

Sommaire

Éditorial.....	3
----------------	---

VOLET 1- *Université d'été du Cifen*

Allocution de Monsieur le Professeur Albert CORHAY, Recteur de L'ULiège.....	6
Mise en perspective et présentation du programme de la journée	8
Entre demandes institutionnelles et pratiques d'évaluation en classe : quelle cohérence ?	12
Des tâches complexes et de leurs enjeux.....	22
ATELIER 1 : Recul critique et critique de documents - Synthèse de l'atelier.....	33
L'immigration italienne dans les charbonnages belges (1946-1970) Un exemple de tâche complexe en classe d'histoire : critiquer.....	35
S'interroger sur la situation économique de l'URSS dans les années 1930 Exemple d'une tâche complexe exercée dans le cadre du cours d'histoire.....	38
ATELIER 2 : Tâches complexes dans les formations professionnalisantes Présentation et synthèse de l'atelier.....	43
Un dispositif professionnalisant pour former des futur-e-s puériculteurs·trices à l'accueil d'enfants à besoins spécifiques	46
Initiation au genre textuel de l'annonce immobilière pour de futurs agents immobiliers	50
Une tâche complexe en didactique du français Les étudiants adultes et le français : stop aux complexes !	53
L'école sauve des vies : l'éducation physique au cœur du développement de citoyens responsables	58
ATELIER 3 : Élaboration d'un écrit de synthèse ou de communication.....	61
Mener des élèves de l'enseignement qualifiant à la réalisation d'une tâche complexe en histoire	63
Construire un schéma de synthèse en sciences par la classe puzzle.....	66
ATELIER 4 : Réflexivité et questionnement - Compte-rendu et recul réflexif.....	70
Réflexivité sur la fin de vie et son accompagnement dans les soins aux personnes	74
Réflexivité et débriefing en simulation : présentation d'un dispositif pédagogique	76
Un travail sur des tâches complexes : le cas du théorème fondamental de l'analyse	81
La réflexivité au cœur des situations d'enseignement-apprentissage Présentation d'un dispositif implanté dans une classe de 1 ^{re} année secondaire au cours d'anglais.....	85

VOLET 2 - Récits de pratique

Préparation à une foire commerciale en anglais grâce à l'apprentissage par situation-problème	91
Compte rendu de la journée d'étude : « Gestern – heute – morgen. Kinder- und Jugendliteratur im Deutschunterricht »(Liège Université, 16/03/2017)	98

VOLET 3 - Échos de la recherche

Apprendre la temporalité historique dans l'enseignement qualifiant	102
Les disciplines enseignées : des modes de penser le monde ?	104
Publications récentes des membres du Cifen et du DIDACTIfen.....	106

VOLET 4 - Ainsi fit et fera le Cifen

Une page se tourne... Une autre commence à s'écrire !.....	110
Comment rendre le travail enseignant moins pénible ? Les apports des « Extras du Cifen » 2017-2018	111
Maitre de stage et stagiaire : débriefons ensemble ! Troisième rencontre CIFEN-Maitres de stages de l'enseignement secondaire	116

VOLET 5 - Le temps est venu...

Départ à la retraite de Christine Partoune.....	119
Départ à la retraite de Geneviève Van Cauwenberge	120

VOLET 6 - In memoriam

Hommage à Jean-Patrick Duchesne.....	122
--------------------------------------	-----

Cette publication applique les recommandations du Conseil supérieur de la Langue française.

Éditorial

Germain SIMONS
Jacqueline BECKERS
Corentin POFFÉ

ULiège - Cifen - DIDACTIfen

Séverine DE CROIX

Haute École Léonard de Vinci & UCL

Ce numéro 4 de *Didactiques en pratique* est principalement articulé autour de l'Université d'été 2017 du Cifen : *Les tâches complexes. Apprentissage et évaluation*, qui s'est tenue le vendredi 25 août 2017 à l'ULiège et qui a rassemblé 112 personnes. Ce volet I *Actes de l'Université d'été 2017* est divisé en deux parties.

Dans la première, le lecteur trouvera quatre textes reprenant les interventions de la matinée : l'allocution du Recteur de l'ULiège, Albert Corhay, la mise en perspective et la présentation de la journée par Germain Simons, alors Président du Cifen, puis les deux conférences de cadrage, celle de Walther Tessaro (Université de Genève) « Entre demandes institutionnelles et pratiques d'évaluation en classe : quelle cohérence ? », et celle de Jean-Marie De Ketele (Université catholique de Louvain) « Des tâches complexes et de leurs enjeux ».

La seconde partie est consacrée aux quatre ateliers de l'après-midi. Ceux-ci ciblaient les sous-thématiques suivantes : « Recul critique et analyse de documents » (atelier 1), « Tâches complexes dans les formations professionnalisantes » (atelier 2), « Élaboration d'un écrit de synthèse ou de communication » (atelier 3), « Réflexivité et questionnement » (atelier 4). Les quatre ateliers ont suivi la même structure : entre quatre et cinq exposés (de 15 minutes maximum) par atelier, proposés par des enseignants ou par des étudiants en formation initiale, suivis d'un échange avec les participants, puis d'une synthèse. Pratiquement toutes les personnes ayant communiqué dans le cadre de ces ateliers ont accepté de rédiger un article et nous les en remercions. Enfin, les responsables des ateliers qui ont assuré l'animation de ceux-ci ont conçu un texte d'introduction et/ou de synthèse de leur atelier.

Deux textes composent le volet II *Récits de pratique*, volet que nous avons créé dans le numéro 3 de

Didactiques en pratique. Le premier porte sur une séquence didactique réalisée en anglais dans le cadre du Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'Enseignement supérieur (CAPAES), le second propose un compte rendu d'une journée d'études sur la littérature de jeunesse au cours d'allemand.

Dans le volet III *Échos de la recherche*, on trouve la traditionnelle rubrique « Publications récentes des membres du Cifen et du DIDACTIfen », ainsi que deux autres textes. Le premier présente les grandes lignes du projet de thèse de Gaël Pirard, qui a obtenu une bourse pour mener à bien sa recherche doctorale en didactique de l'histoire, laquelle porte sur l'apprentissage de la temporalité historique dans l'enseignement qualifiant. Le second texte présente brièvement la thématique du premier colloque international de l'Unité de Recherche DIDACTIfen qui s'est tenu les 5 et 6 juillet 2018 à l'ULiège. Ce colloque avait pour titre « Les disciplines enseignées : des modes de penser le monde ? »

Enfin, le volet IV *Ainsi fit et fera le Cifen* comporte trois textes. Le premier aborde la cérémonie du serment de Socrate, qui a eu lieu le 26 octobre 2017. Le deuxième propose un compte rendu de deux séances des « Extras du Cifen ». La première était consacrée à la conférence d'Anne Barrère, sociologue de l'éducation (Université Paris Descartes) : « Face aux épreuves du travail enseignant : des outils sociologiques pour la formation », qui s'est tenue le 15 mars 2018 à l'ULiège. La seconde séance qui s'est déroulée le 25 avril 2018 à l'ULiège proposait une approche de l'enseignement en alternance avec la conférence de Jean-Luc Poncelet, directeur du CEFA Sud-Luxembourg, intitulée « Enseigner en CEFA : l'alternance fait la différence ». Enfin, le troisième texte annonce la prochaine rencontre entre le Cifen et les maîtres de stages, intitulée « Maître

de stage et stagiaire : débriefons ensemble ! », qui aura lieu le mercredi 7 novembre 2018.

En tant que Comité éditorial, nous vous souhaitons une excellente lecture de ce quatrième numéro de *Didactiques en pratique*. Nous profitons de l'occasion pour vous préciser que le numéro 5 prendra,

comme le numéro 3, la forme d'un Varia. Les propositions d'articles doivent être envoyées à corentin.poffe@uliege.be et à g.simons@uliege.be pour le mercredi 12 décembre 2018. Des instructions précises sont fournies sur le site du Cifen quant à la ligne éditoriale de la revue et aux normes bibliographiques et rédactionnelles.

VOLET 1

UNIVERSITÉ D'ÉTÉ DU CIFEN



Allocution de Monsieur le Professeur Albert CORHAY, Recteur de L'ULiège

Monsieur le Président du Cifen,
Chères et chers collègues,

C'est avec grand plaisir que j'ai accepté l'invitation qui m'a été faite d'ouvrir cette 18^e Université d'été du Cifen. La dernière fois que j'ai eu ce privilège, c'était en 2015, et, cette année-là, on célébrait les 20 ans d'existence du Centre.

Avant d'aborder très brièvement la thématique de cette journée d'études, je souhaiterais rappeler l'intérêt que les autorités de notre université ont toujours porté à cette manifestation scientifique annuelle. L'Université d'été du Cifen est un événement qui rassemble de nombreux acteurs de la communauté éducative : des chercheurs, des enseignants du primaire, du secondaire, des hautes écoles et de l'université, des chefs d'établissement, des inspecteurs, des conseillers pédagogiques... Des manifestations de ce type, qui réunissent autant d'acteurs de l'éducation, ne sont pas si fréquentes, et cela mérite déjà d'être souligné. Par ailleurs, la formule choisie par les organisateurs de cette manifestation scientifique qui consiste à alterner des conférences, plus théoriques, et des ateliers, plus pratiques, me semble parfaitement indiquée pour permettre une *appropriation* des résultats de la recherche et un *partage* de savoirs et d'expériences.

