

SÉQUENCE et SÉANCES : PRINCIPES ET MÉTHODE

*Manuel Tonolo, prag de Philosophie, INSPE de Chambéry, Université Grenoble-Alpes
(mis à jour le 01/08/2023)*

Ce texte est un commentaire de la fiche « préparer une séance »

SOMMAIRE :

Introduction : les deux disciplines.

I- PRÉPARER UNE SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT Principes

A- Objectifs de transmission

- 1- Que doivent **apprendre** les élèves ?
- 2- Quel est le **sens** et l'**enjeu** fort de cet apprentissage pour la vie ?

B- Moyens pédagogiques à mettre en œuvre

- 1- Quels sont les **obstacles** qui peuvent empêcher cet apprentissage
- 2- Construction de la **situation d'apprentissage**
- 3- Quels sont les **consignes, moyens et méthodes nécessaires** pour une **appropriation optimale** ?
- 4- **Modalités justifiées d'apprentissage des élèves**

C- Conscience des apprentissages acquis par les élèves

- 1- Quelles **connaissances du programmes et compétences** du socle requises par cet apprentissage ?
- 2 - Quelles **traces** conservons-nous des apprentissages effectifs ?

II- PRÉPARER UNE SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT Méthodologie

A- Avoir bien en vue dans la préparation les objectifs et le sens de la séquence/séances Objectif latent et objectif manifeste

B- Avoir procédé à des recherches pour la préparation du cours

- 1- **Des livres, des revues et des articles de recherche en SHS en ligne**
- 2- **Des sites de pédagogie**

C- La préparation d'un cours doit aussi s'efforcer d'anticiper

D- Une séquence est une progression de séances.

E- Problèmes rencontrés dans la préparation d'une séquence

- 1- Ce que ne peut pas être la préparation d'une séquence d'apprentissage
- 2- Conseils qui en résultent pour la préparation d'une discussion en EMC

Introduction : les deux disciplines.

Qu'est-ce qu'un apprentissage qui intéresse les élèves, au point que ces derniers comprennent qu'il s'agit d'un moment qui les fait grandir, qui leur apporte un savoir qui participe à leur émancipation ?

Certes, l'organisation de la classe et le rapport aux élèves comportent bien des aspects spécifiques. C'est cependant dans l'exigence d'un cours bien préparé qu'on doit d'abord chercher la réponse à cette question. Dans un cours où l'enseignant-e est bien conscient-e des objectifs d'apprentissage des élèves en terme de connaissances (« *Que doivent apprendre les élèves ?* »), des obstacles éventuels que ces derniers peuvent rencontrer dans leur apprentissage afin de pouvoir les lever, de la nécessité de clarification des moyens et des méthodes à mettre en œuvre, et de l'importance de la conscience prise par les élèves de leur apprentissage.

La **discipline** – entendue comme *matière à enseigner*- maîtrisée par les professeurs est la première garantie, sans être la seule bien sûr, de la **discipline** – entendue comme *autorité scolaire*- acceptée par les élèves. Le savoir rendu clair aux élèves donne son sens à la règle scolaire, et la réelle activité mentale de leur esprit concerné contribue à apaiser une éventuelle agitation physique désordonnée.

Comment préparer un cours d'enseignement moral et civique ? Ce document tente d'en exposer les exigences et les problèmes rencontrés.

I- PRÉPARER UNE SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT _Principes

A- OBJECTIFS DE TRANSMISSION

1- Que doivent **apprendre** les élèves ? (= **OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE**)

- Connaissances précises à transmettre aux élèves :
 - Quels éléments essentiels à transmettre à tous les élèves ? Pour résoudre quels problèmes ?
 - Quels éléments secondaires, prolongements et compléments possibles d'apprentissage ?
- Nécessité de ces connaissances, capacités, attitudes :
 - / programmes et socle (dimension 3)
 - / culture générale et humaniste ;
 - / valeurs morales et républicaines, formation des citoyens

2- Quel est le **sens et l'enjeu** fort de cet apprentissage pour la vie ? (= **SENS**)

- Quelle nécessité de ces connaissances pour l'élève, pour essayer de résoudre quels problèmes ?
- Quel sens a cet enseignement pour le professeur / ses centres d'intérêt, son « style »
- Quel intérêt de cet apprentissage pour comprendre des problèmes actuels (scolaires ou extra-scolaires)

B- MOYENS PÉDAGOGIQUES A METTRE EN ŒUVRE

1- Quels sont les **obstacles** qui peuvent empêcher cet apprentissage ? (= **OBSTACLES**)

- Anticipation des difficultés des élèves, des ignorances, des lacunes, des préjugés, des représentations spontanées dans la classe à soumettre à un examen critique. Explicitation des pré-requis.
- Anticipation des difficultés éventuelles de l'enseignant-e.

