

il **nuovo** concorso  
a cattedra



# Competenze professionali in **FRANCESE**



Manuale per la preparazione al concorso  
e per l'esercizio della professione

- Compétences, méthodes et approches de l'enseignement et de l'apprentissage moderne

a cura di Globalizing & Sara Mayol





# Accedi ai servizi riservati



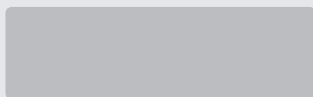
▼  
COLLEGATI  
AL SITO  
**EDISES.IT**

▼  
ACCEDI AL  
**MATERIALE  
DIDATTICO**

▼  
SEGUI LE  
**ISTRUZIONI**

Utilizza il codice personale contenuto nel riquadro per registrarti al sito **edises.it** e accedere ai **servizi e contenuti riservati**.

Scopri il tuo **codice personale** grattando delicatamente la superficie



Il volume NON può essere venduto, né restituito, se il codice personale risulta visibile.  
L'**accesso ai servizi riservati** ha la durata di **un anno** dall'attivazione del codice e viene garantito esclusivamente sulle edizioni in corso.

Per attivare i **servizi riservati**, collegati al sito **edises.it** e segui queste semplici istruzioni

▼  
**Se sei registrato al sito**

- clicca su *Accedi al materiale didattico*
- inserisci email e password
- inserisci le ultime 4 cifre del codice ISBN, riportato in basso a destra sul retro di copertina
- inserisci il tuo **codice personale** per essere reindirizzato automaticamente all'area riservata

▼  
**Se non sei già registrato al sito**

- clicca su *Accedi al materiale didattico*
- registrati al sito o autenticali tramite face-book
- attendi l'email di conferma per perfezionare la registrazione
- torna sul sito **edises.it** e segui la procedura già descritta per *utenti registrati*



il nuovo concorso  
a cattedra

# Competenze professionali in **FRANCESE**

Manuale per la preparazione al concorso  
e per l'esercizio della professione

- Compétences, méthodes et approches  
de l'enseignement et de l'apprentissage moderne

a cura di **Globalizing & Sara Mayol**



Il nuovo Concorso a Cattedra – Competenze professionali in Francese  
Copyright © 2016, EdiSES S.r.l. – Napoli

9 8 7 6 5 4 3 2 1 0  
2020 2019 2018 2017 2016

*Le cifre sulla destra indicano il numero e l'anno dell'ultima ristampa effettuata*

*A norma di legge è vietata la riproduzione, anche parziale,  
del presente volume o di parte di esso con qualsiasi mezzo.*

L'Editore

*Testo italiano a cura di:* Mariachiara De Martino  
*Traduzione in francese:* Globalizing & Sara Mayol

*Progetto grafico:* ProMedia Studio di A. Leano - Napoli  
*Grafica di copertina:*  curvilinee  
*Stampato presso* **Pittogramma S.r.l. - Napoli**  
*Per conto della* **EdiSES – Piazza Dante, 89 – Napoli**

ISBN 978 88 6584 7152

**www.edises.it**  
**info@edises.it**

---

I curatori, l'editore e tutti coloro in qualche modo coinvolti nella preparazione o pubblicazione di quest'opera hanno posto il massimo impegno per garantire che le informazioni ivi contenute siano corrette, compatibilmente con le conoscenze disponibili al momento della stampa; essi, tuttavia, non possono essere ritenuti responsabili dei risultati dell'utilizzo di tali informazioni e restano a disposizione per integrare la citazione delle fonti, qualora incompleta o imprecisa.

Realizzare un libro è un'operazione complessa e nonostante la cura e l'attenzione poste dagli autori e da tutti gli addetti coinvolti nella lavorazione dei testi, l'esperienza ci insegna che è praticamente impossibile pubblicare un volume privo di imprecisioni. Saremo grati ai lettori che vorranno inviarci le loro segnalazioni e/o suggerimenti migliorativi all'indirizzo *redazione@edises.it*

# Préface

*« Mieux vaut une tête bien faite qu'une tête bien pleine. »*

Michel de Montaigne

Comment mesurer l'efficacité d'un cours ? Et qu'entend-on par efficacité lorsqu'on parle d'enseignement ? D'apparence anodine, cette question est le point de départ de cet ouvrage.

À l'idée d'école est traditionnellement associée celle d'apprentissage, premièrement de notions. La première réponse évidente à notre question est donc la suivante : l'efficacité de l'enseignement se mesure en termes de résultats obtenus par les apprenants. La question s'est ainsi déplacée de l'efficacité aux résultats attendus. En allant plus loin on s'aperçoit que pour mesurer l'efficacité de l'enseignement, il est nécessaire de s'interroger sur la nature des résultats que nous espérons atteindre. Il apparaît alors évident que la notion d'un enseignement transmissif, basé sur la seule acquisition des connaissances, est aujourd'hui totalement inadaptée. La véritable mission de l'école moderne est de former les jeunes à la vie, de les mettre en « condition de » et de leur donner les outils nécessaires pour affronter l'avenir.

Si l'on prend un cycle d'étude complet, du primaire à l'université, une personne qui obtient son diplôme à l'heure actuelle aura commencé ses études il y a presque 20 ans dans un contexte complètement différent de celui d'aujourd'hui. Dans ce cas, comment l'école peut-elle la préparer à faire face à une réalité encore inconnue ? Dans la société de la révolution numérique, caractérisée par des changements rapides et continus, l'école doit essayer de répondre à des problèmes encore inconnus aujourd'hui en formant les apprenants à l'utilisation des technologies et aux nouveaux métiers. Face à ces nouveaux besoins, il est attendu de l'école et des enseignants qu'ils soient capables d'aider les élèves à développer les aptitudes et les compétences nécessaires pour affronter seuls les défis de la société dans laquelle ils vivent.

Cette prise de conscience a eu lieu il y a quelques temps déjà au niveau international. Des investissements financiers considérables ont alors été faits dans la recherche de méthodes d'apprentissage et de

parcours éducatifs nouveaux et plus efficaces, dans l'objectif de permettre une révision profonde des savoirs et des modèles d'éducation et d'enseignement afin de développer leur capacité de raisonnement pour leur permettre d'affronter des problèmes qui requièrent une approche pluridisciplinaire. C'est ce qu'explique le philosophe et sociologue français Edgar Morin dans son ouvrage intitulé *La tête bien faite* (dont le sous-titre *Repenser la réforme. Réformer la pensée* est à cet égard emblématique et plus que jamais d'actualité). Une tête « bien pleine » est une tête dans laquelle « *le savoir est accumulé et ne dispose pas d'un principe de sélection et d'organisation qui lui donne du sens* », tandis qu'une tête « bien faite » démontre « *une aptitude générale à poser et traiter les problèmes, principes organisateurs qui permettent de relier les savoirs et de leur donner du sens* ». Ainsi, une tête « bien faite » est capable d'outrepasser la différence entre les cultures et de répondre aux défis de la complexité de la vie sous tous ses aspects.