Je laisserai au Président du Cifen et aux deux conférenciers de la matinée le soin d'apporter un cadrage scientifique à la thématique de recherche qui sera traitée tout au long de cette journée. Toutefois, comme cette question des tâches complexes et de leur évaluation concerne également l'enseignement supérieur, permettez-moi d'en dire quelques mots par rapport à la formation universitaire et, plus précisément, par rapport à notre Institution.

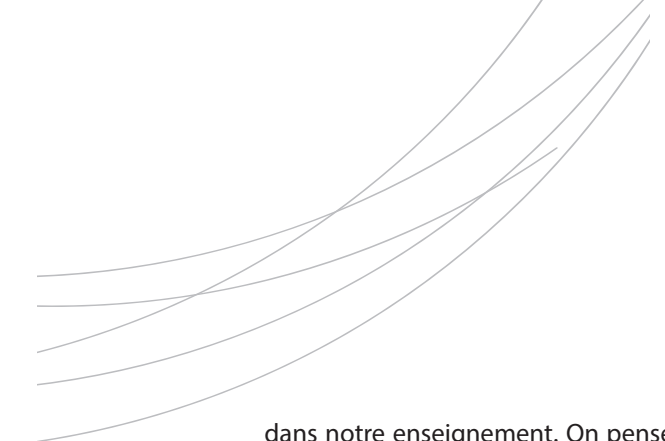
De manière très générale, on peut dire que le travail sur la confrontation de différentes sources scientifiques et l'analyse critique de ces dernières, démarches qui sont au cœur même de toute la formation universitaire, représentent, en soi, des tâches éminemment complexes. Ces démarches

sont sans doute encore plus importantes aujourd'hui que par le passé, tant la masse des savoirs a augmenté de manière spectaculaire au cours de ces cinquante dernières années.

De manière plus spécifique, si l'une des caractéristiques principales des tâches complexes est de mobiliser différents savoirs et savoir-faire pour résoudre un problème inédit, en faisant montre d'autonomie dans la démarche de résolution, alors on peut affirmer que nos étudiants sont confrontés à des tâches complexes dans leur cursus académique, et ce dans toutes les facultés. Ainsi, les mémoires, appelés aussi « travaux de fin d'études », sont un très bel exemple de tâche complexe dans la mesure où les étudiants doivent exploiter le bagage scientifique qu'ils ont acquis tout au long de leurs études pour répondre à une question de recherche, inédite.

Mais on sait que de plus en plus d'étudiants – tant à l'université qu'en haute école – éprouvent des difficultés importantes à réaliser ce type de tâches complexes, pas seulement lors des mémoires. Parmi les nombreuses raisons qui peuvent expliquer ce problème, il en est une sur laquelle l'opérateur de formation a une marge de manœuvre, c'est l'approche méthodologique adoptée par les enseignants. Une question que l'on peut légitimement se poser est de savoir si la place accordée dans notre enseignement supérieur aux cours *ex-cathedra*, cours de type *transmissif*, qui sollicitent essentiellement la compréhension, la mémorisation et la restitution des savoirs, n'est pas encore trop importante pour que l'on puisse apprendre à nos étudiants à réaliser des tâches complexes. Ne conviendrait-il pas de développer davantage un enseignement *collaboratif* où les étudiants sont amenés à utiliser leurs connaissances pour réaliser des tâches qu'ils sont susceptibles de rencontrer dans leur vie professionnelle ?

De nombreuses initiatives ont été prises dans notre université pour travailler dans le sens de cette réforme pédagogique, en complément d'une approche plus classique, qui a encore toute sa place



dans notre enseignement. On pense, par exemple, au « *problem-based-learning* », pratiqué, entre autres, en faculté de médecine. Récemment, notre institution a également beaucoup investi dans les MOOC (« *Massive Open Online Course* ») et les SPOCs (« *Small Private Online Courses* ») qui permettent de pratiquer la classe dite « *inversée* ». Dans ces cours en ligne, une grande partie des nouveaux savoirs scientifiques sont consultés à domicile, ce qui permet de libérer du temps, en présentiel, pour répondre aux questions des étudiants, puis pour amener ceux-ci à transférer ces nouvelles connaissances dans des tâches complexes.

Ce ne sont là que deux exemples, parmi tant d'autres, qui démontrent qu'il est possible d'enseigner autrement que de manière *frontale* et *transmissive*, même à des grands groupes d'étudiants, en plaçant davantage ces derniers au centre du processus de l'apprentissage et en les confrontant à des tâches complexes qu'ils seront susceptibles de rencontrer dans leur vie professionnelle.

Au nom de notre Institution, je tiens à vous remercier chaleureusement d'être venus si nombreux en cette fin du mois d'août échanger sur cette thématique des tâches complexes et de leur évaluation, et j'espère que cette Université d'été sera fructueuse.

Mise en perspective et présentation du programme de la journée

Germain SIMONS

Professeur de didactique des langues
et littératures modernes

ULiège

DIDACTIfen

1. Mise en perspective

1.1. Définitions des tâches complexes en Belgique francophone

En Belgique francophone, la notion de « tâche » apparaît explicitement dans le décret « Missions » (1997), en lien avec le concept de « compétence », lequel est défini comme :

« L'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de *tâches*¹ » (Communauté française, 1997).

Depuis lors, on assiste au développement de la notion de *tâche* à travers différents textes (officiels) publiés sur la plateforme enseignement.be :

- « les familles de tâches en... »² ;
- « les outils d'évaluation en... »³ ;
- la typologie des tâches (« tâches de type 1, 2, 3, 4 ») utilisée par l'inspection pour évaluer le niveau des études.

Dans le document « Famille de tâches en langues modernes », on trouve la définition suivante de la *tâche complexe* :

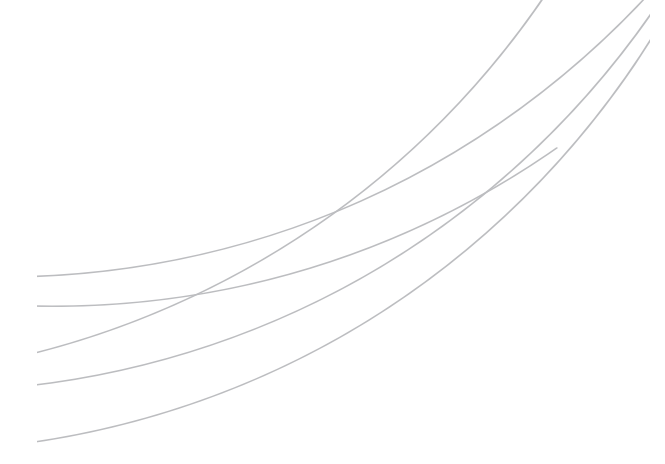
« On appelle « tâche complexe » une activité exigeant une conjugaison de savoirs, de savoir-faire et de stratégies, dont la consigne n'est pas guidée, où l'élève choisit sa démarche de manière autonome et qui, par sa finalisation et sa contextualisation, se rapproche de pratiques sociales authentiques » (collectif⁴, 2007, p. 1).

Dans la présentation générale des outils d'évaluation en langues modernes, produite par la commission du même nom (2008), on trouve encore une autre définition des tâches complexes⁵:

« Une tâche complexe exige la mobilisation et l'organisation d'une série de ressources (savoirs, savoir-faire, attitudes) acquises précédemment (**on peut utiliser une tâche complexe en situation d'apprentissage et en situation d'évaluation...*). Elle se définit en outre par...

- son ouverture : elle peut être effectuée par différentes démarches et/ou éventuellement conduire à différents résultats ; sa réalisation n'est ni automatique, ni algorithmique, elle doit donc faire l'objet d'une analyse, d'un jugement de pertinence de la part de l'élève ;
- son caractère inédit : elle présente les mêmes invariants mais pas nécessairement les mêmes paramètres que des tâches réalisées en cours d'apprentissage ; si la tâche a déjà été réalisée précédemment en classe, l'élève est seulement invité à reproduire ce qu'il a déjà fait ;
- son caractère non-guidé : une consigne ne cite ni les ressources à utiliser ni les démarches à mettre en œuvre ; elle doit seulement expliciter les attentes des concepteurs de l'épreuve et, surtout, fournir les aspects arbitraires de la tâche (**sont considérés comme arbitraires les aspects de la tâche qui ne sont pas liés automatiquement à celle-ci : par exemple, le temps imparti, les ouvrages de référence, la longueur du texte à produire, le nombre d'arguments à présenter, la citation d'extraits du texte de référence...*).

En filigrane de ces deux définitions, on retrouve une partie des célèbres critères : *contextualisé, inédit, complexe, ouvert, finalisé* (mieux connus sous l'acronyme « Cicof »), qui ont fait l'objet de débats, parfois animés, tant chez les enseignants que chez les chercheurs⁶. Le principe même du rassemblement des tâches (complexes) en familles a, lui aussi, été remis en question, certains chercheurs émettant des doutes quant à la validité scientifique de



cette démarche (Crahay, 2006 ; Chenu, Crahay & Lafontaine, 2014).