2- Construction de la **situation d'apprentissage** (= **SITUATION D'APPRENTISSAGE**)

- Il est souvent souligné l'importance d'une mise en activité des élèves dans leur apprentissage. S'il est effectivement indispensable de ne pas laisser passifs les élèves dans leur acquisition du savoir, cette situation d'apprentissage qui met les élèves en activité ne peut être efficace que si elle est intimement reliée à un apprentissage, ce qui n'est hélas pas toujours le cas. Une mise en activité des élèves doit être liée à une finalité d'apprentissage déjà en amont dans sa conception, durant la mise en œuvre par un-e enseignant-e qui explicite les occasions de se confronter à un apprentissage, et en fin de séance quand il s'agit de faire le bilan de ce qui a été appris.
- Quelle situation d'apprentissage opérante mettre en place pour la transmission de cet apprentissage ?
D'abord élaborer la vision synthétique de la séquence, puis une décomposition en séances.
- Explicitation du sens de la séquence et de la progression prévue dans l'analyse du problème posé (les séances ne doivent pas pouvoir être interchangeables, mais être liées les unes aux autres dans une logique progressive)
- Quelle progression précise prévue dans la recherche d'une solution commune et l'acquisition par les élèves ?
- Par quelles étapes passer ? Quelles transitions trouver pour expliciter le passage d'une séance à la suivante ?
- Quel rôle pour l'enseignant-e ? Quel rôle pour les élèves dans cette situation d'apprentissage ?
- Anticipation des modes de participation des élèves à leur apprentissage :
mise en activité 'intellectuelle' des élèves, et non simplement une occupation déconnectée d'un apprentissage
- Anticipation des relations possibles entre les directions possibles prises par les élèves et les objectifs visés.

3- Quelles **consignes, moyens et méthodes nécessaires** pour une appropriation optimale ?

- Matériel indispensable, disposition des élèves... (= **MOYENS-MÉTHODES-CONSIGNES**)
- Consignes claires et exhaustives anticipées pour les élèves / activités proposées, méthodes explicites requises, clarification des finalités d'apprentissage des élèves, clarification des compétences mises en œuvre, prérequis...
- Quelle mise en activité des élèves, toujours reliée à une activité intellectuelle d'apprentissage ?

4- **Modalités justifiées d'apprentissage** des élèves (= **MODALITÉS de TRAVAIL**)

- Rôle du professeur et activité des élèves (groupe classe, petits groupes, cours participatif, magistral...)

C- CONSCIENCE DES APPRENTISSAGES ACQUIS PAR LES ÉLÈVES

1- Quelles connaissances des programmes et compétences du socle sont requises par cet apprentissage ? (= **COMPÉTENCES GÉNÉRALES**)

→ Une confusion fréquente est faite entre les compétences et les objectifs d'apprentissage. L'acquisition de connaissances et de culture nécessite et met en œuvre des compétences, des méthodes, des attitudes. Oublier d'explicitement ces dernières pose un grave problème – car cela renforce les inégalités sociales- de les pré-supposer de manière implicite chez tous les élèves sans s'interroger sur le travail nécessaire à certains pour les acquérir. En revanche, on ne peut réduire les objectifs d'apprentissage des élèves à l'acquisition de ces compétences, qui sont des moyens et non des fins, des outils certes indispensables pour la mise en œuvre, mais non la tâche elle-même à réaliser.

2 - Quelles traces conservons-nous des apprentissages effectifs ? (= **TRACE ÉCRITE**)

- Phase d'institutionnalisation/appropriation : qu'avons-nous appris d'important aujourd'hui ?
- Importance de l'écrit, comme recul face à la spontanéité, comme structuration de la pensée par le langage, comme reprise réfléchie de l'apprentissage.

II-PRÉPARER UNE SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT _Méthodologie

Un COURS se compose de plusieurs LEÇONS. On parle aussi d'une SÉQUENCE qui se compose de plusieurs SÉANCES.

A- IMPORTANCE DE LA PRÉPARATION : LES OBJECTIFS ET LE SENS DE LA SÉQUENCE/SÉANCES

1- Les **objectifs d'apprentissage** visés (que veut-on que les élèves apprennent ?)