L'idée que les élèves ne sont pas des récipients à remplir de notions aussi nombreuses que déconnectées les unes des autres n'est pas nouvelle. Dès 2007, on pouvait lire dans les *Indications nationales* la première tentative en Italie d'imposer une programmation didactique axée sur un profil final en termes de compétence, c'est-à-dire caractérisé par les objectifs à atteindre. Une école perçue donc comme le cadre dans lequel poser les fondations d'un parcours éducatif capable d'offrir les outils nécessaires à un apprentissage conçu pour durer toute la vie. Les nouvelles *Indications nationales* de 2012 suivent cette orientation et vont dans le sens d'une didactique ayant pour objectif l'acquisition de compétences et d'aptitudes. Un tel objectif renforce la continuité et l'uniformité du parcours curriculaire de l'école maternelle à l'école secondaire de premier degré en passant par l'école primaire, par rapport à l'unité de la personne et à la processualité des apprentissages, tout en étant conscient que les aptitudes et les compétences ne sont pas comme les notions, dont l'acquisition peut s'exprimer en termes de temps définis, mais plutôt des « qualités » qui mûrissent, s'affinent et se perfectionnent lorsqu'elles sont correctement stimulées au fil du temps. D'ailleurs, selon les nouvelles *Indications nationales*, sur lesquelles les enseignants devront se baser dorénavant, la vision de la didactique est justement centrée sur les compétences, voire sur des objectifs axés sur les compétences. Ainsi, et s'appuyant sur les résultats offerts par la recherche en matière de modèles d'apprentissage, l'action pédagogique et didactique est envisagée autrement, plus respectueuse des connaissances en matière de cadre d'apprentissage,



considéré comme contexte d'activités et de situations respectant et promouvant la centralité de l'élève, lequel développe son propre mode d'apprentissage en empruntant des voies multiples qui se caractérisent par une irréductible et précieuse singularité. Dans un tel contexte, les formes interactives et collaboratives de l'apprentissage s'affirment et les situations et méthodes d'expérimentation contribuent à exalter l'expression des potentialités propres à l'élève et à considérer l'apprentissage comme une activité de construction. Le contraire, donc, d'une approche transmissive, clairement stigmatisée dans les *Indications*, et qui a perdu toute vraisemblance, bien que l'approche constructiviste puisse se révéler contraignante, du fait des connaissances et du travail conceptuel requis.

Sur la base de ce préambule, l'ouvrage se divise en deux parties. La **première partie** présente et compare les principaux modèles d'apprentissage et leur utilisation dans la conception didactique : les connaissances en matière d'apprentissage sont la base sur laquelle construire et planifier l'activité en classe et représentent une condition préalable incontournable pour tout enseignant souhaitant faire un cours efficace. De Piaget à Baron, de Sternberg à Gardner et sa théorie des « intelligences multiples », aux apports extrêmement utiles du constructivisme socioculturel, aux plus récentes contributions offertes par les neurosciences, il est question d'un *excursus* intéressant et approfondi. L'apprentissage, comme nous l'avons déjà dit, n'est plus envisagé dans une optique de simple transmission de notions de l'enseignant à l'apprenant, mais comme un fait essentiellement « social », qui se déroule dans un contexte de classe en constante relation et médiation avec les autres. Un apprentissage qui veut et doit être, comme nous le verrons, coopératif et collaboratif. Vient ensuite la partie dédiée à la programmation et à l'évaluation (qui évalue ? qu'évalue-t-on ? comment évalue-t-on ?), dans laquelle seront analysés les fonctions de l'évaluation et les outils les plus efficaces pour la mettre en œuvre.

La **deuxième partie** traitera avant tout du thème, plus important que jamais aujourd'hui, de la multidisciplinarité, notion fondamentale pour comprendre la réalité dans sa totalité. La séparation entre les disciplines est désormais dépassée et abandonnée. Nous étudierons les différentes approches pour « faire cours », du cours frontal au participatif, ainsi que les différentes méthodes, en particulier celles faisant appel aux nouvelles technologies. Le cours frontal, utilisé de



longue date, offre des avantages réels pour, par exemple, communiquer un nombre important d'informations à un grand nombre de personnes. Toutefois, il présente des limites et doit être remis en question lorsque l'objectif consiste à établir des échanges, des confrontations, des discussions, à apprendre les uns des autres. Si l'enseignant ne peut plus être considéré désormais comme un simple transmetteur d'informations, mais au contraire comme un « chercheur » qui améliore sa façon d'enseigner en se remettant sans arrêt en question, il devient alors « metteur en scène » du processus d'apprentissage. C'est uniquement ainsi que le paradigme enseignement-apprentissage, d'individualiste se transforme en collaboratif, dans lequel l'élève a la possibilité de jouer un rôle actif et participatif. Apprendre est un travail qui se partage : plus l'apprentissage implique l'apprenant plus il est durable. Sur la base de ce qui précède, nous examinerons les principes de l'apprentissage collaboratif et coopératif, les théories de référence en lien et la formation des groupes d'apprentissage. Nous nous interrogerons également sur le mode de mise en œuvre de cette « interdépendance positive », élément essentiel de l'apprentissage coopératif, dans lequel chaque membre du groupe se sent indispensable au sein du groupe même. Le partage d'un même objectif à atteindre aboutit à des résultats positifs tant sur la motivation et l'engagement que sur la qualité des relations interpersonnelles. L'ouvrage se conclue avec une **Appendice** qui offre des Notions de base sur le système scolaire italien.

Questo lavoro, ricco, complesso, denso di rinvii normativi e spunti operativi per l'attività dei futuri insegnanti, tratta materie in continua evoluzione.

Ulteriori materiali didattici e approfondimenti sono disponibili nell'area riservata a cui si accede mediante la registrazione al sito *edises.it* secondo la procedura indicata nel frontespizio del volume.