En guise de résumé provisoire, relevons que la notion de tâche est inhérente à l'approche par compétences qui est en vigueur en Belgique francophone depuis trente ans. Toutefois, on observe que cette notion, et plus encore celle de tâche complexe, n'est pas aisée à définir, et qu'il en existe plusieurs définitions⁷. Enfin, l'idée même d'un regroupement de différentes tâches en une famille fait débat. Cela étant, ce n'est pas parce qu'un concept est difficile à appréhender et donc à définir qu'il devient, de ce fait, suspect, et doit être abandonné. Comme d'autres (Beckers, 2002, 2012 ; De Ketele, dans ce même numéro), nous pensons que si l'on ne regroupe pas, d'une manière ou d'une autre, les tâches en familles, on encourt le risque d'évaluer les élèves à propos de tâches complexes qui n'ont pas été (complètement) abordées dans l'apprentissage, ce qui est potentiellement inéquitable (Beckers, 2012 ; Simons, 2012).

1.2. De la mise en application effective des tâches complexes dans l'enseignement en Belgique francophone

Lorsqu'on observe les pratiques *effectives* d'enseignement⁸, on se rend compte qu'il existe parfois un *écart* entre celles-ci, d'une part, et les prescrits légaux et/ou la recherche, d'autre part. Cet écart se manifeste aussi dans le domaine des tâches complexes, qui font parfois l'objet d'une « adoption en surface » par les enseignants (Simons, 2012). Celle-ci peut, par exemple, se manifester par l'apparition de tâches Cicof exclusivement lors des épreuves certificatives consultées par l'inspection, ces tâches complexes n'étant (quasiment) pas travaillées dans le processus d'enseignement/apprentissage. À l'opposé, les enseignants peuvent préparer les élèves aux tâches Cicof dans la phase d'enseignement/apprentissage, mais, pour différentes raisons – par exemple parce que les enseignants estiment que ces tâches complexes vont engendrer trop d'échecs – (voir Tessaro, dans ce même numéro), ne pas pratiquer (réellement) cette approche lors de l'évaluation⁹.

Différentes hypothèses peuvent être avancées pour expliquer cet écart, voire ce gouffre entre les pres-

crits légaux et les pratiques effectives des enseignants. Parmi celles-ci, épinglons les trois suivantes :

- 1) les (futurs) enseignants ne sont pas (suffisamment bien) informés sur les tenants et aboutissants d'un enseignement orienté vers la réalisation de tâches complexes ;
- 2) les (futurs) enseignants sont bien informés mais ne disposent pas de suffisamment d'exemples et d'outils (concrets) pour mettre en place cette approche pédagogique et/ou pour évaluer les tâches complexes ;
- 3) les (futurs) enseignants sont bien informés et disposent d'exemples et d'outils, tant d'enseignement que d'évaluation ; bref, ils sont bien préparés à cette approche, mais ils restent dubitatifs par rapport à celle-ci, voire y sont (farouchement) opposés, et donc ne l'adoptent pas, ou seulement « en surface » pour se conformer aux attentes de l'inspection.

À la lecture de cette « mise en perspective », on constate que de nombreux acteurs de l'enseignement sont concernés par cette thématique des tâches complexes et de leur évaluation : les chercheurs, les opérateurs de formation (initiale et continue), les inspecteurs, les conseillers pédagogiques, les concepteurs de programmes et de supports comme les manuels, les enseignants eux-mêmes, bien sûr, ce qui justifiait pleinement que nous la choissions pour cette Université d'été.

2. Présentation de la journée

2.1. Objectifs

Cette Université d'été poursuit trois grands objectifs :

- 1) clarifier le concept de « tâche complexe » ;
- 2) illustrer l'enseignement par tâches complexes à travers différents exemples de séquences ou de projets didactiques, et ce dans différentes disciplines ;
- 3) proposer des pistes pour l'évaluation des tâches complexes.

2.2. Questions-balises

Plusieurs questions vont baliser la réflexion tout au long de cette journée d'études. Celles-ci portent à la fois sur l'enseignement/apprentissage et sur l'évaluation des tâches complexes.

2.2.1. Enseignement/apprentissage des tâches complexes

- Qu'est-ce qu'une tâche *complexe* et, par opposition, une tâche *simple* ? Quels sont les critères qui permettent de les distinguer ?
- Comment peut-on *calibrer* les tâches complexes pour qu'elles soient accessibles aux élèves ?
- Comment garantir que la tâche complexe proposée est *équivalente* à une autre tâche de la même famille ?
- Comment préparer les élèves à *décoder* une tâche complexe ?
- Comment préparer les élèves à *résoudre* une tâche complexe ?
- Comment aider les enseignants à *identifier les ressources et stratégies* mobilisées dans une tâche complexe ?
- Quel « canevas » ou « scénario didactique » se prête le mieux à l'apprentissage des tâches complexes ?
- Comment formuler une consigne pour qu'elle soit suffisamment explicite sans qu'elle ne fournisse pour autant aux élèves des indices sur les ressources à mobiliser et/ou sur les démarches à effectuer ?
- L'approche par tâches complexes est-elle *équitable* ? Si elle ne l'est pas, que peut-on faire pour limiter au maximum les risques d'inégalité ?
- Comment aborder les tâches complexes et leur évaluation dans des classes (très) *hétérogènes* ?
- ...

2.2.2. Évaluation des tâches complexes

- Comment évaluer les tâches complexes ?
- À quoi faut-il prêter attention pour qu'il y ait une adéquation optimale entre l'apprentissage et l'évaluation des tâches complexes ?
- Quelle place faut-il accorder aux tâches complexes dans l'évaluation *formative* et *certificative* ?

- Faut-il évaluer aussi les tâches simples dans l'évaluation certificative ? Si oui, à quel(s) niveau(x) d'apprentissage, et à quel moment de la séquence didactique ?
- Quel(s) *critère(s)* peut-on utiliser pour évaluer une tâche complexe ?
- Comment identifier les bons *indicateurs* des critères sélectionnés ?
- Est-il possible et souhaitable d'exposer les élèves à des tâches *inédites* ?
- ...

2.3. Présentation du programme de la journée

Le programme de la *matinée* est articulé autour de deux grandes conférences :

- Jean-Marie DE KETELE (UCL), *Tâches complexes : apprentissage et évaluation* ;
- Walther TESSARO (Université de Genève), *Entre demandes institutionnelles et pratiques d'évaluation en classe : quelle cohérence ?*

Par rapport aux dernières Universités d'été, nous avons volontairement limité les conférences de la matinée à deux, ceci afin que le temps réservé aux échanges avec la salle soit suffisant.

L'*après-midi* est consacrée à quatre *ateliers*, organisés en parallèle, qui abordent chacun une thématique en lien avec celle des tâches complexes.

Les organisateurs de l'Université d'été 2017 ont opté pour un regroupement *interdisciplinaire* des participants. Chaque atelier est structuré en deux temps : d'abord des micro-exposés de maximum 15 minutes portant sur des pratiques d'enseignement, ensuite une heure d'échanges entre tous

Atelier 1 : « Recul critique et analyse de documents »

Responsables : S. Noël et J.-L. Jadoulle

Atelier 2 : « Tâches complexes dans les formations professionnalisantes »

Responsables : N. François et G. Simons

Atelier 3 : « Élaboration d'un écrit de synthèse ou de communication »

Responsables : A. Michel et M.-N. Hindryckx

Atelier 4 : « Réflexivité et questionnement »

Responsables : C. Poffé et A. Fagnant

les participants de l'atelier. Ces ateliers sont suivis d'une séance en plénière au cours de laquelle les deux conférenciers de la matinée reviendront sur les ateliers de l'après-midi à l'aune du cadrage théorique fourni dans les conférences de la matinée.

3. Remerciements

Nous tenons à remercier différentes personnes sans qui cette Université d'été n'aurait pas pu voir le jour :

- Monsieur A. Corhay, Recteur de l'Université de Liège ;
- Messieurs J.-M. De Ketele et W. Tessaro ;
- tous les intervenants des ateliers ainsi que les animateurs ;
- tous les membres du groupe du travail du Cifen « Université d'été 2017 » : A. Fagnant, N. François, M.-N. Hindryckx, J.-L. Jadouille, A. Michel, S. Noël, C. Poffé, É. Rondia, F. Van Hoof.

4. Bibliographie

Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles : Labor. Collection « *Pédagogie des compétences* ».

Beckers, J. (2012). Introduction. Mise en perspective. In J. Beckers, J. Crinon et G. Simons (Éd.), *Approche par compétences et réduction des inégalités entre élèves* (pp. 7-16). Bruxelles : De Boeck.

Chenu, F., Crahay, M. & Lafontaine, D. (2014). Par-delà l'approche par compétences : quelle place réserver aux savoirs, à leur enseignement et à leur évaluation ? *Éducation & Formation, e-302*, 17-29.

Collectif (2005 et 2007). *Familles de tâches en langues modernes*. Bruxelles : Communauté française de Belgique.

Commission des Outils d'Évaluation pour les Humanités générales et technologiques (2008). *Présentation générale des outils*. Bruxelles : Communauté française de Belgique.

Communauté française de Belgique (1997). *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*. Bruxelles : Ministère de l'éducation, de la recherche et de la formation.

Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétudes de la logique de compétence en éducation. *Revue française de Pédagogie, 154* (1), 97-110.

Simons, G. (2012). Enseignement des langues en Communauté française de Belgique et problématique de l'équité. In J. Beckers, J. Crinon et G. Simons (Éd.), *Approche par compétences et réduction des inégalités entre élèves* (pp. 103-148). Bruxelles : De Boeck.

