jardin, il pourra calculer la surface totale du jardin ($L \times l$)

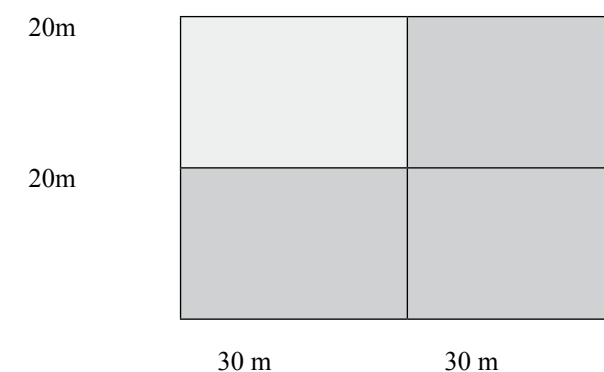
- Pour le premier élève : $L \times l = 90\text{ m} \times 20\text{ m} = 1800\text{ m}^2$
- Pour le deuxième élève : $L \times l = 60\text{ m} \times 30\text{ m} = 1800\text{ m}^2$

Les deux élèves arriveront à un résultat identique, malgré les dispositions et dimensions différentes de leur dessin, ce qui confirme que les deux réponses données à la première partie du problème doivent être considérées comme correctes, même si elles sont différentes.

Imaginons maintenant **un troisième élève**, qui dispose les trois parcelles de la sorte :



Dans un premier temps, cet élève va peut-être se dire qu'il a représenté une forme géométrique qu'il ne connaît pas, qu'il ne va donc pas pouvoir en calculer la surface et il optera peut-être alors pour la deuxième procédure. Mais cet élève peut aussi se dire que la forme qu'il a dessinée est constituée de deux rectangles, formes géométriques qu'il connaît, dont il peut calculer les dimensions et la surface : un premier rectangle (un grand terrain) formé de quatre parcelles dont une parcelle n'est pas un jardin (c'est un bois, ou une ferme, ou une école...). Dans ce cas, il peut calculer la surface totale du terrain, calculer la surface de la quatrième parcelle et la soustraire de la surface totale du terrain pour trouver la surface du jardin :



Le calcul sera pour lui :

- Dimensions du terrain : la longueur est égale à $30\text{ m} + 30\text{ m}$ soit 60 m ; la largeur du terrain est égale à $20\text{ m} + 20\text{ m} = 40\text{ m}$.
- Dimensions de la parcelle qui ne fait pas partie du jardin : 30 m de long sur 20 m de large.
- Surface du terrain = $L \times l = 60\text{ m} \times 40\text{ m} = 2400\text{ m}^2$
- Surface de la parcelle qui ne fait pas partie du jardin = $L \times l = 30\text{ m} \times 20\text{ m} = 600\text{ m}^2$
- Surface du jardin = surface du terrain – surface de la parcelle qui ne fait pas partie du jardin = $2400\text{ m}^2 - 600\text{ m}^2 = 1800\text{ m}^2$

Sa formulation de la réponse est très différente de celle des deux premiers élèves parce que son raisonnement est différent ; mais il arrive au même résultat que les deux premiers élèves et sa réponse est également une bonne réponse, même s'il n'y a pas beaucoup d'éléments communs entre la formulation de sa réponse et celle des réponses des deux premiers élèves.

Imagine maintenant **un quatrième élève**, qui choisira cette fois la deuxième procédure. Il va calculer d'abord la surface d'une seule parcelle et induire que, toutes les parcelles ayant les mêmes dimensions, il suffit au final de multiplier la surface d'une parcelle par 3 pour obtenir la surface totale. **Un cinquième élève**, tout en choisissant cette même procédure, va calculer la surface de chaque parcelle et additionner les 3 résultats obtenus.

La formulation de la réponse sera pour le quatrième élève :

- Surface d'une parcelle : $30 \text{ m} \times 20 \text{ m} = 600 \text{ m}^2$
- Surface du jardin : $600 \text{ m}^2 \times 3 = 1800 \text{ m}^2$

Elle sera pour le cinquième élève :

- Surface de la parcelle 1 : $30 \text{ m} \times 20 \text{ m} = 600 \text{ m}^2$
- Surface de la parcelle 2 : $30 \text{ m} \times 20 \text{ m} = 600 \text{ m}^2$
- Surface de la parcelle 3 : $30 \text{ m} \times 20 \text{ m} = 600 \text{ m}^2$
- Surface du jardin : $600 \text{ m}^2 + 600 \text{ m}^2 + 600 \text{ m}^2 = 1800 \text{ m}^2$

Dans ces deux derniers cas aussi, s'ils ont correctement effectué leurs multiplications et leurs additions, les élèves trouveront la même réponse que dans les trois cas précédents. Pourtant, la formulation de leur raisonnement et de la solution sera à nouveau très différente de celle des trois premiers élèves. Même si tu n'avais pas pensé à ces autres manières d'arriver à la réponse, tu devras considérer que ces élèves aussi ont donné la bonne réponse, malgré les importantes différences dans la formulation.

► ÉVALUER DANS UNE APPROCHE PAR COMPÉTENCES

§ 126. Dans l'exemple qui vient d'être analysé, l'évaluation visait des connaissances de l'élève, des connaissances qui sont des ressources qu'il va utiliser (la formule qui permet de calculer la surface, par exemple).


Mais en attirant ton attention sur la nécessité dans ton évaluation de prendre en considération la totalité de la démarche des différents élèves plutôt que de t'occuper exclusivement de la réponse, nous te faisons comprendre qu'il est tout aussi important d'évaluer les compétences des élèves (par exemple, leur capacité à mettre en œuvre des opérations simples comme l'addition et la multiplication, voire la soustraction, pour réaliser une tâche complexe dépassant largement l'application de la formule qui permet de calculer la surface).

Si dans une approche par compétences, dont l'approche par situations n'est qu'une illustration, on ne néglige pas l'évaluation des connaissances de l'élève, on évalue aussi et surtout ses compétences, c'est-à-dire la manière dont il va utiliser ses connaissances pour triompher des obstacles qui se présentent à lui dans une situation donnée.

§ 127. L'évaluation des compétences est une tâche délicate, car l'élève va mobiliser différentes compétences à différents moments du processus d'apprentissage et que pour évaluer l'élève tu devras te servir d'indicateurs différents à chaque phase de son apprentissage.

Si tu souhaites en savoir davantage sur les différentes formes et fonctions de l'évaluation dans la pédagogie actuelle, sur les différents instruments d'évaluation, nous t'invitons à te reporter au livret consacré à l'organisation du travail en classe, qui inclut une séquence très complète sur l'évaluation.


Nous t'invitons aussi à lire les deux fiches ci-dessous, consacrées, respectivement, à « L'évaluation sommative et certificative » et à « L'évaluation formative » et qui sont issues d'une « boîte à outils » communes aux différents projets IFADEM.