Altri aggiornamenti sulle procedure concorsuali saranno disponibili sui nostri profili social

**Facebook.com/ilconcorsoacattedra**

Clicca su mi piace (**Facebook**) per ricevere gli aggiornamenti  
[www.concorsoacattedra.it](http://www.concorsoacattedra.it)

# Index général

## Première Partie

### Apprentissage, programmation et évaluation

#### Chapitre Un - Comparaison des modèles théoriques

|      |                                                                                          |    |
|------|------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1.1  | L'apprentissage : définition et noyaux théoriques de référence.....                      | 6  |
| 1.2  | L'interaction sociale dans le processus d'apprentissage .....                            | 8  |
| 1.3  | Le rapport entre apprentissage et développement.....                                     | 12 |
| 1.4  | La contribution des neurosciences à la psychologie et à l'éducation.....                 | 13 |
| 1.5  | Le modèle de la psychologie génétique.....                                               | 16 |
| 1.6  | Les contributions de Jean Piaget à la connaissance de l'enfant.....                      | 17 |
| 1.7  | L'hypothèse de la continuité évolutive.....                                              | 18 |
| 1.8  | Comportements adaptatifs et processus cognitifs.....                                     | 22 |
| 1.9  | La pensée irréversible et la pensée réversible ou opératoire.....                        | 23 |
| 1.10 | L'hypothèse de l'égoцентризм et du réalisme enfantin.....                                | 25 |
| 1.11 | Le modèle cognitif de J. Bruner : la découverte de l'enfance.....                        | 27 |
| 1.12 | Apprentissage cyclique en spirale. Le modèle d'E. Erikson .....                          | 33 |
| 1.13 | Le modèle de J. Baron .....                                                              | 36 |
| 1.14 | Le modèle de D.A. Kolb .....                                                             | 37 |
| 1.15 | Le modèle de R.J. Sternberg (E.L. Grigorenko et Sternberg) .....                         | 38 |
| 1.16 | Le modèle de H. Gardner .....                                                            | 39 |
| 1.17 | L'apprentissage par cartes conceptuelles : les théories de E. Damiano et J.D. Novak..... | 41 |
| 1.18 | Subjectivité et intelligence émotionnelle .....                                          | 45 |
| 1.19 | La Métacognition .....                                                                   | 47 |
| 1.20 | L cadre d'apprentissage .....                                                            | 53 |
| 1.21 | L'apprentissage comme exercice de la démocratie .....                                    | 64 |
| 1.22 | Le rôle des médias dans l'apprentissage.....                                             | 68 |
| 1.23 | L'apprentissage significatif.....                                                        | 70 |

#### Chapitre Deux - La programmation

|     |                                                                         |    |
|-----|-------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.1 | Le cadre normatif de référence.....                                     | 73 |
| 2.2 | La planification des activités selon le modèle d'A. et H. Nicholls..... | 74 |

|    |                                                                |    |
|----|----------------------------------------------------------------|----|
| 23 | La programmation d'établissement, éducative et didactique..... | 76 |
| 24 | La programmation du « curriculum ».....                        | 77 |
| 25 | Le curriculum métacognitif.....                                | 82 |

### Chapitre Trois - L'évaluation

|    |                                                |     |
|----|------------------------------------------------|-----|
| 31 | Les fonctions de l'évaluation.....             | 85  |
| 32 | Le rôle de l'enseignant dans l'évaluation..... | 90  |
| 33 | Les outils de l'évaluation.....                | 93  |
| 34 | L'objet de l'évaluation.....                   | 101 |
| 35 | L'évaluation authentique.....                  | 103 |

## Deuxième Partie

### Approches, modèles et outils didactiques

#### Préambule - L'interdisciplinarité

#### Chapitre Quatre - Le cours frontal

|     |                                                                      |     |
|-----|----------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.1 | Aspects théoriques et éléments constitutifs.....                     | 112 |
| 4.2 | La communication comme élément central de la relation éducative..... | 115 |

#### Chapitre Cinq - Le cours participatif

|     |                                                                                                                                |     |
|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.1 | L'apprentissage collaboratif : définition.....                                                                                 | 120 |
| 5.2 | Présupposés théoriques de l'apprentissage coopératif.....                                                                      | 121 |
| 5.3 | Approche « coopérative » et approche « collaborative ».....                                                                    | 126 |
| 5.4 | La community of learners de A. Brown et J. Campione.....                                                                       | 126 |
| 5.5 | La méthode en puzzle ( <i>Jigsaw</i> ) et l'enseignement réciproque<br>( <i>reciprocal teaching</i> ).....                     | 130 |
| 5.6 | La formation des groupes d'apprentissage.....                                                                                  | 134 |
| 5.7 | Les rôles à l'intérieur des groupes.....                                                                                       | 135 |
| 5.8 | L'interdépendance positive.....                                                                                                | 137 |
| 5.9 | Utilisation de l'apprentissage coopératif dans l'élaboration<br>et la résolution des problèmes ( <i>problem solving</i> )..... | 138 |

#### Chapitre Six - Le cours constructiviste

|     |                                                  |     |
|-----|--------------------------------------------------|-----|
| 6.1 | Présupposés théoriques : le constructivisme..... | 145 |
| 6.2 | Le cadre d'apprentissage constructiviste.....    | 146 |
| 6.3 | La fonction de « guide » de l'enseignant.....    | 149 |

## Chapitre Sept – Exercices et outils didactiques

|     |                                       |     |
|-----|---------------------------------------|-----|
| 7.1 | L'exercice en classe .....            | 151 |
| 7.2 | L'utilisation du TBI .....            | 152 |
| 7.3 | Modalités et outils didactiques ..... | 155 |

## Chapitre Huit – Construire une unité didactique

|     |                                                                                           |     |
|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 8.1 | La prise en compte de la planification de l'enseignant :<br>un préambule nécessaire ..... | 159 |
| 8.2 | L'unité d'apprentissage .....                                                             | 161 |
| 8.3 | Les compétences .....                                                                     | 167 |

# Appendice

## Notions de base sur le système scolaire

### 1 – L'évolution historique de l'école italienne

|     |                                                 |     |
|-----|-------------------------------------------------|-----|
| 1.1 | Le Dix-neuvième siècle .....                    | 173 |
| 1.2 | La première moitié du Dix-neuvième siècle ..... | 173 |
| 1.3 | L'école dans la Constitution républicaine ..... | 174 |
| 1.4 | La seconde moitié du Vingtième siècle .....     | 175 |
| 1.5 | De la réforme Moratti à la Bonne école .....    | 175 |

### 2 – L'école maternelle et l'école de premier cycle

|     |                                                                                                     |     |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.1 | L'organisation de l'école maternelle .....                                                          | 176 |
| 2.2 | L'école primaire .....                                                                              | 176 |
| 2.3 | L'enseignement secondaire de premier degré .....                                                    | 177 |
| 2.4 | Les Instructions nationales pour le premier cycle .....                                             | 178 |
| 2.5 | L'évaluation périodique et finale – l'examen d'État concluant<br>le premier cycle d'éducation ..... | 178 |