5. Notes

¹ L'emploi de l'italique est nôtre.

² Un document de ce type a été rédigé pour chaque discipline.

³ *Id.*

⁴ Ce document n'est pas signé.

⁵ Deux notes de bas de page sont insérées dans cette définition. Nous les reproduisons dans la citation, entre parenthèses, en italique, précédées d'un astérisque.

⁶ On pense, en particulier, au critère « inédit » des tâches complexes. Voir à ce sujet Crahay, 2006.

⁷ Et nous n'avons ici mentionné que des définitions fournies dans les prescrits légaux en Belgique francophone ! Nul doute qu'une analyse comparative de ces définitions en dehors du contexte belge démontrerait encore plus clairement la labilité de ces concepts pourtant centraux à l'approche par compétences.

⁸ Nous faisons ici référence aux contacts que nous entretenons avec plus de 200 maîtres de stages en langues modernes dans le cadre de la formation initiale mais aussi continue.

⁹ Un 3^e cas de figure peut se présenter lors de l'évaluation certificative : avant que les élèves se mettent au travail, le professeur commente, ou plutôt *dévoile* la tâche complexe, en explicitant aux élèves ce qui est attendu d'eux dans la tâche certificative. Cette « décontextualisation secrète » peut, par exemple, prendre la forme suivante : « Vous aurez donc compris ce qu'on vous demande : il faut employer telle et telle structure grammaticale, réutiliser tous les nouveaux mots que nous avons vus lors de la séquence X, faire des paragraphes avec des unités de sens bien distinctes, et mettre un maximum de mots liens... »

Entre demandes institutionnelles et pratiques d'évaluation en classe : quelle cohérence ?

Walther TESSARO
Université de Genève
Équipe IDEA¹

1. Introduction

La réflexion sur l'évaluation des apprentissages prend des formes différentes selon le niveau du système éducatif auquel on se trouve, amenant dès lors à des tensions qui peuvent être *négatives* et sources d'obstacles voire de contradictions, ou *positives* lorsqu'elles sont sources de négociations ou de nouvelles configurations (Mottier Lopez, 2009). Trois niveaux contextuels peuvent être définis, de façon hiérarchique (De Ketele, 2006), lorsqu'il s'agit d'évaluation : 1) celui du système éducatif ou de formation (*macro*), dans lequel se trouvent notamment les curriculums et plans d'études² ; 2) celui de l'établissement scolaire ou de l'institut de formation (*méso*) et 3) celui du groupe classe ou de formation (*micro*). Chaque niveau a une influence sur les niveaux successifs, dans une perspective le plus souvent descendante. Ainsi, les épreuves externes élaborées par l'institution scolaire peuvent-elles contribuer au développement professionnel des enseignants dans leurs pratiques d'évaluation certificative (Tessaro, 2015a). De même, un projet de formation continue dans les établissements d'une circonscription scolaire peut-il promouvoir une évaluation formative qui montre plus clairement la progression des élèves dans leurs apprentissages et une implication accrue de ceux-ci dans le processus évaluatif (Gilliéron Giroud & Tessaro, 2009).

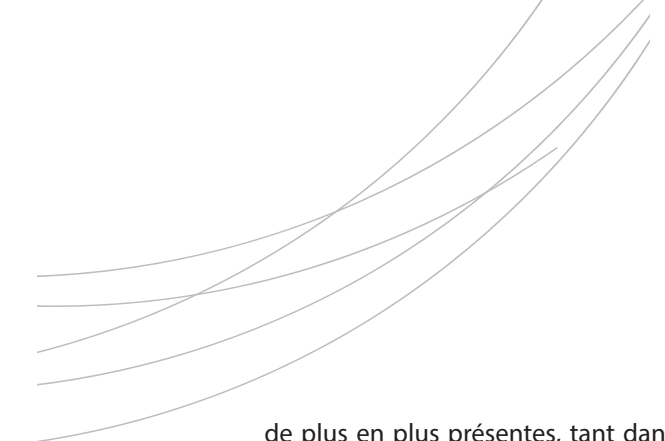
Les modalités d'évaluation définies au premier niveau ont pour but d'assurer l'articulation entre les caractéristiques des élèves et les caractéristiques du système (Allal, 2008). Cette fonction de régulation peut prendre des formes différentes : s'assurer que les caractéristiques des élèves répondent aux exigences préétablies du système de formation,

en contrôlant la progression de l'élève aux points d'entrée, de passage et de sortie, et s'assurer que les moyens de formation proposés par le système soient adaptés aux caractéristiques des élèves, en fournissant des informations qui permettent une adaptation de l'enseignement.

Dans le processus de transposition curriculaire, plusieurs étapes peuvent être identifiées (Demeuse & Strauven, 2006 ; Jonnaert, Ettayebi & Defise, 2009). Ces étapes sont habituellement considérées selon une logique descendante, bien que celle-ci puisse être parfois complétée par une dynamique ascendante (Mottier Lopez & Tessaro, 2010). Parmi les différentes étapes, qui varient selon les auteurs, celle qui conduit au curriculum implanté nous intéresse plus particulièrement dans ce texte. Ce curriculum comprend à la fois les pratiques d'enseignement et d'évaluation, ce qui induit la nécessité d'une articulation interne entre celles-ci. La composante évaluative d'un plan d'études n'étant que rarement spécifiée, il appartient dès lors aux enseignants de concevoir des outils d'évaluation qui sont en cohérence avec les objectifs d'apprentissage définis et l'enseignement effectivement réalisé. De cette façon, c'est à eux que revient la responsabilité de la cohésion interne (Laveault, Dionne, Lafontaine, Tessaro & Allal, 2014) dans la transposition curriculaire et de l'alignement (Bissonnette, Richard & Gauthier, 2006) entre les prescriptions scolaires, les contenus et tâches d'enseignement, les apprentissages évalués et effectués.

2. De la nécessité et difficulté d'évaluer à l'aide de tâches complexes

Comme conséquence d'une réorganisation des plans d'études ou des programmes en socles de compétences, les tâches complexes sont devenues



de plus en plus présentes, tant dans les situations d'enseignement-apprentissage que lors des bilans. Ainsi, il est aujourd'hui admis que les élèves les plus performants sont ceux qui sont capables de résoudre ce type de tâches. La proportion de réussite dans ces dernières, par rapport à des questions de savoir ou de savoir-faire, reflète la qualité d'un système (Roegiers, 2010). Par ailleurs, le type de tâches d'une évaluation certificative peut être un indicateur de la qualité d'un système éducatif dans la mesure où il influence l'image que les enseignants et les élèves se font des apprentissages. On peut dès lors se demander dans quelle mesure il y a une adéquation entre les tâches d'enseignement-apprentissage et celles proposées en situation d'évaluation.

Lorsqu'il planifie et qu'il conduit des activités, l'enseignant est continuellement confronté à des choix : sur le plan didactique, bien entendu, mais aussi dans les modalités de gestion de classe, dans les dispositifs de différenciation ou les formes de collaboration avec les collègues. Ces choix l'amènent à prendre de nombreuses décisions et à recourir ainsi quotidiennement à son jugement professionnel (Lafortune & Allal, 2008). Dans un enseignement organisé en séquences didactiques, les choix ne concernent pas seulement les activités à proposer aux élèves, mais aussi l'articulation de celles-ci entre elles, dans une progression qui est toujours à définir. Dans un manuel d'enseignement³, les activités proposées peuvent ainsi être organisées et enseignées de façons différentes, ce qui contribue à l'hétérogénéité des pratiques et des savoirs abordés, comme c'est le cas en langues modernes lorsque les unités sont très longues et très denses (Simons, Delbrassine & Van Hoof, 2016).

Le choix de la planification n'est bien entendu pas anodin et en dit long sur la conception de l'apprentissage qui y est inhérente. À partir des mêmes fiches d'activités dans une discipline et un degré donnés, il résulte chez les enseignants des « façons de faire » différentes dans la manière de planifier l'enseignement et donc dans le choix et l'articulation de ces activités. En formation - initiale ou continue - la confrontation des différentes planifications devient une source de discussions formatrices.

Allal et ses collègues (Allal, Béatrix Köhler, Rieben, Rouiller Barbey, Saada-Robert & Wegmuller, 2001) ont distingué deux grandes catégories d'activités d'enseignement/apprentissage considérées

comme deux pôles entre lesquels des activités didactiques peuvent se situer : les activités « spécifiques », centrées sur l'acquisition de savoirs ou savoir-faire à l'aide de tâches relativement fermées ; les activités « complexes », visant l'élaboration de compétences dans des situations relativement ouvertes et impliquant des démarches d'exploration, de recherche, de résolution de problèmes ou d'expression personnelle. Les premières sont le plus souvent décontextualisées, alors que les secondes sont caractérisées par une certaine authenticité qui les associe à des situations de la vie courante, par le fait que l'on peut les traiter au moyen de plusieurs démarches également légitimes (Beckers, Simons, Van Hoof & Dahmen, 2004) ou qu'elles requièrent la mise en œuvre de plusieurs procédures de base (Rey, Carette, Defrance & Kahn, 2003).