Les éléments essentiels à transmettre à tous les élèves, à distinguer des éléments secondaires, compléments d'apprentissage.

1.1- Bien distinguer les **compétences** et les **contenus précis d'enseignement**, car les **objectifs de connaissances sont parfois abusivement rabattus sur les compétences générales : un objectif d'apprentissage n'est pas une compétence !**

1.2- **Un thème n'est pas non plus un objectif d'apprentissage.** Un objectif précis ne peut pas être un « thème » général avec quoi on le confond parfois abusivement. Dans un objectif d'apprentissage, il s'agit d'*idées* exprimées sous formes de phrases, de contenus précis de connaissance, de remise en question de représentations précises et erronées des élèves... Se donner comme objectif un simple « thème » revient à justifier n'importe quelle expression vague évoquant de près ou de loin le « thème » en question sans pour autant déboucher sur un réel progrès sur des apprentissages concrets et des connaissances précises.

Distinguer aussi les **compétences générales** de la séquence et **celles de chaque séance**.

Être au clair sur les valeurs morales ou les valeurs républicaines qui sous-tendent le choix du sujet.

2- Il est important de faire la différence entre **objectif manifeste et objectif latent** : S'il est nécessaire d'avoir bien en tête quand on commence un cours les objectifs d'apprentissage qui sont visés, cela ne signifie pas, bien au contraire, qu'il faille s'empresse de les expliciter tout de suite pour les élèves. C'est là un travers qu'on rencontre parfois dans certains conseils théoriques qui demandent de très vite énoncer clairement ces objectifs à la classe dès le début du cours. Cette pratique relève d'une logique d'exposition par les maîtres, et non d'une logique de découverte par les élèves. Certes, on peut formuler un objectif manifeste qui exprimera assez vaguement la direction vers laquelle se dirige le cours, mais il est nécessaire, pour préserver tout l'intérêt de la démarche, d'aller progressivement vers la découverte progressive et logique de l'objectif latent qui s'imposera à la fin de l'activité ou de la discussion. Un cours n'est pas l'exposition d'une vérité, mais une démarche dans laquelle les élèves progressent vers l'objectif de cette connaissance pour en comprendre l'intérêt comme la nécessité. Ce n'est qu'à la fin que cet objectif latent pourra seulement être rendu explicite par le chemin qui aura été suivi jusqu'alors. L'intérêt pris à un film policier, à un roman... n'est plus le même quand on en connaît la fin, et le suspense de la progression est annihilé dès le début.

Par exemple, on voit certaines séquences sur la laïcité partir d'une lecture de la charte de la laïcité, puis chercher à en illustrer les différents articles. Cette logique d'exposition n'emporte que peu l'esprit et ne fait guère réfléchir à l'importance de cette charte, qui en fait est une solution élaborée dans le but de répondre à certains problèmes. Une logique de découverte consisterait à commencer non pas par la solution -évidente pour l'adulte et non pour l'élève-, mais par les problèmes que posent par exemple la théocratie, le cléralisme, les affrontements entre les diverses croyances pour s'imposer... pour ensuite envisager la solution qu'apporte la laïcité et sa charte à ces divers problèmes.

3- La construction d'une **situation d'apprentissage qui a un sens, qui répond à des questions que les élèves se posent** :

(ou bien sûr qu'on va s'arranger pour qu'ils se posent)

- 3a- Quel sens ce cours a-t-il pour moi professeur qui enseigne ? / aux programmes / au socle de connaissances, de compétences et de culture ? / « ma patte, mon style » ?
- 3b- Quel sens ce cours a-t-il pour l'élève qui apprend ? Dans l'évolution de ses apprentissages, dans sa vie quotidienne, dans la confrontation avec ses centres d'intérêt ? Dans les questions vives qu'il se pose ?
- 3c- Chaque titre d'une partie du cours = une idée (formulée sous forme d'une phrase affirmative ou interrogative), en lien avec un objectif.
- 3d- Un apprentissage apporte aux élèves des réponses aux questions qu'ils se posent. (ou qu'on va s'arranger pour qu'ils se posent). Attention toutefois à ne pas inverser l'ordre des questions et des réponses ! Il importe de ne communiquer les connaissances qui forment les objectifs d'apprentissage qu'après que les élèves se soient posés la question ! Ainsi, on évite de commencer par un cours qui évoque directement les valeurs et principes de la République (qui ne seront souvent qu'illustrées par la suite). On peut au contraire commencer par étudier des situations posant des problèmes afin de soulever des questions qui appelleront ces valeurs comme réponses (même si ces dernières devront elles aussi être soumises à une analyse critique).