### 3 – Le second cycle de l'éducation

|     |                                                                                                      |     |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.1 | L'équivalence d'« éducation » et « d'éducation et de formation<br>professionnelle » .....            | 180 |
| 3.2 | Les systèmes d'enseignement secondaire de second degré .....                                         | 180 |
| 3.3 | La formation des classes .....                                                                       | 181 |
| 3.4 | CLIL : enseignement et apprentissage dans une autre langue .....                                     | 181 |
| 3.5 | Le Cadre européen commun de référence pour les langues<br>et le Portfolio européen des langues ..... | 182 |



|     |                                                   |     |
|-----|---------------------------------------------------|-----|
| 3.6 | L'alternance école-travail.....                   | 182 |
| 3.7 | L'évaluation des étudiants.....                   | 182 |
| 3.8 | Le crédit scolaire et le crédit de formation..... | 183 |
| 3.9 | L'examen d'État.....                              | 184 |

#### **4 - Les organisations des instituts professionnels, des instituts techniques, des lycées**

|     |                                   |     |
|-----|-----------------------------------|-----|
| 4.1 | Les instituts professionnels..... | 185 |
| 4.2 | Les instituts techniques.....     | 186 |
| 4.3 | Les lycées.....                   | 187 |

#### **5 - L'Union européenne et la subsidiarité envers les systèmes scolaires des pays membres**

|     |                                                                           |     |
|-----|---------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.1 | La construction de la maison commune européenne.....                      | 187 |
| 5.2 | Le fonctionnement de l'Union européenne.....                              | 189 |
| 5.3 | Les institutions de l'Union.....                                          | 190 |
| 5.4 | Les compétences de l'Union.....                                           | 191 |
| 5.5 | Les programmes européens d'aide à l'éducation tout au long de la vie..... | 192 |

#### **6 - Autonomie scolaire et direction**

|     |                                                           |     |
|-----|-----------------------------------------------------------|-----|
| 6.1 | L'autonomie scolaire.....                                 | 192 |
| 6.2 | L'organisation optimale des établissements scolaires..... | 193 |
| 6.3 | La direction scolaire.....                                | 193 |
| 6.4 | Le Plan de trois ans de l'offre de formation.....         | 194 |
| 6.5 | Les réseaux des écoles.....                               | 195 |
| 6.6 | Le contrôle du système.....                               | 195 |

#### **7 - La communauté scolaire comme lieu de la participation : les organes collégiaux d'établissement**

|     |                                                              |     |
|-----|--------------------------------------------------------------|-----|
| 7.1 | Les organes collégiaux de l'établissement scolaire.....      | 196 |
| 7.2 | Le conseil de groupe ou d'établissement.....                 | 197 |
| 7.3 | Le collège des enseignants.....                              | 198 |
| 7.4 | Les conseils d'intersection, d'interclasse et de classe..... | 190 |
| 7.5 | Le comité pour l'évaluation des enseignants.....             | 199 |
| 7.6 | Les assemblées des parents et des étudiants.....             | 200 |

#### **8 - L'enseignant : statut juridique et profil contractuel**

|     |                                                |     |
|-----|------------------------------------------------|-----|
| 8.1 | La liberté d'enseignement.....                 | 200 |
| 8.2 | Les droits des apprenants et des familles..... | 200 |

|      |                                                                            |     |
|------|----------------------------------------------------------------------------|-----|
| 8.3  | La fonction d'enseignant.....                                              | 201 |
| 8.4  | La période d'essai du corps enseignant.....                                | 201 |
| 8.5  | La durée de travail des enseignants.....                                   | 202 |
| 8.6  | Missions spécifiques.....                                                  | 202 |
| 8.7  | Le droit-devoir à la formation continue culturelle et professionnelle..... | 203 |
| 8.8  | Incompatibilité avec d'autres emplois.....                                 | 203 |
| 8.9  | La responsabilité de l'enseignant sur les élèves mineurs.....              | 203 |
| 8.10 | La responsabilité disciplinaire de l'enseignant.....                       | 204 |

## 9 - Les étudiants aux besoins éducatifs spéciaux

|     |                                                                  |     |
|-----|------------------------------------------------------------------|-----|
| 9.1 | La loi 104 de 1992 et les Lignes directrices de 2009.....        | 204 |
| 9.2 | Le droit à l'éducation des élèves avec un handicap certifié..... | 205 |
| 9.3 | Les Troubles Spécifiques d'Apprentissage.....                    | 205 |
| 9.4 | Les élèves étrangers.....                                        | 206 |
| 9.5 | Les élèves aux Besoins Éducatifs Spéciaux (BES).....             | 207 |
| 9.6 | Le Plan annuel pour l'inclusion (PAI).....                       | 207 |

## 10 - L'organisation de l'État. Le Ministère de l'éducation, de l'université et de la recherche

|      |                                                                                                         |     |
|------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 10.1 | La Constitution.....                                                                                    | 208 |
| 10.2 | Le début de la réforme de la Constitution de 2015.....                                                  | 208 |
| 10.3 | Le Parlement.....                                                                                       | 208 |
| 10.4 | Le Gouvernement.....                                                                                    | 209 |
| 10.5 | Le Ministère de l'éducation, de l'Université et de la Recherche et ses articulations territoriales..... | 209 |
| 10.6 | Le pouvoir judiciaire.....                                                                              | 210 |
| 10.7 | Les juridictions spéciales.....                                                                         | 210 |
| 10.8 | Le Président de la République.....                                                                      | 210 |

## 11 - Les autonomies territoriales de la République

|      |                                                                    |     |
|------|--------------------------------------------------------------------|-----|
| 11.1 | Les autonomies territoriales.....                                  | 211 |
| 11.2 | Les Régions.....                                                   | 211 |
| 11.3 | L'autonomie législative des Régions.....                           | 211 |
| 11.4 | Pouvoir législatif d'État et Régions dans le système éducatif..... | 212 |
| 11.5 | Les organes de la Région.....                                      | 212 |
| 11.6 | Les Provinces.....                                                 | 212 |
| 11.7 | Les Municipalités.....                                             | 213 |
| 11.8 | Les Villes métropolitaines.....                                    | 213 |