De façon plus détaillée, De Ketele (2016) a organisé et hiérarchisé les types d'activités en niveaux de complexité, ceci à partir des caractéristiques des tâches demandées et des démarches attendues de l'apprenant. Cette classification en six niveaux intègre plusieurs aspects décrits précédemment : les deux catégories (spécifiques et complexes) ainsi que la présence ou l'absence d'une contextualisation. Nous retiendrons ici trois catégories qui nous semblent particulièrement significatives et suffisamment identifiables : les tâches qui demandent de restituer fidèlement un savoir (niveau 1), celles qui demandent d'appliquer une démarche de façon non contextualisée (niveau 2) ou contextualisée (niveau 3) et enfin les tâches qui requièrent la capacité de mobiliser les savoirs et savoir-faire pertinents dans une situation-problème (niveau 4). C'est à partir de ce niveau que les situations sont définies comme complexes, complétées par l'attente de comportements et d'attitudes passés dans l'habitude intériorisée (niveau 5) et la conception, la réalisation et la communication d'un projet (niveau 6).

Scallon (2007), quant à lui, de façon similaire mais plus réductrice, distingue la production d'une réponse associée à une question posée (connaissance), l'utilisation d'un savoir-faire que l'apprenant est censé posséder dans son répertoire cognitif, la production d'une réponse non mémorisée comme telle (habileté) et, enfin, la nécessité de choisir, dans un répertoire constitué de plusieurs ressources, celle(s) qui convien(nen)t à la situation (mobilisation). Il précise que la structure d'une situation ne suffit pas à en estimer le niveau de complexité : le rapport de l'apprenant à la situation concernée, ses

apprentissages antérieurs et son degré de familiarité avec le problème posé doivent également être pris en compte. C'est ainsi qu'à partir d'une même règle (par exemple, l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire avoir), il est possible de proposer à des élèves d'une même classe des tâches qui sont associées à ces trois niveaux de complexité (Scallon, 2007, p. 49) : 1) demander aux élèves de compléter la définition ; 2) mettre au participe passé des verbes écrits à l'infinitif ; 3) rédiger un texte en utilisant des verbes au participe passé.

Engager les élèves dans une dynamique de projet, en les confrontant à des situations complexes, est sans doute une des façons les plus authentiques d'entraîner à la mise en synergie de ressources acquises séparément (Perrenoud, 2014). Cependant, en pédagogie du projet, il est difficile de concevoir des situations complexes susceptibles de développer une certaine compétence, hors référence à un enjeu. La démarche pouvant ainsi créer un écart entre les apprentissages attendus et ceux effectivement réalisés, elle n'a de place en classe que si elle permet d'identifier ce qu'apprend chaque élève. Afin que le projet ne reste pas uniquement une intention de l'enseignant et ne représente pas un caractère trop artificiel, il doit être dévolu aux élèves qui se l'approprient et le feront leur.

C'est en confrontant fréquemment les élèves à des situations complexes qu'ils pourront s'entraîner à la combinaison des ressources apprises. Si les enseignants y recourent plutôt facilement en situation d'enseignement-apprentissage, ils craignent cependant que ces situations accroissent les difficultés cognitives déjà rencontrées dans les situations spécifiques par les élèves les plus fragiles (Rey, 2014). C'est, sans doute, en faisant comprendre à ces derniers que les ressources ne sont pas que des éléments à restituer mais qu'elles servent à résoudre des situations que le changement dans leur rapport au savoir peut progressivement avoir lieu. Quels sont les enseignants, pourtant, qui s'attellent à enseigner les manières d'apprendre et les enjeux propres aux situations complexes ? La méconnaissance de ces deux aspects, qui font partie du registre cognitif au même titre que les savoirs disciplinaires, fait pourtant obstacle à une mobilisation efficace à l'école (Bautier & Rayou, 2014).

3. Types de situations d'évaluation

L'élaboration de situations complexes pour évaluer les apprentissages des élèves reste une difficulté majeure. Dans le choix même des activités à proposer, mais aussi (surtout ?) dans l'interprétation des productions des élèves. Parmi les exigences définies par Gerard (2008), nous retiendrons les difficultés : 1) de garantir que la situation est équivalente à une autre situation de la même famille, 2) de formuler une consigne qui soit suffisamment explicite tout en ne donnant pas d'indices sur les démarches à effectuer et les ressources à mobiliser, 3) d'identifier les bons indicateurs.

L'évaluateur peut être tenté de rendre moins complexe une tâche proposée aux élèves. Selon les consignes qu'il formule, l'aide fournie aux élèves peut transformer la situation en une application de procédures ou de savoirs, voire en simple restitution d'un savoir. Lorsque cette démarche est volontaire, elle viserait à prévenir l'échec. Beckers (2002) donne un exemple significatif qui illustre le fait que la même tâche peut témoigner de niveaux de complexité différents selon les consignes qui l'accompagnent (p. 118) (les informations complémentaires sont en italique) :

Rédige, sur une feuille de format A4 (environ 10 lignes) une fiche de présentation d'une nouvelle que tu as lue avec plaisir pour informer un lecteur de ton âge qui cherche une lecture intéressante. Persuade-le de lire ce récit que tu as apprécié. Fonde ton appréciation (12 à 15 lignes) sur deux arguments au moins.

Tu respecteras le modèle de fiche utilisé en classe en te référant à la théorie de l'analyse du récit acquise au cours et en tenant compte des précisions suivantes : 1) un résumé du début de la nouvelle précisant le cadre spatio-temporel, les personnages principaux et les premiers événements, de façon à donner envie de lire la suite ; 2) une appréciation personnelle de 12 à 15 lignes, fondée sur au moins deux arguments en rapport direct avec le récit.

L'ajout du second paragraphe n'incite plus l'élève à mobiliser les ressources nécessaires afin de produire le texte attendu, mais renvoie à des connaissances procédurales, c'est-à-dire à l'application d'une



démarche de façon contextualisée selon De Ketele (2016).

Dans le canton de Genève, les directives de l'école primaire (DGEO, 2016) précisent que les situations complexes doivent être privilégiées dans les activités d'évaluation certificative. Les pratiques des enseignants semblent cependant résister (Tessaro, 2015b). En mathématiques, les situations d'application sont plus faciles à coter que les résolutions de problèmes et totalisent ainsi le plus grand nombre de points dans la cotation. En moyenne, environ 40 % seulement des points sont ainsi consacrés à ces dernières dans les contrôles écrits élaborés par les enseignants. Parmi ceux-ci, certains ont expliqué la présence d'une majorité de tâches d'application par le fait qu'elles sont plus faciles à évaluer et qu'elles sont moins discriminantes que les situations-problèmes et contribuent donc davantage à la réussite des élèves.

Alors qu'elles constituent un vecteur de changement des pratiques d'enseignement et d'évaluation, et qu'elles devraient contribuer plus généralement à l'alignement et à une cohésion interne (Laveault *et al.*, 2014) les épreuves externes de mathématiques élaborées par ce même système scolaire comptabilisent entre 61 et 70 % de tâches complexes, selon le degré scolaire et l'année de passation, alors qu'elles sont moins présentes dans les pratiques d'évaluation en classe, au profit de situations d'application voire de mémorisation, et donc de tâches spécifiques. On peut interpréter cette résistance au changement comme une volonté de maintenir des pratiques d'enseignement plus « traditionnelles », qui privilégient l'acquisition de connaissances déclaratives ou procédurales chez les apprenants mais qui n'intègrent pas (ou insuffisamment) ces composantes cognitives dans des situations plus larges (Allal, 1999).

En expression écrite, la majorité des enseignants genevois d'école primaire construisent avec leurs élèves des guides de production au cours de la séquence d'enseignement. Ces guides deviennent des grilles d'évaluation voire d'auto-évaluation lors d'une production finale, dans une visée certificative ou informative. L'outil évaluatif utilisé dans une situation complexe et authentique de production de l'écrit est découpé en autant de ressources nécessaires à la réalisation de la tâche complexe. Les élèves n'ont ainsi pas à mobiliser celles-ci, mais

essentiellement à les traiter, de façon souvent chronologique d'ailleurs. Cette pratique très répandue a été véhiculée et maintenue par les épreuves externes élaborées par le système éducatif, qui l'ont intégrée depuis de nombreuses années et qui ont influencé ainsi les pratiques évaluatives des enseignants en classe.

4. Progression de l'enseignement : quelle articulation entre les types de situations ?

Après nous être penché sur les types de situations et l'usage qu'en font les enseignants dans leur enseignement et en évaluation, nous nous proposons de réfléchir à l'articulation entre les situations spécifiques et complexes. La façon dont les enseignants organisent les situations donne en effet une cohérence à leur travail, qu'il soit sous forme de planification d'une séquence ou de construction d'un outil évaluatif.

Parmi les curriculums qui caractérisent les choix effectués par les enseignants dans la planification de leurs activités d'enseignement, nous en présentons quatre qui nous sont apparus comme les plus significatifs et qui sont en partie décrits dans Allal *et al.* (2001).

Le *curriculum hiérarchique* organise les étapes de l'apprentissage du plus simple au plus complexe et trouve ses fondements dans les théories behavioristes. Il vise à ce que l'apprenant puisse progresser d'une étape à l'autre sans erreur, en produisant d'emblée le comportement attendu. Dans cette perspective, la situation complexe n'est proposée qu'en fin de séquence.