4- La construction du cours est d'abord une invention de l'enseignant-e, qui lui donne un sens original même s'il travaille en s'aidant de documents. Il/elle reste la seule personne à faire des choix pédagogiques adaptés à sa classe, à créer des situations d'apprentissage empreints d'une « patte » personnelle, et à inventer des dispositifs d'apprentissage, avec des objectifs précis, qui ont un sens pour le développement de l'élève, pour le citoyen éclairé qu'il a à devenir, et pour l'être humain qu'il accomplit peu à peu en soi.

5- La construction du cours est aussi une co-invention par les élèves des éléments que l'enseignant-e aura néanmoins pour sa part soigneusement anticipés.

L'appropriation par les élèves des objectifs d'apprentissage peut difficilement se réaliser pleinement sans passer par une mise en activité des élèves. Mise en activité ne signifie toutefois pas une simple *occupation physique*, mais la construction d'une situation d'apprentissage dans laquelle les élèves sont mis *intellectuellement* en activité, et sont sollicités pour apprendre réellement quelque chose. La spontanéité des élèves est ainsi guidée par les objectifs d'apprentissages qu'ont en tête les professeurs.

Construit à l'avance dans la préparation des professeurs, le cours aura ensuite à être re-construit par les élèves durant l'enseignement, dans une spontanéité sollicitée, qui accepte tous les aléas et les chemins de traverse qui se présentent comme d'autant d'opportunités. La « liberté » à laquelle les élèves sont invités dans la co-construction d'un cours repose sur l'anticipation minutieuse par l'enseignant-e du cadre dans lequel s'exercera cette élaboration commune.

L'enseignant-e qui saura avec profit laisser la bride aux élèves tout en sachant se servir de leurs remarques pour les rattacher à l'objet d'apprentissage poursuivi, sera aussi celui/celle qui aura su prévoir les différents chemins que la discussion peut prendre.

Le terme de « constructivisme » est ici un peu trompeur, car il laisse entendre que l'élève construit seul son apprentissage. Le terme de *co-constructivisme* serait plus exact -en distinguant bien les rôles des enseignants et ceux des élèves-, car les élèves ne peuvent construire leurs apprentissages qu'au cœur d'un chantier préalablement préparé par les enseignants.

Le montagnard expérimenté est différent du néophyte qui doit se contenter de suivre le sentier du topo de la course et qui est désappointé au premier problème rencontré qui n'était pas sur la carte. L'expérience et les connaissances du premier lui permettent au contraire de s'adapter aux vicissitudes et aux aléas rencontrés sur le terrain, tout en gardant l'objectif visé. De même, l'enseignant-e qui est capable de saisir dans un échange les opportunités d'apprentissage qu'offrent les remarques des élèves ne doit pas sa réussite à la chance, mais au travail préalable de préparation et à une expérience capable de prévoir les réponses des élèves aux questions abordées.

B- PROCÉDER À DES RECHERCHES POUR PRÉPARER LE COURS

1-Des livres, revues et articles de recherche en Sciences Humaines et Sociales en ligne :

- Le plus ancien portail français fondé en 1999 de revues en ligne : <https://journals.openedition.org/>
- Une plateforme de livres en sciences humaines et sociales, en partie en libre accès : <https://books.openedition.org/>
- Les classiques des sciences sociales, bibliothèque numérique québécoise de SHS : <http://classiques.ugac.ca/>
- Hyper articles en ligne, ou HAL une plateforme développée par le CNRS en 2001 : <https://hal.archives-ouvertes.fr/>
- Un portail créé par le ministère de l'Éducation nationale, mis en ligne en 2005 : <https://www.persee.fr/>
- Un portail web lancé en 2005 à l'initiative de maisons d'édition et de la BNF : <https://www.cairn.info/>
- Une collection globale d'articles scientifiques : <https://1findr.lscience.com/home>
- Un assistant de recherche en Sciences Humaines et Sociales : <https://isidore.science/>
- Une plateforme de diffusion de la recherche en SHS : <https://www.erudit.org/fr/>
- Une base de notices bibliographiques en éducation, pédagogie : <https://www.reseau-canope.fr/notice/callimaque.html>
- Une base de données bibliographiques recensant les périodiques scientifiques en ligne : <https://www.doaj.org/>
- Un moteur de travaux de recherche en ligne : <https://scholar.google.com/>