## 12 - L'administration publique dans la Constitution et dans la loi

|      |                                                     |     |
|------|-----------------------------------------------------|-----|
| 12.1 | L'administration publique dans la Constitution..... | 213 |
| 12.2 | Les principes de l'action administrative.....       | 214 |
| 12.3 | La procédure administrative.....                    | 214 |
| 12.4 | Typologie des actes administratifs.....             | 214 |
| 12.5 | Droit subjectif et intérêt légitime.....            | 215 |
| 12.6 | Les règles de procédure administrative.....         | 215 |
| 12.7 | Les vices des actes administratifs.....             | 215 |
| 12.8 | Recours administratifs et recours juridiques.....   | 216 |

## 13 - La relation de travail dans l'Administration Publique

|      |                                                  |     |
|------|--------------------------------------------------|-----|
| 13.1 | La relation de travail dans l'emploi public..... | 216 |
| 13.2 | La négociation collective .....                  | 217 |
| 13.3 | La négociation d'intégration d'institut.....     | 217 |
| 13.4 | Le fond de l'institution scolaire (FIS).....     | 217 |



# Chapitre deux

## La programmation

### 2.1 Le cadre normatif de référence

Depuis les années soixante et l'affirmation de Don Lorenzo Milani selon laquelle « *Il n'y a pas de pire injustice que de traiter également des choses inégales* », la question de la diversification des actions de formation pour arriver à offrir une réelle égalité des chances a pris progressivement plus d'importance pour un nombre croissant de dirigeants et d'enseignants et reste aujourd'hui encore un des objectifs fondamentaux de l'école autonome.

Dans les années 1970, sous l'impulsion d'une part grandissante de la population qui demandait une école garantissant l'égalité des chances, ont été introduits les décrets législatifs, la loi 517/77 et les programmes de l'école secondaire. Ainsi, l'école des programmes s'est transformée en école de la programmation.

Une idée s'est peu à peu imposée dans les écoles : si elles souhaitent réellement réussir à promouvoir et à développer le potentiel de chaque élève, il leur fallait accepter d'élaborer divers parcours adaptés aux différents sujets. L'objectif de ces parcours était de constituer un réseau de propositions adaptées et stimulantes pour une grande diversité d'élèves. Pour y arriver, il était essentiel de créer des formes de collaboration et d'intégration entre les enseignants des différentes disciplines et entre l'école et les systèmes locaux d'éducation extrascolaire. La restructuration infructueuse des niveaux d'étude, mais aussi de la formation des enseignants, a maintenu pendant de nombreuses années au sein de l'école italienne et en particulier au secondaire de deuxième degré, des pratiques venant d'une culture formaliste plus axée sur la transmission de contenus et sur l'évaluation de l'apprenant que sur l'analyse du processus éducatif.

Toutefois, le débat sur le « curriculum » s'est ouvert dans les années 1970 avec le début de l'école obligatoire.



*Le mot curriculum*, vient du verbe *curro*, signifiant *courir* (sur la terre), *naviguer* (sur la mer) et *voler* (dans les airs). Il évoque le fait de se déplacer d'un point à l'autre dans l'espace et dans le temps et implique l'idée d'un parcours orienté à travers la variété des possibles.

Dans le contexte pédagogique, le terme curriculum a connu de nombreuses acceptions : en Italie, il correspondait au départ au plan d'étude, c'est-à-dire au parcours d'enseignement utilisé par les enseignants pour identifier les objectifs et les contenus. Il s'est par la suite progressivement enrichi et diversifié pour enfin signifier les parcours d'apprentissage.

À cette époque, l'expérience scientifique et internationale proposait une multitude de modèles théoriques de curriculum, que l'on pouvait classer par type, et qui cherchaient tous à surmonter la rigidité des programmes pour déterminer des itinéraires selon les situations, tout en ayant la capacité de s'autocorriger.

Depuis la fin des années 1970, chaque corps éducatif doit élaborer sa propre programmation éducative pour contextualiser le contenu des programmes par rapport aux besoins réels identifiés localement et pour chaque élève, adapter l'organisation de ses propres ressources et créer un cadre commun à la programmation didactique de chaque enseignant.

## 2.2 La planification des activités selon le modèle d'A. et H. Nicholls

Cependant, même la littérature spécialisée en Italie s'est principalement focalisée sur la programmation didactique, activité plus proche des besoins opérationnels des enseignants, tandis que la programmation éducative restait un cadre plus rituel que réel. Toutes ces années a prévalu le modèle de curriculum linéaire axé sur les objectifs, de type industriel- technologique. A. et H. Nicholls, faisant l'hypothèse d'une programmation cyclique et récursive, ont proposé une synthèse des différentes étapes de ce modèle sous forme d'une représentation graphique<sup>1</sup>.

Un tel modèle, selon lequel les objectifs sont considérés comme des facteurs de régulation des étapes successives du curriculum, implique :

<sup>1</sup> A. Nicholls, *Guida pratica all'elaborazione di un curricolo*, Feltrinelli, Milano, 1978.

- le dépassement de la conception traditionnelle d'un curriculum correspondant aux programmes, qui confondait contenus des différentes disciplines et finalités éducatives ;
- le choix, par les enseignants, après une première analyse de la situation de départ, des parcours qu'ils jugent les plus susceptibles de respecter les indications générales des programmes ;
- l'identification, par les enseignants, des objectifs et leur hiérarchisation ;
- la sélection des contenus et l'organisation de l'environnement et des expériences d'apprentissage (temps, espaces, modalités de regroupement des élèves, etc.) ;
- l'évaluation comme partie intégrante de l'action didactique, avec fonction de régulation de l'ensemble du processus d'apprentissage, divisée en évaluation initiale, formative et sommative, et distincte du contrôle.

Les objectifs étaient classés en tant que généraux et spécifiques et leur définition variait selon les théoriciens. Les tableaux taxonomiques sont utilisés dans ce modèle, pour réaliser les différentes unités didactiques, dans lesquelles s'articulent les différents objectifs spécifiques.

Comme nous l'avons vu précédemment, au début des années 1980 un autre modèle s'est développé en Italie parallèlement à ce modèle linéaire, grâce notamment aux recherches de Damiano. Ce nouveau modèle de programmation curriculaire, par carte conceptuelle, s'inspirait des théories en psychologie de J. Bruner, D. Ausubel et du structuralisme. Cette didactique axée sur les concepts est apparue dans les années 1950 aux États-Unis pour réformer les curriculums, principalement ceux des matières scientifiques. Selon Bruner, baser les curriculums sur la structure des disciplines pouvait :

- permettre d'anticiper l'apprentissage des concepts fondamentaux : pour chaque connaissance, il est possible de trouver une version adaptée à l'âge ;
- donner les outils pour continuer à apprendre, en utilisant les disciplines comme des « *méthodes particulières de pensée servant à déterminer des catégories de phénomènes* » ;
- faciliter le transfert général au cours de l'apprentissage.