Le *curriculum en spirale* est composé de séquences en boucle, qui débutent avec une première situation complexe authentique. Elle est suivie de situations plus spécifiques, qui peuvent être différenciées et qui permettent de systématiser certaines ressources présentes dans celle-ci. Une seconde et dernière situation complexe clôt la séquence en visant la remobilisation des savoirs et savoir-faire. Elle permet à la fois une consolidation des apprentissages et un bilan de la progression.

Le *curriculum globalisant* est caractérisé par une suite de situations complexes authentiques, proches de la vie quotidienne, qui permettent aux élèves de s'engager dans des activités de résolution de problèmes, de recherche et de communication tout en construisant des savoirs et savoir-faire plus spécifiques. La récurrence et la diversification des situations de ce type assurent la consolidation au fil du temps. Une variante de ce type de curriculum consiste à proposer, de façon différenciée, des situations spécifiques aux élèves qui n'arrivent pas à structurer les savoirs et savoir-faire.

Le *curriculum selon la pédagogie de l'intégration* (Roegiers, 2011) consiste dans un premier temps en une succession d'apprentissages ponctuels dans des situations spécifiques, suivie d'activités d'intégration dans une situation complexe. L'activité d'évaluation qui termine une phase du curriculum se fait aussi dans une situation complexe. Ici aussi, une variante est observée : une situation d'intégration partielle, complexe, peut s'insérer entre les apprentissages ponctuels.

Type de curriculum	Place de la situation complexe
Hiérarchique	En fin de séquence
Spiralaire	Au début et en fin de séquence
Globalisant	Tout au long de la séquence
Pédagogie de l'intégration	En fin de séquence

Tableau 1: Place de la situation complexe dans différents types de curriculum

Bien entendu, les pratiques enseignantes ne sont, le plus souvent, pas définies par un seul type de curriculum, mais en associent plusieurs types. Dans une même discipline d'enseignement, un curriculum inspiré de la pédagogie de l'intégration ou un curriculum spiralaire peut par exemple être organisé de façon hiérarchique en ce qui concerne les apprentissages ponctuels.

La réflexion sur les choix ponctuels des activités et l'articulation des types de situations dans une séquence d'enseignement ne doivent pas faire oublier que ces points de repère sont soumis à une logique de progression dans les savoirs afin de contribuer au développement des compétences attendues (Beckers, 2002). La planification à court

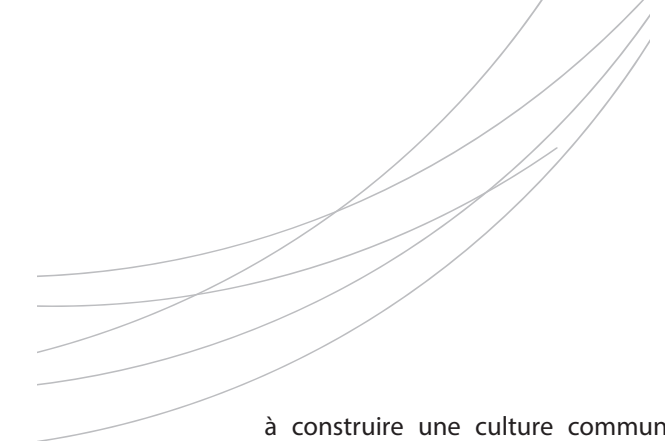
terme est dépendante d'une planification à plus long terme, prescrite et parfois contrainte par une collaboration avec des collègues.

5. Les pratiques d'évaluation effectives des enseignants

Dans cette partie, nous rendons compte de recherches menées sur les pratiques d'évaluation certificative des enseignants, dans lesquelles ils ont donné à voir leur jugement « en actes » (Mottier Lopez *et al.*, 2012), dans des situations authentiques de travail. Outre la correction des productions des élèves sont aussi concernées les étapes du processus évaluatif en amont : l'élaboration des outils et la passation de ceux-ci en classe.

Dans les résultats de ces recherches, il apparaît que la construction d'un jugement est progressive et dynamique (Tourmen, 2009). Il ne s'agit pas d'une activité linéaire mais, au contraire, itérative et faite d'allers et retours entre la construction des référés (traces produites par l'élève) et des référents (attentes prescrites ou implicites)⁴. Cette construction passe par une « triangulation » des informations à partir de plusieurs sources de données (Allal & Mottier Lopez, 2009). La production d'une appréciation peut ainsi être considérée comme une multitude d'évaluations successives et provisoires qui s'ajustent progressivement. Parmi les différents facteurs qui influencent le jugement professionnel en matière d'évaluation, des tensions peuvent exister (Mottier Lopez, 2012). Les choix collégiaux au sein d'une école peuvent par exemple interférer avec les valeurs personnelles d'un enseignant.

Dans une recherche-formation soutenue par le Fonds National Suisse⁵ (Mottier Lopez, Tessaro & Filliettaz, 2012), des enseignants ont corrigé des copies d'élèves considérés comme « susceptibles de rencontrer des difficultés », tout en verbalisant les interprétations et raisonnements émergeant en cours de correction. Des entretiens semi-dirigés ont permis en outre de recueillir des informations à propos, notamment, des séquences d'enseignement menées en amont, des objectifs d'apprentissage évalués, du choix des items et des types de situations. Des réunions de « modération sociale »⁶ visant à confronter les différentes évaluations et



à construire une culture commune d'évaluation ont complété le dispositif (Mottier Lopez, Tessaro, Dechamboux & Morales Villabona, 2012).

Les analyses effectuées par l'équipe EReD⁷ ont notamment permis de proposer un renouvellement du concept d'*arrangement évaluatif* défini par Merle (2012). Selon cet auteur, il s'agit d'un compromis clandestin que l'enseignant effectue par rapport à des contraintes interpersonnelles et/ou institutionnelles. Celui-ci fait porter à l'évaluation une autre fonction (par exemple de sanction) et constitue un biais, manifesté en fonction des caractéristiques des élèves et de ses propres attentes.

Si certaines pratiques observées s'apparentent en effet parfois à des arrangements, il est aussi apparu que d'autres ne correspondaient pas précisément à la définition de ce terme. Ce constat a incité les chercheurs à introduire une distinction avec la notion d'*ajustement pédagogique* (Mottier Lopez *et al.*, 2012 ; Mottier Lopez, Tessaro, Dechamboux, Morales Villabona & Serry, 2013), qui désigne un aménagement *délibéré* du dispositif d'évaluation en fonction de la spécificité de la situation d'un ou de plusieurs élève(s). Cette fonction de régulation et de différenciation est assumée par l'enseignant.

Dans la temporalité de l'évaluation certificative instrumentée par un contrôle écrit, trois grandes catégories d'ajustements peuvent être délimitées : *en amont du contrôle écrit*, pour assurer un alignement entre activités didactiques et évaluatives, prendre en considération le niveau du groupe classe ou harmoniser une pratique ; *pendant le contrôle écrit*, en effectuant si nécessaire des relances (reformuler la consigne, expliquer un mot, donner un synonyme), en aidant un élève à entrer dans la tâche, en laissant du temps supplémentaire à un élève pour terminer son évaluation ; *après la passation* du contrôle écrit, en rédigeant des commentaires ciblés et différenciés, en modifiant l'application mécanique d'une procédure pour tenir compte des caractéristiques d'un élève, en consultant des collègues ou des spécialistes pour les élèves ayant des troubles spécifiques d'apprentissage.

Dans une autre recherche en cours dans le canton de Genève, nous avons souhaité approfondir la connaissance des pratiques d'évaluation certificative des enseignants en géographie à la suite du changement du plan d'études (programme) et de l'introduction de nouveaux manuels d'enseignement. Plus précisément, nous voulions tenter

d'identifier l'orientation épistémologique véhiculée par les tâches proposées, la place des différentes capacités définies par cette discipline dans le plan d'études et celle des situations complexes. Une des questions de recherche portait sur les liens entre les contenus retenus pour l'évaluation, ceux enseignés et les objectifs d'apprentissage définis dans le plan d'études.

Si le récent Plan d'études romand (PER) est un référentiel d'enseignement/apprentissage définissant ce que les élèves doivent apprendre, les degrés de maîtrise attendus ne sont que sommairement spécifiés. Afin d'aider les enseignants à planifier des séquences d'enseignement et à présenter des situations qui correspondent aux compétences visées, des nouveaux moyens d'enseignement (manuels scolaires) romands (MER) sont progressivement proposés. Pour effectuer le bilan des apprentissages, ces manuels soutiennent ainsi le travail complexe et permanent de référentialisation⁸ des enseignants (Figari, 1994). Les nouveaux manuels de Géographie proposent des activités qui permettent aux élèves de développer des compétences caractéristiques de cette discipline. Si la transposition curriculaire y gagne en cohérence et offre des outils qui facilitent les pratiques d'enseignement, de nouveaux enjeux pour l'évaluation apparaissent.

Afin d'analyser les types de tâches proposés par les enseignants de notre recherche, nous avons repris les quatre premiers niveaux de complexité définis par De Ketele (2016) et présentés précédemment, qui nous semblaient les plus pertinents pour notre étude. Si les trois premiers niveaux concernent des tâches spécifiques, le quatrième niveau se réfère à une tâche complexe.

Nous avons trouvé particulièrement intéressante et pertinente la distinction faite par l'auteur entre l'application décontextualisée (niveau 2) et l'application contextualisée (niveau 3). Les résultats de notre étude indiquent que si les tâches d'application sont les plus fréquentes, elles sont toujours contextualisées, c'est-à-dire « mises en scène » par les enseignants de façon à ce que les élèves puissent leur donner du sens. Certaines tâches sont d'ailleurs des situations authentiques, mises dans une forme scolaire.