- Un moteur du CNRS pour la recherche et l'indexation de sites de chercheurs : <http://www.inist.fr/>
- La revue *Recherches et Éductions* : <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/>
- La revue *Éducation & Formation* : <https://revueeducationformation.be/>
- La revue *Tréma* : <https://journals.openedition.org/trema/>
- La revue *Française de Pédagogie* : <https://journals.openedition.org/rfp/38#a69>
- *Spirale*, revue de recherche en éducation : <https://www.spirale-edu-revue.fr/>
- [Liste de revues francophones et internationales de sciences de l'éducation](#)
- Pour aller plus loin dans la recherche : <https://www.sites.univ-rennes2.fr/urfist/book/export/html/400>
- *Le Télémaque*, revue en ligne d'une association créée en 1997 de Philosophie de l'Éducation (ou [ici](#))
- *Penser l'éducation*, qui croise Philosophie de l'éducation et histoire des idées pédagogiques
- La revue didactique *Diotime*, consacrée aux discussions philosophiques en classe
- le site de Michel Tozzi sur les discussions philosophiques : [L'apprentissage du philosophe](#)
- Le site de François Galichet : <http://philogalichet.fr/>

A noter : de nombreux articles de recherche ne sont accessibles uniquement à partir de sites payants à un prix parfois prohibitif, et on peut déplorer cette difficulté dans la diffusion des connaissances. Pour tenter de remédier, quoi que de manière illégale, à cet état de fait, [un site web, Sci-Hub](#), a été créé en 2011 pour tenter de contourner ce problème et accéder gratuitement aux résultats de recherche publiés.

2- Des sites de pédagogie :

- Un dispositif créé par des enseignants pour faire vivre les programmes d'EMC : [EMC, partageons !](#)
- Le *café pédagogique*, est un [site d'information et de veille sur l'éducation](#) créé en 2001 par François Jarraud
- Le site *Eduscol*, le [site pédagogique](#) de l'Éducation Nationale.
- Les *Cahiers Pédagogiques*, Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques
- Le site de Philippe Meirieu : [Histoire et actualité de la pédagogie](#)
- Un [site allemand \(en français\) sur le socio-constructivisme](#)
- *Manuel de Survie à l'usage de l'enseignant, même débutant* : <http://francois.muller.free.fr/manuel/introduction/cadre.htm>
- Le blog *Mon cartable du Net* : <http://moncartabledunet.fr/geographie.html#EMC>
- Le blog de Delphine, une enseignante de primaire : [Charivari à l'école](#)
- Une sélection ici : <http://dcalin.fr/sites/pedagogie.html>

Voir aussi les sites de la pédagogie coopérative de C. Freinet et ceux de la pédagogie institutionnelle de F. Oury dans le document *EMC et Engagement* (onglet du site *Viatique pour une vie éthique* consacré aux 4 domaines de la Culture Civique)

C- LA PRÉPARATION D'UN COURS DOIT AUSSI S'EFFORCER D'ANTICIPER

- 1- Anticipation du **matériel nécessaire**, de la **disposition des élèves** dans la classe, de la **durée** des périodes d'enseignement, des **modalités de travail** (en classe entière, en grands groupes, en petits groupes...)
- 2- Anticipation des **difficultés des élèves** durant le cours (termes difficiles, connaissances pré-supposées, mais absentes, manque d'exemples, absence de rapport avec les questions que se posent les élèves...)
- 3- Anticipation des **préjugés des élèves**, de leurs idées préconçues qui vont surgir.
- 4- Anticipation dans les **consignes exhaustives** de toutes les questions pratiques qui peuvent se poser dans une activité.
- 5- Anticipation des **difficultés de l'enseignant** durant le cours /discipline et consignes à prévoir, disposition des élèves, exemples ou contre exemples, relances à faire, et adaptations inévitables de ce qui était prévu.
- 6- Anticipation des **modes de participation des élèves**, et des directions qu'ils peuvent prendre.
- 7- Anticipation des **relations possibles entre les directions possibles prises par les élèves et les objectifs** visés.
- 8- Anticipation de la **gestion collective de l'hétérogénéité** dans la classe (sans tomber dans l'écueil de l'individuation).

D- UNE SÉQUENCE EST UNE PROGRESSION DE SÉANCES.

1- Un cours s'écoule logiquement, comme le cours d'un fleuve. Une séquence est une suite de moments qui s'enchaînent et se suivent. Il est donc CAPITAL de songer à la **progression logique** de vos leçons, de vos séances, entre elles.