La recherche sur la structure des disciplines a été développée ultérieurement par J.J. Schwab.

Damiano<sup>2</sup>, distingue trois étapes dans la systématisation d'une telle méthodologie de programmation. Les enseignants, à travers une première conversation approfondie avec le groupe d'élèves, identifient leurs connaissances sur un sujet donné. Ils les utilisent comme point de départ pour déterminer les concepts à développer ou à réorganiser, et les relations entre les concepts à stabiliser ou modifier.

## 2.3 La programmation d'établissement éducative et didactique

Dans la phase de programmation éducative et didactique des écoles, les enseignants tiennent compte des besoins des élèves, des attentes des familles et des exigences des contextes sociaux sur le territoire. Ils développent ainsi des curriculums à partir des objectifs fondamentaux à atteindre au moyen de réseaux conceptuels d'unités didactiques, dans lesquels les concepts et les relations choisis comme tâches d'apprentissage sont articulés et hiérarchisés. L'enseignement par concept, après avoir identifié les connaissances de départ des élèves au moyen de la conversation initiale, celle que L.S. Vygotskij nomme « zone proximale de développement », prévoit la mise en rupture des croyances de sens commun par des informations visant à créer un conflit cognitif. L'objectif est ainsi de parvenir à une définition systématique des concepts à construire ou à redéfinir.

L'utilisation fonctionnelle de « médiateurs didactiques », à savoir les différentes méthodes et langages (gestuel, iconique, analogique, symbolique), permet le passage d'une organisation physico-perceptive à une organisation logico-symbolique.

Même dans le curriculum par cartes conceptuelles l'évaluation accompagne toute l'action didactique du début jusqu'à la fin, assumant différentes fonctions : diagnostique, régulatrice, de suivi de la maîtrise conceptuelle acquise.

À la fin des années 1980, la diffusion du paradigme de la complexité, l'ampleur des connaissances acquises dans chaque domaine de recherche, les exigences en matière d'autonomie et de décentralisation, ainsi que la référence aux conceptions constructivistes de l'apprentissage de Vygotskij à Bateson, ont ravivé le mécontentement relatif à la logique linéaire, « rationnelle-optimiste » de la planification.

<sup>2</sup> E. Damiano, *La religione cattolica a scuola*, La Scuola, Brescia, 1989.

tion par objectifs, qui restait le modèle curriculaire de programmation le plus répandu dans les écoles.

## 2.4 La programmation du « curriculum »

Outre les *curriculums* par cartes conceptuelles sont apparus d'autres modèles de conception, de celui par cadre intégrant à celui par situation, en passant par la didactique modulaire. Ces modèles de curriculum, malgré la diversité des théories auxquelles ils font référence, soulignent par leur mise en œuvre le besoin d'un travail transversal commun entre les enseignants de diverses disciplines et niveaux d'étude.

Ce besoin, souligné par les études théoriques les plus récentes en matière de processus d'apprentissage, se traduit par la place toujours plus importante qu'occupe la programmation éducative dans les établissements à partir des années 1990.

La loi 148/90 pour l'école élémentaire, la CM 271/91, les indications données dans les directives de l'école maternelle et dans l'expérimentation Brocca pour les écoles supérieures, ainsi que la CM 339/92 sur la continuité éducative ont ravivé l'importance du *curriculum* éducatif que chaque école doit élaborer collégialement, après analyse des besoins spécifiques au territoire au sein duquel elles opèrent, comme base à partir de laquelle tous les enseignants doivent construire leurs activités de manière cohérente.

C'est justement au début des années 1990 que ces modèles ont acquis une place progressivement plus importante jusqu'à devenir un objet de réflexion et de conception consciente, avec le *curriculum explicite*, englobant des choix plus proprement méthodologiques-disciplinaires que l'école applique pour contextualiser les contenus des programmes nationaux :

- le *curriculum implicite*, relatif à la croissance de l'élève comme individu et au développement de son attitude, de son style d'apprentissage et de ses capacités relationnelles, expressives, décisionnelles, en lien avec le contexte et l'organisation de l'environnement éducatif ;
- le *curriculum transversal*, relatif à l'acquisition, par l'élève, de toutes les compétences qui « jalonnent » les différentes disciplines et tout le parcours scolaire, de l'école primaire aux niveaux supérieurs, telles que la capacité d'écoute, de compréhension d'un texte et



l'aptitude à étudier qui, n'étant pas exclusives d'un domaine ou un niveau d'étude unique, doivent prévoir des périodes de programmation en commun. De telles aptitudes constituent une ressource indispensable pour continuer à apprendre, comprendre, approfondir même après ses études.

Pendant les activités de programmation/évaluation, les enseignants commencent à faire la distinction entre les objectifs atteints, les compétences et *maîtrises* acquises par les élèves. Le terme « maîtrise » désigne ici la capacité à reformuler et à réutiliser les connaissances et expériences dans différents contextes. Ce parcours implique de passer de « savoir » à « savoir faire » et jusqu'à « savoir être ». Il est alors question d'une expérience éducative qui englobe non seulement le développement intellectuel mais aussi socioaffectif des élèves.

À la moitié des années 1990, face à la complexité des savoirs, à la demande croissante des citoyens en matière de transparence et de qualité et à la volonté de nombre d'enseignants de participer davantage aux parcours éducatifs qu'ils entendent mettre en œuvre, l'école italienne a mis en place le P.E.I. (Plan d'Enseignement Individualisé), la Charte des services et aujourd'hui le P.O.F. (Plan de l'Offre Formative). Le P.E.I., et aujourd'hui le P.O.F., est l'instrument par lequel l'autonomie didactique des établissements scolaires individuels, en passe de devenir des décideurs dotés de capacité de décision (et non plus seulement des exécutants de décisions centrales), a pris une dimension concrète dans la définition et dans la publication de l'offre de formation. L'équipe éducative a acquis une identité collective forte et peut même réussir à récupérer des capacités de recherche et d'expérimentation par son accès au territoire, que ce soit pour en comprendre les besoins ou pour faire connaître les contenus de sa propre proposition éducative.

Le concept de *curriculum* se développe. En effet, le passage d'une didactique empirique à une didactique plus rigoureuse et scientifique pousse les enseignants à choisir des modèles théoriques de référence en matière de :

- a) théorie de l'instruction ;
- b) théorie de l'apprentissage ;
- c) technologies de la conception ;
- d) épistémologie interne des règles isolées.