Dans la figure 1, deux exemples d'items du contrôle écrit certificatif illustrent des tâches d'application contextualisées. Dans le premier exemple, la ques-

Exemple 1

Exercice 4 : Voici la consommation en litres d'eau ^{en une journée} de deux élèves de Line.
Observe le tableau et réponds aux questions.

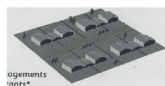
Actions :	Nombre de fois :							Consommation de L/m ³ en une journée
	1	2	3	4	5	6	7	
... j'ai tiré la chasse des toilettes :	x	x	x	x	x			35 litres
... je me suis lavé les mains :	x	x	x	x	x			5 litres
... je me suis brossé les dents :	x	x	x					3 litres
... j'ai pris une douche :								0 litres
... j'ai pris un bain :	x	x						300 litres
... je me suis lavé le visage :	x							6 litres
... nous avons fait la lessive :	x							70 litres
... nous avons fait la vaisselle (à la main) :	x	x	x					60 litres
... nous avons fait la vaisselle (lave-vaisselle) :								0 litres

a) Quelle action a consommé le plus d'eau ?

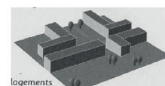
« Le tableau, on l'a travaillé avec eux ils l'ont fait par rapport à eux et là ils ont le tableau de consommation d'une autre personne. On a changé le prénom de l'enfant (...) dans le tableau de départ c'était Mina. C'était juste pour qu'il n'y ait pas de confusion. Et ce tableau on leur a fait faire, en classe ils avaient dû eux-mêmes faire le calcul (...). Les consommations étaient indiquées ». (Enseignant : Carmen)

Exemple 2

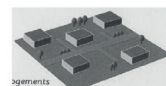
2. Quel dessin représente le type de bâtiment prévu par le projet ? Tu peux t'aider de ton livre (p. 15).



logements simples



logements ants*



logements ants*



Figure 1 : Exemples de tâches d'application contextualisées

tion porte sur un tableau relatif à la consommation d'eau, forme travaillée en situation d'enseignement/apprentissage. L'habillage de la tâche est similaire, les questions semblables, mais les contenus du contrôle écrit certificatif sont différents. Dans le second exemple, le contexte est défini par le lieu géographique et par les conventions liées aux types d'habitat. Une aide est apportée par la photo du type d'habitation.

Les résultats de nos analyses indiquent que les tâches de restitution sont très diversement utilisées par les enseignants : parfois absentes, parfois grandement majoritaires. La proportion de situations complexes est très réduite (moins de 10 % des points totaux), ce qui questionne l'alignement et la cohérence entre les situations d'évaluation et celles promues par les manuels d'enseignement. Le guide didactique précise en effet qu'en situation d'évaluation il s'agit d'équilibrer les situations de restitution, d'application et de mobilisation (UMER, 2014). Il apparaît que si les enseignants placent fréquemment leurs élèves dans des situations de questionnement et d'analyse et leur demandent de formuler des hypothèses en les argumentant, suivant en cela les orientations disciplinaires, ces compétences ne sont pas ou peu évaluées de façon certificative.

6. Conclusion

La recherche d'une cohérence entre la façon d'enseigner et celle d'évaluer a orienté notre réflexion à l'origine de ce texte. Cette recherche de cohérence comprend bien entendu les contenus enseignés et évalués, mais elle inclut aussi les types de situations proposés aux élèves. Des situations d'évaluation complexes, qui permettent aux élèves à la fois de comprendre à quoi servent les apprentissages et d'apprendre à utiliser les acquis en situation (Roegiers, 2010), ne peuvent être consécutives, selon nous, à un enseignement qui s'appuie uniquement sur des situations spécifiques et des apprentissages ponctuels.

Cependant, les matériaux curriculaires étant souvent produits à des moments différents, ils ne sont que rarement coordonnés (Allal *et al.*, 2001). Le décalage entre le plan d'études et les manuels d'enseignement est une réalité à laquelle sont très souvent confrontés les enseignants. Il peut être accentué lors d'un changement de curriculum. Ainsi, depuis l'introduction progressive du nouveau plan d'études en Suisse francophone (PER), le travail des enseignants n'a-t-il été que partiellement soutenu par de nouveaux outils de référence.

Une volonté affirmée de contribuer à l'alignement entre objectifs d'apprentissage et activités pédagogiques peut être illustrée dans le domaine de la géographie. Afin d'aider les enseignants à planifier des séquences d'enseignement et de présenter des situations qui correspondent aux compétences visées, des nouveaux manuels scolaires officiels, des *Moyens d'enseignement romands* (MER) sont progressivement proposés. Ils participent à une rupture nécessaire avec certaines conceptions et pratiques scolaires qui avaient cours. Cette récente mise en œuvre pose néanmoins de nombreux défis pour l'évaluation des apprentissages. Exprimés par des enseignants, des formateurs ou responsables de l'enseignement dans les institutions scolaires, les enjeux concernent notamment la conception des tâches évaluatives (Jenni, Tessaro & Pamm-Wakley, 2017).

D'une façon générale, les enseignants ont à construire la cohérence didactique d'un curriculum qui en manque de façon plus ou moins accrue selon les disciplines. En cela, ils en sont la pièce maîtresse en assurant les adaptations nécessaires en vue, notamment, d'établir un bilan de compétences et de le communiquer aux élèves et à leurs parents. Les choix qu'ils ont à effectuer de façon quotidienne dans leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation témoignent d'une professionnalité dans leurs jugements. La formation, initiale et continue, peut contribuer à préparer et à soutenir les enseignants et futurs enseignants à renforcer cette forme d'alignement. Il s'agit là d'une entreprise ambitieuse puisqu'elle est à redéfinir contextuellement, selon les disciplines et les niveaux d'enseignement concernés. Elle en vaut cependant la peine !

7. Bibliographie

- Allal, L. (1999). *Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire*. In J. Dolz et E. Ollagnier (Éd.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 77-94). Bruxelles : De Boeck Université.
- Allal, L. (2008). Évaluation des apprentissages. In A. van Zanten (Éd.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 311-314). Paris : Presses Universitaires de France.
- Allal, L., Béatrix Köhler, D., Rieben, L., Rouiller Barbey, Y., Saada-Robert, M. & Wegmuller, E. (2001).

Apprendre l'orthographe en produisant des textes. Fribourg : Éditions Universitaires.

Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2009). Au cœur du jugement professionnel en évaluation, des démarches de triangulation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 22, 25-40.

Bautier, E. & Rayou, P. (2014). Logique sociale, logique scolaire. *Cahiers pédagogiques*, 510, 43-45.

Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles : Labor.

Beckers, J., Simons, G., Van Hoof, F. & Dahmen, M. (2004). Présentation de deux grandes approches didactiques destinées à articuler compétences et savoirs dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères en contexte scolaire. In *Actes du 3^e congrès des chercheurs en éducation : (re)trouver le plaisir d'enseigner et d'apprendre. Construire savoirs et compétences* (pp. 57-61). Bruxelles : Communauté française - AGERS.

Bissonnette, S., Richard, M. & Gauthier, C. (2006). *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces ? Efficacité des écoles et des réformes*. Québec : PUL.

De Ketele, J.-M. (2006). La recherche en évaluation : propos synthétiques et prospectifs. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 99-118.

De Ketele, J.-M. (2016, janvier). *L'évaluation des compétences : passer d'une posture de contrôle à une posture de la reconnaissance*. Conférence du 18 janvier, Neuchâtel.

Demeuse, M. & Strauven, C. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage*. Bruxelles : De Boeck.

DGEO–Direction générale de l'enseignement obligatoire (2016). *Évaluation des compétences et des connaissances des élèves*. Genève : Département de l'instruction publique.

Figari, G. (1994). *Évaluer : quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck.

Gerard, F.-M. (2008). La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes : nécessités théoriques et exigences du terrain. In M. Ettayebi, P. Jonnaert et R. Opertti (Éd.), *Logique de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs* (pp. 167-183). Paris : L'Harmattan.

Gilliéron Giroud, P. & Tessaro, W. (2009). L'évaluation en classe en Suisse romande : des politiques aux pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(3), 47-76.

Jenni, P., Tessaro, W. & Pamm-Wakley, V. (2017). *Évaluer les compétences en géographie à l'école primaire : selon quelles références ?* Communication présentée au Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, Bordeaux.

Jonnaert, P., Ettayebi, M. & Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences : un cadre opérationnel*. Bruxelles : De Boeck.

Lafortune, L. & Allal, L. (2008). *Jugement professionnel en évaluation. Pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Laveault, D. (2009). L'amélioration de l'efficacité du système éducatif : sur quels indicateurs s'appuyer ? In X. Dumay et V. Dupriez (Éd.), *L'efficacité dans l'enseignement : promesses et zones d'ombre* (pp. 177-194). Bruxelles : De Boeck.

Laveault, D., Dionne, E., Lafontaine, D., Tessaro, W. & Allal, L. (2014). L'évaluation des compétences en salle de classe : régulations entre politiques et pratiques. In C. Dierendonck, E. Loarer et B. Rey (Éd.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (pp. 85-96). Bruxelles : De Boeck.