 Nous te renvoyons à la séquence 3 du livret katangais consacré à l'organisation du travail en classe.



FICHE « L'évaluation sommative et certificative »

L'évaluation certificative permet d'attester de la réussite ou de l'échec d'un élève. De nature plutôt administrative, ce type d'évaluation a un rôle déterminant puisqu'elle mène généralement au passage à une année supérieure ou à l'obtention d'un diplôme. Elle se traduit le plus souvent par une note dans le bulletin scolaire et sert d'appui à toute promotion ou sélection pour un éventuel emploi ou encore pour l'accès à un programme particulier.

 Voici deux fiches issues de notre « boîte à outils ».

Pour que l'évaluation certificative soit effectuée avec justesse et rigueur, l'enseignant élabore un bilan des compétences développées chez ses élèves et ce, en fonction des objectifs poursuivis au cours de l'année. Ce bilan lui permet d'établir la preuve que tel élève a réussi ou que tel autre est en échec.

Établir un bilan des apprentissages

Le bilan fait référence à une **synthèse globale des actions ou des projets** réalisés sur une période donnée. Il se conçoit et se planifie de telle sorte que l'enseignant puisse rendre une décision la plus **équitable** possible envers ses élèves. Le déroulement de cette démarche consiste d'abord en une planification des moments privilégiés pour évaluer de manière certificative les élèves à l'aide de différents outils de prise d'information. Ensuite, à l'aide d'un journal de bord muni de grilles de consignations de l'information cumulée par les élèves, l'enseignant analyse et prend une décision de réussite ou d'échec.

À cet égard, le cumul traditionnel des notes n'est pas toujours révélateur des apprentissages réels des élèves et il convient alors de **dépasser la seule indication quantitative** relative aux divers moments d'évaluation pour analyser de manière adéquate.

Ce bilan, par le biais du **journal de bord de l'enseignant**, permet en quelque sorte de créer une banque d'informations écrites et commentées pour juger adéquatement en **limitant des décisions émotionnelles** ou **subjectives** envers certains élèves. Afin de rendre les jugements les plus fidèles et équitables possibles, il convient d'utiliser des outils pour analyser l'information recueillie pour décider de la réussite ou non de l'élève.

Des outils pour prendre des informations

L'apprentissage d'une langue requiert non seulement des activités écrites ou des exercices pour maîtriser la grammaire, mais aussi des situations de communication orale et de compréhension de la lecture. Une telle variété d'apprentissage **ne peut être évaluée uniquement en contexte traditionnel d'examen**. Au contraire, elle nécessite un ensemble d'outils pour prendre des informations susceptibles d'aider à une bonne prise de décision. Ces outils peuvent être utiles en évaluation tant formative que certificative, mais il demeure que l'importance de la décision impose une **rigueur dans la conception de ces outils prévus à des fins certificatives**.

L'**examen** est sans contredit le plus connu des outils. Il peut servir à évaluer des connaissances et parfois des compétences en compréhension écrite. Toutefois il est aussi l'outil le plus malmené.

De fait, la conception de l'examen doit avant tout découler des objectifs d'apprentissage et il importe de planifier l'examen avant d'élaborer les questions. Une **table de spécification** mettant en relation les objectifs et le nombre de questions posées pour vérifier son atteinte devient nécessaire. Ensuite, l'enseignant élabore un **canevas** indiquant le nombre de **questions à réponse courte** et le nombre de **questions à développement**. Il poursuivra sa planification en prévoyant si les questions relèvent de projets (par exemple, étude de cas à analyser), de lectures (prévoir les textes), de situations d'écriture complexes (telle une courte production écrite) ou d'éléments de connaissance (tels les exercices de grammaire).

Finalement, les **questions** seront construites en tenant compte de certaines règles dont voici les plus importantes :

- pas plus de 10% de l'examen ne doit comporter de vrai-faux ;
- éviter les adverbes tels que parfois et généralement, qui amènent par définition une réponse « vraie » et les adverbes comme *toujours* et *jamais* qui proposent pour leur part, une réponse « fausse ».

Les réponses à choix multiples :

- doivent contenir entre 4 et 5 choix, tous plausibles ;
- proposent une bonne réponse qui n'est pas plus longue que les mauvaises réponses ;
- n'ont qu'une seule bonne réponse ;
- ne contiennent pas de négation ;
- évitent les choix de type : toutes ces réponses ; aucune de ces réponses.

Les **questions de classement** où l'on demande à l'élève de relier deux colonnes par des flèches devraient dans la mesure du possible avoir une colonne plus longue que l'autre pour contourner la connaissance partielle des élèves et la déduction.

Les **questions à développement** doivent avoir des consignes claires et des **critères** permettant à l'élève de connaître la longueur ou encore la manière de corriger.

La **liste de vérification** est très utile lors des présentations orales ou lorsque vient le temps d'évaluer une **compréhension orale**. Elle peut aussi servir pour corriger des **productions écrites** plus consistantes que lors des examens et découlant de projets, de travaux de synthèse ou encore d'un travail d'équipe. La liste de vérification consiste en une suite d'énoncés décrivant une action. Tout comme l'examen, il convient de planifier la conception de la liste de vérification puisque ces énoncés sont élaborés à partir des objectifs d'apprentissage. Le nombre d'éléments ne devrait pas dépasser la vingtaine car l'enseignant cochera les éléments présents au moment de la prestation de l'élève ou de l'équipe. Ils reflètent une action observable et doivent permettre à l'enseignant de se prononcer sur le fait que l'action a été réalisée ou non. Une fois ces informations prises et consignées, l'enseignant peut analyser les données en vue de prendre une décision de réussite ou d'échec.

Des outils pour analyser l'information

Les outils pour analyser l'information recueillie sont de deux ordres. Le premier, l'**échelle d'appréciation**, permet d'analyser une tâche évaluative complexe donnée, par exemple une production écrite. Le second, la **grille de niveaux de compétences**, permet de synthétiser toutes les tâches analysées et ainsi de mieux prouver la justesse de la décision de réussite ou d'échec.

L'**échelle d'appréciation** est conçue en fonction des objectifs poursuivis par la tâche complexe. Elle comporte un ensemble de critères permettant de signifier clairement si l'élève a atteint ou non les objectifs. Elle comporte généralement entre **trois et cinq entrées**, allant par exemple de *médiocre* à *excellent*. La manière la plus simple de l'élaborer est de rédiger des critères sous forme de **question** et de se prononcer par un *oui*, un *plus ou moins* ou un *non*. Sous forme de **tableau**, un tel outil permet de repérer immédiatement les forces et les difficultés de l'élève et favorise la prise de décision certificative. De plus, comme il est souvent utilisé dans un contexte d'évaluation formative, il facilite la transition entre les moments de régulation et les moments de certification.