Le curriculum doit sélectionner et définir (mais sans prescrire) les contenus de référence, indiquer les temps minimum et maximum

d'acquisition, définir les critères d'organisation des contenus et des stratégies d'expérience des environnements de formation, préciser les finalités, identifier les modalités et les critères d'appréciation du développement formatif et culturel.

Le curriculum prend ainsi un sens stratégique quant à la formation des nouvelles générations. La conception et la réalisation du curriculum ne peuvent donner la préférence qu'à un modèle de mise en œuvre de type mixte, ni uniquement de type ascendant (*bottom up*), ou descendant (*top down*). L'équipe éducative est chargée de l'élaboration des choix en matière de contenus, de méthodes, d'élaboration et de formes différentes d'évaluation et de documentation. Le curriculum d'une école est donc en passe de devenir une entreprise coopérative d'interventions de formation et l'école elle-même devrait tendre à se réaliser en tant que « communauté de laboratoires » coordonnés entre eux.

Les études les plus récentes sur l'intelligence, la mémoire et la métacognition, ainsi que les derniers documents de l'OCDE, convergent vers un individu qui, pour vivre, doit parler plusieurs langues, et savoir vivre avec les autres dans une dimension interculturelle. Pour développer l'aptitude à apprendre tout au long de la vie, l'école doit faire naître chez les élèves le désir de connaître, d'apprendre, de choisir, de développer la disposition en matière de recherche et à mener à bien des activités en élaborant des informations. Pour y arriver, il apparaît fondamental de créer un contexte stimulant, s'ouvrir au terrain et parvenir à une « triangulation » entre contenus, méthodes d'enseignement et théories d'apprentissage.

À travers les propositions qu'une école arrive à émettre, elle peut engager le milieu environnant, choisir ses propres interlocuteurs, répondre à leurs besoins et attentes, et jouer ainsi un véritable rôle culturel sur le territoire.

Ces dernières années sont apparus les premiers réseaux d'écoles qui se sont associées entre elles pour établir ensemble, par une mise en commun des fonds et des ressources, des projets curriculaires. En proposant des activités différentes de celles de la didactique traditionnelle, les nouveaux curriculums ont permis de répondre aux besoins spécifiques aux réalités territoriales et de motiver les jeunes, trouvant ainsi des formes nouvelles de continuité, d'orientation et de prévention de toute indiscipline.

L'art. 21 de la loi 59/97 a ouvert la voie à l'autonomie scolaire. Le règlement concernant l'autonomie des établissements scolaires a

permis d'approfondir et d'entériner les expériences les plus significatives menées ces dernières années, y compris en matière de curriculum.

Le Plan de l'Offre Formative, élaboré par le collège des enseignants, sur la base des orientations générales définies par le conseil scolaire ou d'établissement, après avoir entendu les propositions des différents organismes (art. 3 du règlement), a remplacé le P.E.I. et la Charte des services et est ainsi devenu le document de base de tout établissement scolaire dont il définit l'identité culturelle et conceptuelle. Le projet de curriculum de l'école en fait également partie. L'autonomie marque la fin d'un système scolaire basé sur des programmes rigides décidés par le centre, en parallèle du curriculum obligatoire établi au niveau national (la part devrait se situer autour de 80 % du total) qui préserve le caractère unitaire de l'instruction. Chaque école devra indiquer la part, tout aussi obligatoire, dévolue aux activités complémentaires qu'elle aura choisies pour sa propre proposition éducative. L'objectif d'un tel système est de garantir le caractère unitaire de l'instruction, renforcé par un suivi attentif de la part du service national pour la qualité de l'instruction, de valoriser le pluralisme culturel, et de satisfaire les exigences du terrain.

Le curriculum proposé par le règlement peut être enrichi par des disciplines et des activités facultatives, programmées sur la base d'accords avec les régions, les entités locales et les réseaux scolaires.

La flexibilité, en matière d'organisation et de didactique, peut concerner :

- l'articulation du calendrier scolaire et du crédit annuel d'heures pour chaque matière ;
- le dépassement de l'heure traditionnelle comme unité d'enseignement et l'utilisation dans le cadre du curriculum des plages horaires vacantes ;
- l'articulation des différentes disciplines et des parcours individuels de rattrapage/renforcement ;
- les disciplines/activités choisies par chaque école comme partie intégrante obligatoire du curriculum ;
- l'utilisation des enseignants dans le projet, sous réserve :
  - du respect du crédit annuel d'heures dédié à chaque matière du curriculum,
  - de l'articulation des cours en cinq jours par semaine minimum,
  - de la liberté d'enseignement



- les activités/disciplines en option à mettre en œuvre pendant les heures extrascolaires.

Les élèves pourront être regroupés différemment, afin de dépasser l'unité classe. Cela favoriserait les activités de coopération entre groupes homogènes/hétérogènes à travers des modèles de recherche-action.

En autonomie, chaque école pourra évaluer les élèves de deux façons : elle pourra soit utiliser un système de « crédits de formation » permettant de valider les compétences que les élèves auront acquises à travers des activités extrascolaires pouvant favoriser l'insertion des jeunes dans la société et dans le monde du travail et faciliter ainsi l'orientation et la formation. Soit elle pourra déterminer des parcours destinés à récupérer les « débits de formation » (pour ceux qui n'ont pas obtenu la moyenne exigée en fin d'année).

La possibilité de créer des réseaux de différents types entre les écoles et de passer des accords avec des acteurs publics et privés, favorisera la recherche, la mise à jour, la didactique, les échanges d'informations et de matériel, ainsi que l'acquisition en commun de biens et de services. Les écoles individuelles ou en réseau seront autorisées à établir des conventions ou des contrats d'ouvrage avec les universités d'état ou libres, des organismes ou associations, des particuliers, pouvant les aider à atteindre certains objectifs afin de développer leur offre de formation. On pourra ainsi soutenir la recherche méthodologique/didactique, encourager le développement de nouvelles technologies, de méthodes d'évaluation/d'autoévaluation et de la documentation, pour que chaque établissement scolaire puisse acquérir une identité culturelle et sociale plus « marquée ».