2- La séquence est une suite de séances qui forment une progression dans laquelle on ne peut pas modifier l'ordre des moments d'enseignement. La logique d'*approfondissement d'une question* doit faire en sorte qu'**aucune séance ne puisse être intervertie avec une autre**, et la progression de l'une à l'autre doit se faire simplement et harmonieusement.

3- C'est pourquoi il est nécessaire de **ménager des transitions** qui expliquent le passage d'un moment à un autre de votre séquence, de votre cours. Qu'est-ce qu'une transition ? C'est montrer la continuité des différents apprentissages qui lui donne un sens . C'est rappeler ce qu'on a dit quelque chose, montrer que cela pose une nouvelle question, et dire qu'on va aborder cette question qui fait lien dans la suite.

4- **Un titre de séance** doit dans votre préparation refléter l'objectif d'apprentissage qui est le vôtre. Il ne s'agit pas bien sûr de confondre objectif d'apprentissage et compétence. Un titre est une idée ou une connaissance qu'on souhaite transmettre à travers la discussion soulevée. Et une idée s'exprime dans une phrase avec un verbe, et ne se réduit pas à un mot ou à un groupe de mots.

5- De même pour **la question à soulever pour une discussion** : elle doit être unique (on ne pose pas plusieurs questions en même temps !) et ne pas se limiter à évoquer vaguement un thème comme par exemple « on va parler de la solidarité ». Ce doit être une question (formulée elle aussi dans une phrase avec un verbe) pour laquelle plusieurs réponses sont possibles.

6- **Faire des liens entre les différents apprentissages**. Le recours à des apprentissages passés, les liens tissés entre ce qui a été fait dans les séances (voire séquences) précédentes, est capital pour montrer l'importance des connaissances acquises. Une connaissance sollicitée dans un autre contexte redouble d'intérêt et se retient encore plus aisément

7- **Évaluation de la progression** :

Au début de la séquence, quelles sont **les représentations de départ des élèves, leurs obstacles, leurs préjugés** ?

A la fin de la séance, **quelles traces conservons-nous (élèves et enseignant-e) de cet apprentissage** ?

Qu'avons-nous **appris** aujourd'hui ? Comment les élèves ont-ils compris qu'ils avaient appris quelque chose ?

Comment **l'élève et l'enseignant-e** peuvent-ils/elles évaluer le travail et les progrès accomplis ?

7- S'il est parfois utile de faire des **enregistrements des élèves**, audio ou video, ainsi que des photographies, il est nécessaire de demander l'autorisation des parents pour cela.

La boîte à outils d'Eduscol propose des documents déjà rédigés et adaptables pour ces **demandes d'autorisation**.

Elle est ici : <http://eduscol.education.fr/internet-responsable/ressources/boite-a-outils.html>

Il convient pour finir de relativiser un peu ce qui vient d'être dit, comme toujours.

La préparation ne doit pas être un carcan, mais un cadre dans lequel, les élèves vont apprendre par des chemins qui sont parfois imprévisibles. **Le piège consisterait ici à prendre la préparation d'un cours pour le cours lui-même.**

Or ce dernier fait intervenir les élèves qui, dans leur participation, par leurs questions, leurs remarques, par les détours inévitables qu'imposent les allers-retours avec la classe, influencent et modifient le déroulement de chaque séance.

La préparation théorique construite avant son application en cours est donc une boussole nécessaire pour s'orienter, mais non un guide dont les étapes seraient toutes déterminées à l'avance. La progression aura inévitablement à évoluer à mesure de l'appui que le cours prendra sur les élèves.

Faire cours, c'est aussi savoir adapter ses finalités, ses méthodes et ses approches face à la réalité de la mise en pratique en classe, sans jamais toutefois perdre de vue l'objectif d'apprentissage. C'est le cheminement en montagne qui sait parfois quitter le chemin inscrit sur la carte pour mieux s'adapter aux obstacles et aux contournements nécessaires durant la progression qui mène au sommet.

E- PROBLÈMES RENCONTRÉ DANS LA PRÉPARATION DE SÉQUENCE:

1- Ce que ne peut pas être la préparation d'une séquence d'apprentissage :

1.1- Une suite d'activités prévues pour occuper les élèves sans réel objectif d'apprentissage (un titre clair -et pas un simple mot- pour chaque séance). La question primordiale n'est pas « comment vais-je occuper les élèves ? » mais « Qu'est-ce que je veux que les élèves apprennent ? »

1.2- L'énonciation d'objectifs confondus avec les compétences. Une compétence n'est pas un objectif, c'est un moyen de l'atteindre. Confondre le moyen (les compétences requises pour l'apprentissage) et l'objectif de l'apprentissage lui-même est hélas assez fréquent. Utiliser un dictionnaire, savoir discuter et prendre ne compte la parole de l'autre sont des compétences. Savoir définir ce qu'est un stéréotype, savoir distinguer l'humour, la moquerie et le harcèlement, ne pas confondre ce qui est légal et ce qui est légitime, ce sont des objectifs d'apprentissage.