La **grille de niveaux de compétences** a pour sa part un rôle de **synthèse** de toutes les évaluations effectuées pour fins de certification, que ce soient des tâches complexes ou encore des examens de connaissances. Elle se construit à partir des compétences exigées et pour lesquelles **quatre à cinq niveaux sont décrits**. Ainsi, la compétence en écriture pourrait être déclinée en catégories. Pour chacune d'elles, il s'agirait de décrire le niveau peu développé juste avant l'échec, le niveau acceptable, le niveau assuré de réussite et le niveau marqué exprimant le dépassement. Ainsi, une fois construite, cette grille permet de cibler le niveau de l'élève pour chaque catégorie permettant alors de décider de la nature de la compétence globale de l'élève. Cette démarche assure ainsi un jugement scientifique basé sur des tâches réelles et non sur des notes cumulées pour lesquelles peu d'informations semblent données. Idéalement, cette grille se construit par une équipe d'enseignant, ce qui facilite les conseils de classe et permet une meilleure prise en compte des jugements des collègues lors de la prise de décision.

Ce qu'il faut retenir

L'évaluation certificative **se planifie**.

Afin de s'assurer de la justesse de la décision de réussite ou d'échec, l'enseignant...

- ...prévoit des **moments** d'évaluation ;
- ...établit les **objectifs** et les compétences à évaluer ;
- ...dresse un portrait des **outils** à construire ;
- ...**planifie** la conception de chacun des outils ;
- ...prévoit une **manière de consigner les informations** de chaque moment d'évaluation ;
- ...s'assure qu'une **grille de niveaux de compétences** est construite ;
- ...**rend sa décision**, qu'elle soit sous forme de notes ou de niveaux de compétences.

FICHE « L'évaluation formative »



Le processus d'évaluation comporte **4 étapes** : l'**intention** qui exige une planification de la part de l'enseignant, la **collecte d'informations** par des outils de mesure, le **jugement**, c'est-à-dire, l'analyse et la **décision**.

Trois types d'évaluation se chevauchent constamment dans l'enseignement : l'**évaluation diagnostique** permet de situer les élèves au début d'apprentissages nouveaux et s'apparente beaucoup à l'évaluation formative, l'**évaluation formative** permet d'opérer des régulations nécessaires en cours d'apprentissage et enfin, l'**évaluation certificative** établit le bilan final des apprentissages des élèves.

L'évaluation formative est **au service de l'apprentissage des élèves**. Elle n'apparaît pas comme telle dans le bulletin de l'élève et ne peut pas servir à effectuer le bilan des apprentissages. Cependant, elle doit être planifiée et structurée pour permettre que les élèves soient accompagnés de manière efficace. L'évaluation formative est souvent envisagée comme une démarche pédagogique d'aide aux élèves ou encore apparentée à des suivis réguliers entourant la correction des examens. Il demeure toutefois qu'une évaluation formative dans un contexte de pédagogie différenciée et au sein d'une approche par compétences exige un dispositif plus complexe impliquant d'emblée les élèves.

Évaluation formelle / informelle

L'évaluation formative est vécue la plupart du temps de manière très informelle. L'enseignant réagit à une situation donnée, donne des explications, pose des questions, échange avec les élèves et ce, pour augmenter leur niveau de compétence. La spontanéité rattachée à ce caractère informel fait qu'elle est incluse dans le travail du pédagogue et n'apparaît pas explicitement. Il est donc difficile dans ce cas d'établir des critères pour permettre à l'enseignant d'effectuer un jugement ou prendre une décision.

Toutefois, c'est l'évaluation **formative formelle** qui favorise une **réelle prise en compte des forces et des difficultés**, autant par l'élève que par l'enseignant. À ce stade, il importe de bien faire la différence entre « un test blanc », c'est-à-dire un examen qui ne compte pas dans le bulletin final mais sert juste d'exercice à une épreuve finale, et l'évaluation formative formelle. Cette évaluation formative n'est pas une évaluation certificative déguisée, mais bien une **démarche structurée d'accompagnement** pour aider les élèves dans leurs difficultés. Ce processus est systématique, il est prévu dans le temps et par conséquent il est planifié et il est rattaché non seulement à des moments particuliers, mais aussi à des objectifs précis d'apprentissage et à des compétences.

Des régulations

Il existe plusieurs manières de conduire des évaluations formatives formelles. Ces façons de faire visent à comprendre **le processus par lequel l'élève passe pour arriver à un résultat**. Comme l'évaluation formative sert d'abord aux élèves qui ont des difficultés, il est important de comprendre comment il s'y prend pour donner sa réponse ou pour résoudre un problème quelconque. On remarque ainsi que deux élèves faisant une même faute peuvent ne pas avoir la même difficulté à la base. D'où l'importance de faire de la régulation. Allal et Mottier Lopez⁸ déclinent l'évaluation formative en trois types de régulation. La **régulation proactive** précède la situation d'apprentissage et s'apparente à l'évaluation diagnostique. Il s'agit pour l'enseignant de questionner les élèves sur leur manière de procéder face à une tâche donnée pour connaître leurs appréhensions et **déceler les difficultés potentielles** liées à l'apprentissage prévu. L'analyse de cette régulation permet ainsi à l'enseignant de planifier l'apprentissage de telle sorte que les élèves soient dès le départ, soutenus face à leurs difficultés.

La **régulation interactive** se situe pendant l'apprentissage et s'apparente aux **interventions immédiates** des enseignants face à une difficulté d'un élève. Cette régulation est déterminante en ce sens où elle positionne les élèves dans leur parcours au fur et à mesure de la réalisation de leur tâche, ce qui crée une forme

⁸ L. Allal et L. Mottier Lopez, *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, Bruxelles, De Boeck, 2007.

2. Imagine une situation que tu vas pouvoir utiliser pour amener tes élèves à cet objectif.

3. Propose une activité en relation avec cette situation qui va te permettre de poser une évaluation diagnostique.

4. Propose trois activités en relation avec cette situation qui vont te permettre de poser une évaluation formative. Donne-les dans l'ordre où elles vont prendre place dans l'apprentissage.

Activité A

Activité B

Activité C

5. Dans le prolongement de cet apprentissage, indique la forme qui te semble la plus appropriée pour une évaluation sommative, en fonction de la situation choisie et du contexte particulier de ta classe. Justifie ton choix.

2. Activité I : les critères d'évaluation

1. À l'image de ce que nous avons fait pour les mathématiques, propose une situation-problème qui va te servir à mesurer les compétences des élèves de ta classe en éducation pour la santé et l'environnement et qui appellera des réponses ouvertes de la part de tes élèves.

VII. L'ORGANISATION DU TRAVAIL EN CLASSE

§ 129. Un des principaux révélateurs des retombées des nouvelles options pédagogiques qui ont été prises pour l'enseignement primaire en RDC est la **grille horaire**.

La grille horaire fait partie des documents annexés aux programmes, celui de 2000 comme celui de 2010. C'est sur la grille du nouveau programme que nous allons nous pencher.