Pour élaborer ses propositions en matière de curriculum, l'équipe éducative en autonomie doit faire preuve de :

| Flexibilité                                                                                                                                                                     | Partage des responsabilités                                                                                            | Intégration                                                                                                                                                                                                                                             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Dans le sens de capacité à créer un projet unitaire modulant curriculum, personnel fonctionnel, adaptation du temps scolaire, didactique modulaire, et parcours individualisés. | Choix quant au Plan de l'Offre Formative, la recherche méthodologique didactique, le système d'autoévaluation interne. | Capacité à se situer dans un système éducatif polyvalent, c'est-à-dire avoir des rapports interactifs avec le territoire, à construire des réseaux interscolaires, et à tisser des liens avec le public et le privé pour enrichir l'offre de formation. |



Chaque école pourra, entre autres, fonctionner en horaires extrascolaires, en s'associant à des centres territoriaux tels que l'agence culturelle pour l'*apprentissage tout au long de la vie (lifelong learning)*, pour la formation et la reconversion des adultes, en collaboration également avec le monde du travail. Les institutions scolaires pourront ainsi être davantage perçues comme un « service » intégré dans le territoire et contribuer à l'égalité des chances pour chaque individu, par la mise en œuvre de propositions d'instruction, de formation, de nouvelles technologies, de contacts avec le monde professionnel et social.

## 2.5 Le curriculum métacognitif

Nous avons vu que l'enseignement-apprentissage de stratégies métacognitives, conseillé dans une école moderne et efficace, doit être intégré aux méthodes d'enseignement, à la conception didactique et à la supervision des processus.

La programmation curriculaire ne peut donc pas ignorer le besoin de favoriser l'aptitude à la pensée métacognitive dans la construction, l'organisation et l'évaluation des activités prévues. Un curriculum orienté vers le développement d'une attitude métacognitive devrait tenir compte des objectifs cités ici. (Costa, 2008).

### A) Apprendre à penser

Les hommes sont dotés d'une capacité naturelle à penser. Afin de tirer le maximum de bénéfices de cette inclination innée, il nous avons parfois besoin que quelqu'un nous enseigne « comment penser ». Tout comme un athlète ayant une prédisposition naturelle doit s'exercer pour perfectionner ses capacités, les apprenants ont besoin de pratique, de concentration, de réflexion et d'un guide fiable pour apprendre à penser efficacement. Si l'acte de penser est inné chez l'homme, la pensée compétente doit être entretenue au fil du temps. Les processus cognitifs sont indissociables des contenus (inter/transdisciplinaires). Une compréhension profonde requiert de faire fonctionner en continu les aptitudes à comparer, analyser, appliquer, transférer, et évaluer. Chaque activité en classe devrait être conçue dans l'idée d'aboutir à une « pensée compétente ».

### B) Penser pour apprendre

La connaissance est un processus qui s'enrichit de l'échange d'expériences. Les activités en classe devraient ainsi profiter des interac-

tions existant au sein du groupe classe, en proposant des activités permettant l'échange/la production d'idées en continu. Les contenus à apprendre ne sont donc pas la finalité de l'enseignement, mais bien le « véhicule » pour un apprentissage à travers lequel poser des questions et des problèmes développant l'imagination et stimulant le raisonnement dans une atmosphère de classe, sans jugement.

### C) Penser ensemble

L'individu influence la pensée du groupe qui l'influence à son tour. La recherche de modalités par lesquelles encourager la pensée en groupe aide les apprenants à construire leur propre connaissance et celle qu'ils partagent. *Le travail de groupe permet de faire des connexions importantes entre des points de vue différents, afin de résoudre les problèmes, en dépassant les limites des seules perspectives individuelles* (Vygotskij, 1978). Développer les capacités du travail de groupe exige des compétences permettant de réfléchir sérieusement aux problèmes et d'aller au-delà de cette part d'égoïsme qui souvent limite la capacité à résoudre les problèmes et de parvenir à des apprentissages plus profonds.

### D) Penser sur sa propre pensée

Le curriculum devrait également permettre de développer une haute conscience de sa propre pensée. En réalité, bien qu'ayant le potentiel de générer consciemment ces réflexions, nous ne sommes généralement pas conscients de la façon dont nous pensons. Apprendre à penser commence par comprendre « comment » nous pensons, en nous écoutant et en communiquant avec nous-mêmes. La métacognition nous engage entièrement : les émotions, les sensations physiques, les idées, les croyances, les valeurs, les qualités de caractère et les inférences générées par nos interactions avec les autres.

### E) Voir grand

Grâce au curriculum, nous pouvons construire une communauté d'apprentissage interdépendant au sein de laquelle chacun chercherait le meilleur moyen pour se soutenir mutuellement, apprendre ensemble et développer toujours plus son intelligence.



# il **nuovo** concorso a cattedra

Un **sintetico**, ma rigoroso, **strumento** per la **preparazione** al **concorso a cattedra**, con le principali conoscenze teoriche e la lingua francese necessarie per superare **tutte** le **fasi** della **selezione concorsuale** ma anche preziosi **spunti operativi** per l'ordinaria **attività d'aula**.

Questo volume, **interamente in lingua francese**, consente ai candidati di tutte le classi del concorso a cattedra di acquisire le competenze linguistiche necessarie per affrontare quelle parti delle **prove, scritte e orali**, che si svolgeranno **in lingua**.

Per permettere ai candidati di allenarsi a rispondere ai quesiti in francese, il volume presenta in una **prima parte** i principali **modelli di apprendimento** e il loro impiego nella progettazione didattica e nella valutazione degli apprendimenti: le conoscenze in materia di apprendimento rappresentano un imprescindibile prerequisito per qualsiasi insegnante che aspiri a condurre una lezione efficace.

La **seconda parte** analizza nel dettaglio i diversi **modi di "fare lezione"** - dalla lezione frontale a quella partecipata - e i **diversi metodi**, grazie anche all'apporto delle nuove tecnologie. Vengono esaminati i presupposti dell'**apprendimento collaborativo e cooperativo** e le relative teorie di riferimento al fine di individuare quell'interdipendenza positiva che favorisce lo sviluppo dell'insieme delle competenze disciplinari, personali e relazionali che l'insegnamento deve garantire. Chiude il volume un'utile **Appendice** sull'ordinamento scolastico e sullo stato giuridico dei docenti.

## PER COMPLETARE LA PREPARAZIONE:

CC 1/1 • **AVVERTENZE GENERALI** | ISBN 9788865845813

## ALTRI VOLUMI DI INTERESSE:

CC 1/10 • **PROGETTAZIONE DIDATTICA** | ISBN 9788865842270

CC 1/11 • **LA VALUTAZIONE NELLA SCUOLA** | ISBN 9788865842539

MX 5/3 • **GRAMMATICA FRANCESE** | ISBN 9788865840948



www.edises.it  
info@edises.it

 Per essere sempre aggiornato seguici su Facebook  
facebook.com/ilconcorsoacattedra

Clicca su mi piace  per ricevere gli aggiornamenti.



€ 22,00