1.3- L'anticipation dans la préparation des questions à poser aux élèves, des définitions à leur apporter, mais non explicitées. Certes anticiper les questions à poser, les définitions qu'il va falloir établir, est nécessaire, mais insuffisant si vous n'anticipez pas aussi les différentes réponses précises qu'on peut y apporter, la définition sommaire explicite que vous attendez d'eux.

1.4- Oublier de prévoir une trace écrite ou un moment final d'institutionnalisation pour faire avec les élèves un bilan de ce qui aura été appris en cours est nécessaire, mais insuffisant si vous n'expliquez pas clairement **dans la préparation quelle est votre attente précise**, ce que vous souhaitez que les élèves apprennent.

1.5 - Prévoir ce que va devoir faire l'enseignant-e sans prévoir aussi le travail des élèves.

1.6 -Prévoir ce que va devoir faire l'élève sans prévoir aussi l'activité et l'importance du rôle de l'enseignant-e.

1.7- Dire que les élèves se sont bien « exprimés », sans indiquer quel travail précis vous avez réalisé sur leurs représentations. En quoi ont-elles évolué grâce à ce travail ? Quels préjugés ont été rectifiés ? Quels obstacles ont été surmontés ?

1.8- Pouvoir interchanger deux séances dans votre séquence. Si vous pouvez changer l'ordre de 2 séances, c'est qu'elles ne suivent pas une progression logique entre elles : le plan est donc à revoir.

1.9- Prendre l'œuvre de Littérature Jeunesse étudiée comme un simple prétexte, sans l'étudier réellement. L'étude d'une œuvre littéraire dans une séquence d'EMC est une vraie séance de littérature, et non un prétexte pour parler au plus vite de la notion d'EMC en vue.

1.10- Se contenter d'exposer le déroulement des activités. Certes, c'est nécessaire, mais insuffisant. Ce qui est capital pour évaluer l'intérêt d'une activité, c'est avant tout d'analyser **quels sont vos objectifs d'apprentissage** (que voulez-vous que les élèves apprennent ?) et **ce qu'ils ont appris réellement** après la séquence ?

1.11- Oublier qu'une consigne se doit d'être exhaustive, en anticipant toutes les questions des élèves, les éventualités qui peuvent survenir dans un travail : que faire si un élève n'a pas compris ce qu'il faut faire, s'il a besoin d'éclaircissements, d'exemples, s'il a fini avant les autres, s'il n'arrive à faire que la moitié des exercices...

1.12- Penser que le rôle de l'enseignant-e dans l'animation d'un débat est de se mettre en retrait, de peur d'influencer les élèves. Laisser les élèves échanger seuls est le meilleur moyen de permettre à des préjugés de s'exprimer et de s'ancrer dans les têtes des élèves, qui repartiront paradoxalement du débat avec plus de préjugés ! Si les élèves doivent pouvoir exprimer leurs opinions au cours d'une discussion, la responsabilité essentielle de la personne chargée de l'animer est d'inviter les élèves à ne pas en rester à leurs représentations, mais à les soumettre à l'examen critique, et d'accepter la contradiction qui permet la distance d'avec ses propres opinions, et la nécessité du recours à de plus solides connaissances.

2- Conseils qui en résultent pour la préparation d'une discussion en EMC :

2.1- Une fois dans la discussion philosophique, les élèves cherchent la réponse à la question générale qui est posée dans leur tête, et on ne parle plus du livre de Littérature Jeunesse étudié auparavant. C'est dans le débat d'interprétation qui précède, au contraire, que les élèves vont chercher la réponse aux questions d'interprétation du texte, qui est la seule pierre de touche pour retenir telle ou telle interprétation.

2.2- Il n'y a pas de discussion quand on lance une question fermée, qui ne semble renvoyer qu'à une réponse attendue.