§ 130. Tout d'abord, un premier constat s'impose : de la même manière que, comme nous l'avons vu au début de ce livret, ce que l'on appelle ici *programme* est bien plus qu'une simple liste (cf. § 1), de même ce que l'on appelle ici *grille horaire* est bien plus qu'une simple grille.

La **grille horaire** (cf. p. 173 du programme de 2010) est un tableau représentant une organisation, une répartition chiffrée et reprenant :

- les différents degrés et les différentes classes par degré ;
- les domaines du programme et leurs différentes branches ;
- le nombre d'heures hebdomadaires prévues pour chaque branche et par classe ;
- le total des heures prévues ;
- la pondération des matières en terme d'heures de cours par domaine, branche, degré et année d'étude.

La légende indique en outre la durée des séances de cours et récréations pour les différentes classes.

Toutes ces informations sont à mettre en relation avec la nouvelle organisation du travail en classe que suppose une pédagogie active comme l'approche par situations.

► GRILLE HORAIRE ET PONDÉRATION

§ 131. La grille horaire est un élément très important qui doit guider le directeur d'école dans la composition de l'horaire hebdomadaire général de son école. Il ne peut établir l'horaire général de son école s'il n'a pas sous les yeux la grille horaire, à l'instar d'un ouvrage bien construit.

C'est donc un repère qui le guide dans son rôle. Ce rôle consiste entre autres à élaborer les horaires hebdomadaires correspondant aux trois degrés de l'enseignement primaire : élémentaire, moyen et terminal, qu'il mettra à la disposition des maîtres de son école.

Ces horaires forment, avec le programme dans son ensemble, le document de base que tout maître doit posséder et utiliser lors de l'élaboration des prévisions des matières dans ses unités pédagogiques.

§ 132. L'une des innovations du nouveau programme est qu'il ne se limite pas à indiquer combien d'heures le maître doit consacrer à chacune des branches reprises au programme.

Le programme de 2010 ajoute ici la **pondération** que représente chaque domaine, c'est-à-dire **la place, en pourcentages, qu'occupe chaque domaine par rapport à l'ensemble de la grille pour chaque classe**.

La pondération des matières est faite en terme d'heures de cours par domaine, branche, degré et année d'études.

§ 133. La présence de cette pondération dans la grille met en lumière une progression sur l'ensemble du cycle primaire (sur le concept de progression, cf. § 104)

| Domaines | 1 ^{re} année | 2 ^e année | 3 ^e année | 4 ^e année | 5 ^e année | 6 ^e année |
|--|-----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| Domaine des langues | 44,4 % | | 36% | 36% | 34 % | 34 % |
| Domaine des mathématiques, sciences et technologie | 36 % | 36 % | 39 % | 39 % | 42 % | 42 % |
| Domaine de l'univers social et de l'environnement | 8,3 % | 8,3 % | 14 % | 14 % | 13 % | 13 % |
| Domaine des arts | 3 % | 3 % | 3 % | 3 % | 3 % | 3 % |
| Domaine du développement personnel | 8,3 % | 8,3 % | 8 % | 8 % | 8 % | 8 % |

 Programme national de 2010, d'après le tableau p. 173

§ 134. Du degré élémentaire au degré terminal, si le temps consacré au domaine des arts et à celui du développement personnel n'évolue pas ou très peu, il n'en va pas de même pour les trois autres domaines :

- le temps à consacrer au domaine des langues passe de 44,4 % en première année à 34 % en dernière année, c'est-à-dire qu'il diminue au fil du cycle ;
- le temps à consacrer au domaine des mathématiques, sciences et technologie passe de 36 % en première année à 42 % en dernière année, c'est-à-dire qu'il augmente au fil du cycle ;
- le temps à consacrer au domaine de l'univers social et de l'environnement passe de 8,3 % en première année à 13 % en dernière année, c'est-à-dire qu'il augmente au fil du cycle.


La diminution progressive du temps à consacrer au domaine des langues se fait donc au bénéfice du domaine des mathématiques, sciences et technologie et de celui de l'univers social et de l'environnement.

§ 135. Nous venons de lire la grille du nouveau programme par domaine (horizontalement), ce qui met au jour une progression tout au long du cycle primaire.

Nous pouvons également lire cette grille par année d'études ou par degré (verticalement) ; elle nous montre alors que :

- la plus grande partie du temps scolaire est consacrée aux langues en 1^{re} et en 2^e année, où elles représentent 44 % de l'emploi du temps (soit 56 % pour l'ensemble des autres domaines) ;
- la plus grande partie du temps scolaire est consacrée aux mathématiques, sciences et technologie en 3^e, 4^e, 5^e et 6^e année où ce domaine représente 39 % (degré moyen) à 42 % (degré terminal) de l'emploi du temps.

S'établit ici une progression, révélatrice d'une nouvelle hiérarchisation : l'apprentissage des langues, renforcé au degré élémentaire, apparaît comme un pré-requis¹⁰ des autres apprentissages. Même si le mot n'a pas été cité, nous avons déjà rencontré l'idée des pré-requis, lorsque nous avons examiné les profils de sortie et motivé le fait que ces profils soient présentés dans le programme de 2010 par degré et non en une seule fois pour tout le cycle primaire (cf. § 103).

 Nous te renvoyons au chapitre V de ce livret.

¹⁰ Pré-requis : 'Condition ou ensemble de conditions à remplir pour entreprendre une action'.

► GRILLE HORAIRE ET DURÉE DES LEÇONS

§ 136. Dans le programme de 2010, la durée d'une séance de cours est passée de 30 à 45 minutes, tandis que la durée de la récréation a été revue à la baisse pour le seul degré terminal — soit de 20 à 15 minutes (cf. p. 173). La justification de la révision à la hausse de la durée d'une leçon tient essentiellement à l'organisation de la classe. Les exigences de l'école actuelle, avec le recours à des méthodes et techniques pédagogiques actives et participatives nécessitent de fait l'augmentation du temps nécessaire à la réalisation des différentes tâches liées à l'apprentissage.

Le nouveau programme suggère des exemples notamment pour la formation de sous-groupes, une des méthodes de la pédagogie active (p. 73, p. 84). D'autres méthodes sont encore mentionnées telles que la discussion dirigée (p. 52) ou le cercle de communication (p. 151).

1. L'interactivité en classe

§ 137. Dans la situation de classe, l'**interactivité** désigne le fait de favoriser les interactions, c'est-à-dire les échanges lors des apprentissages et de rendre ainsi les élèves plus actifs, plus constructifs et collaboratifs.

Cette pédagogie interactive vise les objectifs suivants :

- la collaboration : des échanges d'élève à élève, de maître à élève et d'élève à maître se mettent en place ;
- le co-apprentissage : les échanges d'élève à élève permettent une intégration entre pairs et améliorent l'apprentissage ;
- la coopération : les élèves sont acteurs de leurs apprentissages et coopèrent avec tous
- l'implication personnelle de l'élève : l'élève est responsabilisé par rapport à son apprentissage.

§ 138. La mise en place d'interactions en classe se fait en plusieurs étapes :

1. constitution de groupes : pour qu'il y ait échange entre les élèves, il faut constituer des groupes (duos, mini-groupes...) au sein desquels les échanges vont pouvoir prendre place ; cet aspect sera développé aux §§ 142-149) ;
2. formulation de la tâche ou des tâches à réaliser : tu formules des consignes qui doivent être claires pour tous les élèves ;
3. l'activité à proprement parler : les élèves se mettent au travail, tu les accompagnes dans leur travail en circulant parmi eux ;
4. la mise en commun : tu collectes et organises les résultats obtenus par les différents groupes d'élèves, tu approuves ce qui est conforme aux résultats attendus, tu corriges ce qui ne l'est pas ;
5. la remédiation : tu demandes aux différents groupes de reprendre leur travail et de le corriger, afin de l'améliorer en fonction de ce qui ressort de la mise en commun

§ 139. Examinons un **premier exemple**, issu du nouveau programme (1^{re} année) et supposant l'interactivité :

Pendant le congé de Noël, l'élève Mbo effectue un voyage à Bikoro accompagné de son père, en vue de rendre visite à ses grands-parents. De Kinshasa à Mbandaka, ils ont voyagé par avion ; et de Mbandaka à Bikoro, ils ont pris un véhicule. Durant les 2 semaines passées à Bikoro, Mbo ne cessait de jouir des merveilles du lac qu'il découvrait pour la première fois. Dès son retour à Kinshasa, son ami Tito vient lui rendre visite. Ils se saluent et Mbo profite de l'occasion pour présenter son ami à ses parents.

L'instituteur de première année demande à ses élèves de se mettre en groupes de 4, de s'attribuer des rôles et de jouer la scène.

Les élèves jouent la scène par groupe à tour de rôle en répétant les structures de salutation et en essayant d'utiliser les structures de présentation.

L'instituteur aide les élèves à construire correctement des structures de présentation. Les élèves les répètent, les assimilent et prononcent chaque mot de la structure clairement et précisément.

L'instituteur demande aux élèves de rejouer la scène en utilisant librement et avec aisance les structures apprises.

 Programme national de 2010, p. 36

Lorsque l'instituteur de première année demande à ses élèves de se mettre en groupes de quatre, de s'attribuer des rôles et de jouer la scène, il s'ensuit effectivement un jeu interactif entre pairs¹¹, et les différentes étapes incontournables de l'interaction sont clairement reproduites dans la situation décrite ici.

Ce sur quoi nous voulons attirer ton attention ici, c'est sur le fait que la mise en place de cette interaction commande que la durée de la leçon soit revue à la hausse. Former des groupes, distribuer les rôles au sein du groupe, c'est-à-dire les étapes qui constituent la pré-activité et qui prennent du temps avant même que l'activité n'ait commencé. Jouer la scène, accompagner les élèves dans ce jeu, les corriger, les faire répéter... toutes ces étapes de l'activité à proprement parler prennent également du temps, plus de temps que si le maître se contentait d'exposer une leçon à des élèves simplement assis sur des bancs.

Tu étais maître de ta classe : te voilà désormais maître du temps.

§ 140. Examinons un **second exemple**, issu du nouveau programme (2^e année) et supposant l'interactivité.

Dans une école primaire de Bandalungwa, l'instituteur d'une classe de deuxième année fait observer à ses élèves l'existence, au sein de l'école, d'un grand nombre d'enfants de l'école atteints de la gale.

L'institutrice demande aux élèves d'observer la manifestation de la gale dans leur milieu de vie. Un peu plus tard, il propose à ses élèves d'identifier les actions à mener pour se protéger ou se soigner. À partir de leurs observations de leur milieu de vie et des informations obtenues auprès de leurs parents et du personnel de santé, les élèves identifient les manifestations de la gale. Par la suite, au cours de différentes activités, les élèves définissent des actions à mener pour se protéger et se soigner. Par exemple, ils réalisent des jeux de rôle et utilisent des planches obtenues auprès du personnel de santé pour sensibiliser leurs camarades sur les dispositions à prendre pour se protéger et se soigner à ce sujet.

 Programme national de 2010, p. 57

Comme pour l'exemple précédent, l'interactivité découle des jeux de rôle que les élèves réalisent (sur le jeu de rôles, nous te renvoyons au § 59). La situation créée les pousse au cours de différentes activités à définir des actions à mener pour se protéger et se soigner.

Toutefois, contrairement à ce que l'on trouvait dans l'exemple précédent, celui-ci ne reproduit pas les étapes idéales de l'activité interactive. Si cet exemple nous décrit différentes étapes de la pré-activité et l'activité à proprement parler, si on retrouve ici la mise en commun, les idées de correction et de remédiation ne sont pas explicites. Nous retombons ici sur un constat que nous avons déjà fait précédemment, à savoir que le nouveau programme adopte des formulations moins contraignantes (cf. plus particulièrement chapitre IV).

S'il n'est pas question d'erreur ni de remédiation dans l'exemple de situation traité ici, tu dois toutefois garder à l'esprit que toutes les étapes d'une activité interactive doivent toujours être accomplies.

§ 141. En synthèse, le recours à une pédagogie active pousse l'élève à plus d'interactions lors des séquences d'apprentissage.

Cela influe nécessairement sur la durée de la leçon qui varie en fonction de l'intensité des échanges interactifs entre pairs.

Cela implique pour le maître de devoir apprendre à gérer le temps d'une autre manière.

¹¹ Pair : 'Personne qui exerce la même fonction qu'une autre au sein d'un groupe'.

2. L'organisation de sous-groupes à l'intérieur de la classe

§ 142 Nous venons de voir que l'une des principales caractéristiques des pratiques interactives en classe est qu'elles passent nécessairement par la constitution de sous-groupes, au sein de la classe.

Constituer des sous-groupes, c'est aussi, pour le maître, se montrer capable d'analyser sa situation de classe et d'adapter ses manières de faire à cette situation.

Avant d'entrer dans le vif du sujet, attirons brièvement ton attention sur le fait que, de même que la sous-branche n'a de raison d'être que par rapport à la branche (cf. § 8), de même le sous-groupe n'a de sens que par rapport au groupe.

Le groupe visé ici est l'ensemble des élèves qui constituent une classe ; le sous-groupe représente un ensemble d'élèves inférieur en nombre au groupe lui-même : du duo (deux élèves), au « mini-groupe » (trois ou quatre élèves) ou aux sous-groupes impliquant davantage d'élèves.

§ 143. Les sous-groupes, quels qu'ils soient, ne peuvent être ni constitués *a priori* (c'est-à-dire sans prendre le contexte de la classe, de la leçon, de l'activité... en considération) ni de manière définitive (ils varient d'une séquence à une autre, et parfois d'un moment à l'autre d'une même séquence).