Pour qu'une discussion puisse exister, il faut que plusieurs réponses en présence puissent également argumenter. Ainsi, non pas « Pourquoi ce n'est pas bien de se moquer ? », mais plutôt : « Pourquoi aime-t-on se moquer ? »

Non pas « Pourquoi ce n'est pas bien de polluer ? », mais plutôt : « Pourquoi pollue-t-on la Terre même si on sait que ça rend la terre encore moins habitable ? »

2.3- Il n'existe de discussion (philosophique) que s'il y a conscience d'un problème préalable, énoncé sous forme d'une question où l'enjeu est immédiatement compréhensible, mais à laquelle une réponse simple est insuffisante. On ne débat jamais sur un « thème » général, mais sur une question précise. « Discuter du racisme », parler de « la liberté » en général, dire simplement « On va parler de la moquerie » est trop vague. En revanche, les élèves s'impliqueront davantage dans des débats introduits par de vraies questions comme « Qu'est-ce que la fraternité ? » « Qu'est qu'un ami ? », ou mieux -à partir d'un certain niveau- des questions enfermant un paradoxe, ce qui amène déjà à problématiser, comme par exemple « Quel plaisir peut nous procurer la moquerie ? » ou « La solidarité est-elle forcément morale ? » ou encore « Peut-on croire ce qu'on voit ? ».

2.4- Dans un débat, on ne part jamais d'une définition philosophique (puisqu'on va la chercher ensemble -vous commencez un roman policier par la fin, vous ?). **On part des représentations des élèves** qu'on fait émerger et qui nous fournissent le matériau sur lequel on va travailler ensuite. Le besoin de définition et de distinction arrive durant le débat qui soumet à la

critique les préjugés et les représentations premières. **Les termes utilisés dans la séquence et travaillés avec les élèves doivent néanmoins être explicitement et clairement définis dès la préparation.** Il faut anticiper les définitions des termes à travailler avec les élèves, aux enjeux de confusion à éviter, même si durant le débat vous aurez peut-être à reprendre les termes utilisés par les élèves.

2.5- Il ne peut y avoir de « discussion » quand on se contente de faire s'exprimer les représentation des élèves sans les soumettre ensuite à un questionnement critique et contradictoire. Le mythe de la pensée spontanée des élèves repose sur une confusion entre l'expression et la pensée. C'est l'expression qui peut être spontanée. La pensée commence précisément à partir du moment où on prend une distance avec les représentations qu'on a exprimées. L'important n'est donc pas tant de se focaliser sur l'expression des élèves (« Tous ont-ils bien parlé ? » « Y a-t-il des petits parleurs ? ») que sur leur aptitude à penser, c'est à dire soumettre à la critique ce qu'ils ont exprimé.

2.6- Il est erroné de croire qu'il s'agit prioritairement pour l'enseignant-e dans un débat de se « mettre en retrait » afin de ne pas « influencer les élèves ». Son rôle est au contraire capital dans l'animation d'une discussion philosophique. La position momentanément en retrait de l'enseignant-e ne peut servir, dans un premier temps, qu'à faire émerger les représentations des élèves, avec leurs questionnements, leurs approximations, leurs confusions et leurs préjugés. Il convient ensuite d'intervenir pour développer l'animation « dialectique » du débat : amener les élèves à approfondir leur réflexion, créer un dialogue entre différentes thèses en présence, les faire entrer en contradiction, critiquer les préjugés, distinguer les synonymes pour éviter les confusions, définir les termes importants, apporter des connaissances scientifiques, historiques, juridiques, philosophiques... quand la discussion le requiert. Il ne faut pas avoir peur d'incarner un rôle de guide, non pour imposer, mais pour aider les élèves à soulever des problèmes, sans craindre d'intervenir dans les débats pour poser des questions, faire des relances, pour amener un peu les élèves vers les objectifs attendus, tout en restant ouverts à leurs suggestions. La neutralité des enseignant-e-s ne signifie pas ne pas parler et se mettre en retrait ! Il s'agit d'une neutralité par rapport à ses opinions personnelles, mais qui intervient pour favoriser la remise en question des représentations initiales des élèves et éviter que certains élèves n'influencent, sans être contredits, d'autres camarades avec des représentations infondées.

2.7- Il est capital de bien expliciter pour les élèves les moments d'institutionnalisation, les bilans de fin de séance pour montrer clairement à quoi vous êtes arrivés, ce que les élèves ont réellement appris. Et il ne suffit pas de dire qu'ils ont "travaillé sur" la liberté, voire qu'ils ont "défini" cette notion si la définition claire de la liberté et des notions avec lesquelles ne pas la confondre n'ont pas été étudiées explicitement et fait l'objet d'un travail spécifique. Il ne suffit pas de dire qu'une "trace commune" de ce qui a été appris a été faite si son contenu n'est pas anticipé dans la préparation.