L'une des principales difficultés pour toi va être de déterminer comment et selon quels critères les groupes vont être constitués. Tu pourras en effet organiser ta classe en groupes homogènes (par exemple, tous les élèves d'un groupe ont le même niveau, ou dans le contexte linguistique, tous les élèves d'un groupe ont la même langue maternelle) ou en groupes hétérogènes (sans tenir compte d'un critère). Tu pourras organiser ta classe en sous-groupes d'un nombre égal ou inégal d'élèves. Etc.

Afin de te guider dans le choix des critères qui vont précéder la constitution des groupes, nous allons examiner deux exemples.

§ 144. Examinons un **premier exemple** de situation proposé par le programme et impliquant la constitution de sous-groupes au sein du groupe que constitue la classe :

Branche : sciences

Niveau : 3^e année primaire

Contenu notionnel : les parties d'une plante

Au cours de l'« Initiation aux travaux productifs », les élèves de la 3^e année de l'E.P. Kiavila ont cultivé du manioc, du maïs, des amarantes, des aubergines et des haricots dans le champ scolaire. Trois mois après, tout a merveilleusement bien poussé.

L'instituteur répartit les élèves en trois sous-groupes et les invite à se rendre au champ scolaire en vue de ramener une plante entière de manioc, de maïs et d'amarante. Il demande à chaque sous-groupe d'identifier les principales parties d'une des plantes ramenées.

Après observation, chaque sous-groupe découvre les différentes parties de sa plante et présente son rapport à toute la classe. Les élèves comparent les différents résultats obtenus et tirent la conclusion.

 Programme national de 2010, p. 84

Cet exemple illustre d'abord et avant tout la mise en place des interactions, dont on retrouve ici les différentes étapes, à l'exception, à nouveau de la correction et de la remédiation (cf. § 138) :

- le maître répartit les élèves en trois sous-groupes ;
- il leur donne des tâches à réaliser au champ scolaire pour rapporter une plante en classe ;
- en classe, les élèves travaillent en sous-groupes (ils observent, identifient...);
- tous ensemble, maître et élèves procèdent à la mise en commun et tirent la conclusion.

Si tu exploites cette situation dans ta classe, tu devras évidemment te souvenir de passer par toutes les étapes de la démarche interactive (cf. § 138)

Tu noteras dans cet exemple qu'il est précisé que le maître répartit les élèves dans un nombre de sous-groupes qui a été fixé à trois ; cela va avoir comme conséquence des sous-groupes dont la grandeur variera

en fonction de la taille du groupe, c'est-à-dire du nombre total des élèves de la classe. Il ne faut pas hésiter à remettre le nombre fixé en question si tu te trouves face à une classe pléthorique et que la constitution de trois sous-groupes aboutit pour toi à la création de sous-groupes trop nombreux et trop difficiles à gérer. Le nombre trois a été fixé ici parce qu'il s'agit d'observer trois plantes différentes ; mais tu peux fort bien imaginer de faire travailler plusieurs sous-groupes sur une même sorte de plante, et de procéder en suite à une mise en commun des résultats et des observations pour chaque sorte de plante d'abord, avant de procéder à une mise en commun générale.

Le nombre de sous-groupes dans une classe et le nombre d'élèves dans un sous-groupe dépendent en fait le plus souvent du type d'activités et des objectifs poursuivis.

§ 145. Examinons un **second exemple** de situation proposé par le programme et impliquant la constitution de sous-groupes :

Branche : géographie

Niveau : 5^e année primaire

Contenu notionnel : les sources d'énergie de la RDC

En 2003, le barrage hydroélectrique de la rivière Tshopo à Kisangani n'a pas fonctionné normalement à cause de la baisse du débit. Ce fait a empêché la fourniture électrique à la population de la ville.

L'instituteur raconte cette situation aux élèves et leur demande d'identifier les sources d'énergie en remplacement de l'électricité auxquelles la population peut recourir pour faire face à la carence.


Les élèves s'organisent en sous-groupes, se documentent sur Internet et dans des bibliothèques. Ils identifient les sources d'énergie de remplacement. Ils citent et localisent ces sources d'énergie sur la carte géographique de la R.D.Congo apprêtée à ce sujet.

 Programme national de 2010, pp. 114-145

Tout en mettant en avant, lui aussi, la pratique du travail en sous-groupes, cet exemple présente une différence notable par rapport à l'exemple précédent : ce n'est plus ici le maître qui répartit les élèves en sous-groupes, mais les élèves qui s'organisent eux-mêmes en sous-groupes ; nous touchons ici à la question des différentes formes que le sous-groupe peut prendre et des différents critères qui vont être utilisés pour créer les sous-groupes.

§ 146. Les types de groupes (et donc de sous-groupes) les plus courants sont :

- les **groupes de proximité** : ces groupes ne sont pas établis à partir de critères pédagogiques spécifiques mais qui correspondent à la disposition des élèves en classe (par exemple, chaque élève va constituer un duo avec l'élève assis juste à sa droite) ; ce type de groupe ne nécessite généralement pas de réagencement de l'espace de la classe, ce qui dans certaines situations peut représenter un gain de temps appréciable ;
- les **groupes d'affinité** : ces groupes sont formés librement par les élèves, c'est-à-dire sans que tu interviennes, les élèves ayant le droit de choisir avec qui ils veulent travailler ; c'est certainement un type de groupe très apprécié des élèves, mais il ne faut pas l'encourager systématiquement dans ta classe, car il peut parfois conduire à l'exclusion de certains élèves (par exemple les élèves nouveaux venus), ce que tu devras évidemment chercher à éviter ;
- les **groupes de niveau-matière** : ces groupes sont constitués d'élèves ayant le même niveau dans une matière ; cette distribution va te permettre de donner à chaque groupe un accompagnement adapté à son niveau (les meilleurs ne seront pas freinés par les plus faibles, les plus faibles ne se sentiront pas négligés), mais tu devras veiller à ne pas figer de tels groupes et à recomposer régulièrement ces groupes en fonction des progrès réalisés par les différents élèves (un bon élève peut caler sur une difficulté, un élève faible peut connaître un déclic...);
- les **groupes de besoin** : ces groupes sont constitués d'élèves qui, à un moment donné d'un apprentissage, sont confrontés aux mêmes lacunes : à l'intérieur d'un tel groupe, les élèves s'enrichissent mutuellement.

 Nous nous inspirons ici du livret katangais consacré à l'organisation du travail en classe.

§ 147. Le second exemple que nous avons examiné (§ 145) illustre sans ambiguïté un cas de groupes d'affinités.

Le premier exemple (§ 143), en revanche, ne précise pas selon quel critère les groupes sont constitués. Le critère est laissé à l'appréciation du maître, qui se fondera essentiellement sur le profil de sa classe pour sélectionner le critère de sélection le plus approprié. Par exemple, si le maître a observé des différences de niveau importantes entre les élèves de sa classe par rapport à la matière dont il est question ici (la botanique), il va pouvoir opter pour des groupes de niveau.

§ 148. Répartir le travail en sous-groupes va donc te demander un travail de préparation (pour sélectionner la forme de groupe la plus appropriée à tes objectifs) et te prendre du temps (pour mettre les groupes en place dans la classe), un temps que tu dois apprendre à maîtriser.

Mais répartir le travail en sous-groupes va aussi te permettre de fournir une réponse à un des problèmes les plus épineux de l'enseignement primaire en RDC : la pléthore des effectifs.

Les classes pléthoriques (80, 100, 120... élèves) constituent un obstacle, par la taille même du groupe qui constitue la classe, à une participation efficace des élèves aux diverses activités de leur propre apprentissage.

Le savoir-faire dans la gestion d'une classe à large effectif revêt dès lors une importance capitale pour le maître dans la conduite des leçons. Une des manières efficaces de gérer les grands groupes, ou groupes pléthoriques, est l'organisation du travail des élèves en sous-groupes.

§ 149. Organiser le travail en sous-groupes présente cet avantage que tout le monde travaille, la participation est acquise, mobilisée grâce à l'application des méthodes actives. Mais il y a des inconvénients sur la gestion du temps si la technique est mal appliquée. Il faut donc une certaine maîtrise, un certain effort et une certaine expertise aux fins d'une gestion du temps acceptable.

3. L'organisation du monitorat en classe

§ 150. Bien que le nouveau programme n'en fasse pas explicitement état, nous voudrions évoquer, pour terminer, une pratique qui a tout à fait sa place dans le contexte d'une pédagogie active et participative : il s'agit du **monitorat**.

Appelé aussi tutorat, le monitorat est une pratique pédagogique reposant sur l'aide que peuvent se donner les élèves entre eux, en situation d'apprentissage scolaire.

§ 151. Les objectifs attendus de la pratique du monitorat en classe sont les suivants :

- permettre aux élèves de partager leurs savoirs et savoir-faire
- permettre aux élèves de partager leurs points forts et leurs faiblesses
- favoriser l'esprit d'entraide, de collaboration, de saine émulation et de coopération au profit commun
- permettre à l'élève-moniteur de confirmer certains acquis en essayant de les transmettre


Pour illustrer notre propos, nous allons nous servir de deux exemples empruntés au livret katangais consacré à l'organisation du travail en classe, dans lequel une séquence entière est consacrée au monitorat.

§ 152. Notre **premier exemple** concerne l'organisation d'un **monitorat en duos**.

1. La première étape vise la définition en termes opérationnels l'objectif qui correspond au sujet de la leçon :

⇒ **Exemple :**


Au terme de la leçon, l'élève sera capable d'écrire cinq chiffres en toutes lettres sans se servir de son cahier.

 *Organiser le travail en classe, p. 70*

2. La deuxième étape fixe le sujet de la leçon et propose un exercice aux élèves.

⇒ **Exemple :**


- Relis le sujet [...].
- Deux cent vingt
 - Six mille six cent six
 - Cinquante deux millions quatre cent mille soixante-neuf
 - Cent quarante milliards neuf cents
 - Quatre-vingt-un mille deux cent cinquante et un

 *Organiser le travail en classe, p. 70*

3. La troisième étape décrit la marche à suivre pour mettre en place un monitorat en vue d'atteindre l'objectif :


Avant tout recours au monitorat, il est nécessaire que tu évalues les élèves afin de repérer leurs difficultés.

Ceci te permettra de former des duos ou des mini-groupes et de préparer tes élèves à cette pratique pour qu'ils comprennent l'intérêt et le but de ce travail.

 *Organiser le travail en classe, p. 70*

4. La quatrième étape vise le moment de la séquence pédagogique où va intervenir le monitorat :


C'est après l'exercice que je vais organiser le monitorat, car c'est après l'application que je vais repérer les élèves en difficulté et les meilleurs élèves.

 *Organiser le travail en classe, p. 70*

5. La cinquième étape expose les difficultés que l'on peut rencontrer au cours du monitorat en duos et les solutions qui permettent de les surmonter :


Au cours du monitorat en duos, je peux constater, par exemple, que les deux élèves (moniteur et pupille) ne s'entendent pas et que le moniteur ne veut pas aider l'élève en difficulté d'apprentissage.

Face à ce genre de problèmes, je vais, dans le premier cas, demander à ces deux élèves de coopérer en faisant fi de leurs divergences ; et, dans le second cas, je vais rassurer le moniteur et lui redonner confiance.

 *Organiser le travail en classe, pp. 70-71*


6. La sixième étape vise les consignes que le maître donne aux élèves-moniteurs et aux élèves-pupilles des duos constitués :

- a. Je dirai, par exemple, à l'élève-moniteur de :
- ne pas travailler l'exercice ;
 - reformuler seulement la consigne ;
 - répondre aux questions de son camarade ;
 - etc.
- b. Je dirai, par exemple, à l'élève-pupille de :
- chercher d'abord seul la solution ;
 - poser des questions à son camarade ;
 - voir l'enseignant si tout ne se passe pas correctement ;
 - etc.

 *Organiser le travail en classe*, p. 71

7. La septième et dernière étape pose la question de l'attitude à adopter si le nombre d'élèves-moniteurs est insuffisant par rapport au nombre d'élèves-pupilles :

Il y a lieu que je recoure au monitorat spontané, c'est-à-dire, faire en sorte que les élèves qui vont terminer à temps leur travail puissent aider ceux qui ne comprennent pas l'exercice. Je peux également recourir au monitorat en petits groupes.

 *Organiser le travail en classe*, p. 71

Le développement de cet exemple est une description éloquent de la technique du monitorat. Cette technique passe par les étapes suivantes :


- préparation du monitorat ;
- choix du ou des moniteurs ;
- organisation du monitorat ;
- monitorat proprement dit ;
- bilan.

Il est évident que l'étape du monitorat proprement dit exigera nécessairement beaucoup de temps. Aussi, dans son rôle de régulateur, d'arbitre, le maître devra-t-il en tenir compte dans la gestion de sa classe par rapport au temps imparti.

§ 153. Notre **second exemple** concerne l'organisation d'un **monitorat en sous-groupes**.


L'activité visée concerne une matière que l'ancien programme intégrait à l'« Éveil scientifique » et qui fait désormais partie de l'« Éducation civique et morale » : il est ici question d'apprendre aux élèves à identifier les fêtes nationales et l'exercice proposé prend la forme d'un appariement, c'est-à-dire qu'il est demandé à l'élève d'associer correctement une date et un événement :

| | |
|------------|--|
| 4 janvier | Assassinat de Lumumba |
| 30 juin | Entrée des troupes de l'AFDL |
| 17 mai | Proclamation de l'indépendance |
| 16 janvier | Mort de Laurent Désiré Kabila |
| 17 janvier | Anniversaire des « Martyrs de l'indépendance » |

 *Organiser le travail en classe*, p. 66


1. Se pose dans une première étape la question des circonstances de l'organisation d'un monitorat en sous-groupes :

Je pense organiser le monitorat en mini-groupes si les élèves en difficulté d'apprentissage sont plus nombreux que les élèves qui ont bien assimilé la matière.

 *Organiser le travail en classe*, p. 71


2. La deuxième étape est consacrée aux tâches que les élèves devront accomplir :

Appariez les fêtes nationales qui sont à gauche avec les événements repris à droite.

 *Organiser le travail en classe*, p. 71


3. Une troisième étape vise à l'attitude que le maître adopte pendant que les élèves travaillent en sous-groupes :

Je circule entre les bancs pour vérifier si tout va bien.

 *Organiser le travail en classe*, p. 67


4. Une quatrième vise cette fois l'attitude à adopter s'il s'avère que certains élèves-pupilles font les mêmes erreurs :

Je vais les mettre ensemble

 *Organiser le travail en classe*, p. 67

5. La cinquième étape vise les dispositions à prendre pour éviter que le travail en sous-groupes n'engendre trop de bruit :

Si je suis, par exemple, face à une classe normale et si j'ai le matériel adéquat, je vais installer les différents groupes le plus loin possible les uns des autres ou les séparer par des paravents.
Sinon, je demanderai aux élèves de faire le moins de bruit possible afin de ne pas perturber le travail des autres.

 *Organiser le travail en classe*, p. 72

Les deux dernières étapes de cette activité doivent attirer ton attention sur deux caractéristiques de l'organisation du travail en sous-groupes, que ce soit ou non dans le cadre d'un monitorat :

1. lorsque le travail est organisé en sous-groupes, les groupes ne sont pas constitués une fois pour toutes ; les critères qui ont présidé à la constitution des sous-groupes peuvent évoluer en fonction des nouveaux besoins qui se font ressentir (cf. § 142) ;

2. travailler en sous-groupes, c'est développer un esprit collaboratif et interagir ; mais l'interaction orale engendre nécessairement des bruits que l'on n'aurait pas si les élèves travaillaient chacun pour soi.



► CE QU'IL FAUT RETENIR

§ 153. Aujourd'hui plus que jamais, l'enfant est mis au centre de son apprentissage. L'accent est mis sur l'activité et l'interactivité dans un travail qui est le plus souvent réalisé en équipes.

Dans ce contexte, les cours magistraux n'ont plus de place, étant donné cet appel à la créativité et au travail de recherche. Si, traditionnellement, tout était centré sur le maître, le nouveau programme veut voir l'élève agir, s'exprimer et s'informer. Le rôle du maître se transforme : le maître devient tour à tour et simultanément accompagnateur, arbitre, entraîneur, médiateur et maître du temps.

Pour ce faire, les méthodes et techniques actives et participatives font irruption à travers toutes les situations d'apprentissages proposées dans le programme : jeu de rôles, discussion dirigée, travail de groupe ou de sous-groupe, travail en équipes, cercle de communication, enquête, remue-méninges¹². Il faudra donc organiser la classe en fonction de cette pédagogie interactive, ce qui requiert certainement adresse et habileté de la part du maître, quant à l'emploi et à la gestion du temps.

► EXERCE-TOI !

1. Activité J : critères d'organisation en sous-groupes

Nous avons évoqué les quatre critères de regroupement les plus courants, débouchant sur quatre types de sous-groupes en classe : les groupes de proximité, les groupes d'affinité, les groupes de niveau-matière et les groupes de besoin.

Choisis dans le programme de ton année d'études, tous domaines confondus, quatre situations qui renvoient à l'organisation du travail en sous-groupes. Associe chaque situation à une forme spécifique de sous-groupe et imagine dans chaque cas les circonstances qui peuvent t'amener à associer telle forme de sous-groupe à telle situation au sein de ta classe.

Par exemple, si tu choisis d'illustrer les groupes de besoin par la situation suivante :

L'élève Mujinga tombe subitement malade à l'école. Son instituteur l'amène au centre de santé le plus proche de l'école avant d'aviser ses parents. La température de son corps atteint 38°. Le médecin lui prescrit un traitement à suivre pendant cinq jours suivant les indications ci-après : 3 x 1 comprimé par journée avec un intervalle régulier. La première prise s'effectue à 9 heures 30 minutes.

L'instituteur demande aux élèves de se mettre en groupes afin d'aider Mujinga à préciser les autres heures de prise du médicament.

Les élèves calculent par groupes les autres heures de prise du médicament et en font rapport à la classe. Ainsi, Mujinga prend régulièrement son médicament et guérit rapidement.

Programme national de 2010, p. 77

tu pourras justifier la création de groupes de besoin au sein de la classe après avoir constaté que plusieurs élèves, répartis au départ dans différents groupes, ont commis des erreurs de calcul parce qu'ils ont perdu de vue qu'une heure compte 60 minutes, ce qui a faussé tous leurs calculs.

¹² Remue-méninges : 'méthode qui consiste à rassembler un très grand nombre d'idées, de la plus courante à la plus inattendue, avant de les trier et de les reformuler pour répertorier un maximum de pistes et de solutions possibles'.

Les groupes de proximité

Situation choisie :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Circonstances de la constitution de groupes de proximité en relation avec cette situation :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Les groupes d'affinité

Situation choisie :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Circonstances de la constitution de groupes de proximité en relation avec cette situation :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Les groupes de niveau-matière

Situation choisie :

Circonstances de la constitution de groupes de proximité en relation avec cette situation :

Les groupes de besoin

Situation choisie :

Circonstances de la constitution de groupes de proximité en relation avec cette situation :

VIII. BILAN PERSONNEL

1. Crois-tu que ce livret d'accompagnement a réellement abordé tous les problèmes liés à la familiarisation et l'appropriation du nouveau programme ? Sinon, qu'est-ce qui t'a manqué ?

2. Les exercices que nous t'avons proposés t'ont-ils aidé dans l'appropriation du nouveau programme ? Sinon, pourquoi ?

3. As-tu rencontré des difficultés (méthodologiques, matérielles, etc.) dans ton parcours dans ce livret ? Si oui, lesquelles ?



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- IFADEM-RDC-Kinshasa, *Développer les compétences de compréhension et productions orales : vocabulaire, grammaire, expression*, édition 2013, <http://www.ifadem.org>
- IFADEM-RDC-Katanga, *Organiser le travail en classe*, édition 2013, <http://www.ifadem.org>
- IFADEM-RDC-Katanga, *Enseigner le français pour les mathématiques et par les mathématiques*, édition 2013, <http://www.ifadem.org>
- MEPSP-Dipromad, *Programme national de l'enseignement primaire*, Kinshasa-Gombé, Edideps, 2000.
- MEPSP-Dipromad, *Programme national de l'enseignement primaire*, édition revue, 2010.