Maxwell, G. (2002). *Moderation of Teacher Judgments in Student Assessment*. Brisbane : Queensland School Curriculum Council.

Merle, P. (2012). L'évaluation des élèves. Une modélisation interactionniste des pratiques professorales. In L. Mottier Lopez et G. Figari (Éd.), *Modélisations de l'évaluation en éducation. Questionnements épistémologiques* (pp. 81-96). Bruxelles : De Boeck. Collection Raisons éducatives.

Mottier Lopez, L. (2009). L'évaluation en éducation : des tensions aux controverses. In L. Mottier Lopez et M. Crahay (Éd.), *Évaluations en tension : entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp. 7-25). Bruxelles : De Boeck.

Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. Bruxelles : De Boeck.

Mottier Lopez, L. & Tessaro, W. (2010). Évaluation des compétences à l'école primaire genevoise : entre

prescriptions et pratiques. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(3), 29-56.

Mottier Lopez, L., Tessaro, W., Dechamboux, L. & Morales Villabona, F. (2012). La modération sociale : un dispositif soutenant l'émergence de savoirs négociés sur l'évaluation certificative des apprentissages des élèves. *Questions Vives*, 18(6), 159-175.

Mottier Lopez, L., Tessaro, W., Dechamboux, L., Morales Villabona, F. & Serry, S. (2013). Jugements évaluatifs-en-acte : analyse des discours et des pratiques d'enseignants de l'école primaire genevoise. In *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. Montpellier : Université de Montpellier.

Mottier Lopez, L., Tessaro, W. & Filliettaz, F. (2012). *Étude des jugements d'évaluation des apprentissages des élèves et des pratiques de modération sociale*. Requête acceptée par le FNS de la recherche scientifique : 100013_143453/1.

Perrenoud, P. (2014). Le projet, un générateur de situations complexes. *Cahiers pédagogiques*, 510, 21-23.

Rey, B. (2014). *La notion de compétence en éducation et formation. Enjeux et problèmes*. Bruxelles : De Boeck.

Rey, B., Carette, V., Defrance, A. & Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.

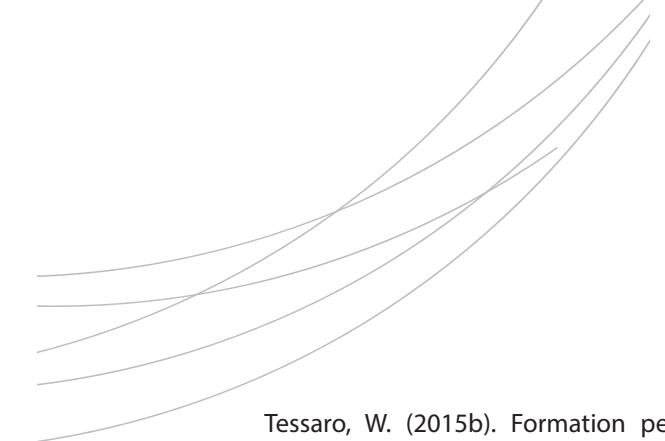
Roegiers, X. (2010). *L'école et l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck.

Roegiers, X. (2011). *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire*. Bruxelles : De Boeck.

Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences* (2^e édition). Bruxelles : De Boeck.

Simons, G., Delbrassine, D. & Van Hoof, F. (2016). Risques d'inégalité liés à certaines caractéristiques des manuels contemporains de langues étrangères en Belgique francophone. *Recherches en Éducation*, 25, 106-118.

Tessaro, W. (2015a). Les épreuves externes comme soutien au développement professionnel des enseignants dans leurs pratiques d'évaluation certificative : les apports d'une recherche collaborative. *Évaluer. Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 1(2), 49-65.



Tessaro, W. (2015b). Formation permanente des enseignants à l'évaluation des apprentissages : une continuité à construire. In L. Bélair et P.-F. Coen (Éd.) *Évaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation ?* (pp. 55-69). Bruxelles : De Boeck.

Tourmen, C. (2009). L'activité évaluative et la construction progressive du jugement. *Les dossiers des Sciences de l'éducation*, 22, 101-119.

UMER (2014). *Guide didactique à l'usage des enseignants-e-s. 5^e-6^e*. Sciences Humaines et Sociales. Géographie. Neuchâtel : CIIP.

8. Notes

¹ Instruction, Développement, Éducation, Apprentissage.

² Appelés « programmes » en Belgique francophone.

³ Appelé « manuel » (scolaire) en Belgique francophone.

⁴ Voir Figari 1994.

⁵ Octroi n°100013-143453/1.

⁶ Pratiques collectives permettant de développer les compétences professionnelles des enseignants à formuler des jugements d'évaluation équitables (Maxwell, 2002) et visant à assurer une plus grande cohérence entre le curriculum prescrit, les activités didactiques en classe et les tâches évaluatives (Laveault, 2009).

⁷ Évaluation, Régulation et Différenciation des apprentissages dans les systèmes d'enseignement.

⁸ Repérage et délimitation d'un ensemble de référents à partir desquels pourront être élaborées des situations d'évaluation.

Des tâches complexes et de leurs enjeux

Jean-Marie DE KETELE

Université catholique de Louvain,
Groupe Interfacultaire de Recherche sur les
Systèmes d'Éducation et de Formation¹

1. Des tâches de différents niveaux de complexité

Identifier la nature des tâches susceptibles d'être l'objet de l'apprentissage et de l'évaluation est un travail toujours utile pour les enseignants, les formateurs, les concepteurs des curricula. Nous avons maintes fois proposé à ces différents publics d'analyser et de classer un échantillon de tâches rencontrées dans les pratiques de classes ou dans les épreuves d'évaluation. On arrive alors facilement à des regroupements, tels que ceux du tableau 1 où nous avons mentionné des exemples de tâches dans trois domaines différents : français (ex. 1 et 2), mathématiques (ex. 3) et études dans les secteurs de la santé (ex. 4).

En comparant, lors de séances de formation continue, les résultats des groupes de travail amenés à classer un échantillon de tâches puisées dans les pratiques des enseignants, on obtient assez facilement ce type de classements. Invités à identifier les regroupements en fonction des démarches impliquées et à les nommer, les enseignants des groupes de travail finissent par opérer toute une série de distinctions et donnent du sens à celles qu'ils ont entendues lors de formations antérieures ou à celles qu'ils ont pu lire dans des documents officiels.

Une première distinction apparaît assez rapidement entre des tâches non contextualisées (que certains qualifient aisément de « scolaires ») comme dans les deux premières catégories d'exemples, et des tâches contextualisées (parfois qualifiées de « habillées ») comme dans les deux autres catégories. Mais ils se rendent vite compte que la troisième catégorie d'exemples n'est rien d'autre que la seconde « quand on l'habille avec des éléments puisés dans des situations familières ». Il suffit de savoir lire et décoder l'énoncé. Cette lecture peut devenir plus difficile si le contexte comprend de nombreuses informations, dont certaines ne sont pas utiles pour effectuer la tâche.

1. Démarche de restitution d'une connaissance
 - Ex.1 : Énoncez la règle d'accord du verbe avec le sujet.
 - Ex.2 : Citez plusieurs types de textes selon la fonction visée.
 - Ex.3 : Expliquez la démarche à suivre pour résoudre une équation du second degré.
 - Ex. 4 : Énoncez les attitudes à adopter par le médecin et l'infirmière face à une mère qui amène son enfant gravement brûlé.
2. Démarche d'application scolaire
 - Ex.1 : Accordez les phrases suivantes (phrases dont le verbe est donné à l'infinitif).
 - Ex.2 : Lisez le texte suivant et dites de quel type de texte il s'agit.
 - Ex.3 : Résolvez cette équation : $5x + 16x^2 = x + 72$.
 - Ex.4 : Écrivez les références de votre mémoire de fin d'études en respectant les normes en vigueur dans votre faculté.
3. Démarche d'application « habillée » (contextualisée)
 - Ex.1 : Transformez l'invitation suivante qui s'adresse à votre ami Paul pour qu'elle s'adresse à la fois à votre ami Paul et à sa sœur Virginie (l'invitation à une fête est donnée et est adressée à Paul).

- Ex.2 : Le texte suivant est un texte argumentatif sur la pollution. Adaptez-le pour qu'il devienne un texte purement descriptif (texte argumentatif donné).
 - Ex.3 : Pour louer son jardin à un voisin, un propriétaire a besoin de connaître le nombre de m² de celui-ci. Aidez-le.
 - Ex.4 : Lors d'un test où on demande à des enfants de 5 ans 9 mois de ranger 5 bandelettes de grandeurs différentes de la plus petite à la plus grande, on constate les réalisations suivantes (celles-ci sont montrées). Pour chacune d'elles, estimez le niveau de développement de l'enfant.
4. Production complexe contextualisée
- Ex.1 : Voici un texte de Victor Hugo racontant l'aventure vécue par son héros et dans lequel il manque le 3^e paragraphe. En respectant l'histoire (les deux premiers paragraphes) et le style de Victor Hugo, rédigez le 3^e paragraphe.
 - Ex.2 : Évoquez, en une page maximum, pour la revue de l'école, la rencontre que nous avons vécue hier avec un ancien de l'école.
 - Ex.3 : Un propriétaire d'un jardin a dessiné sa forme (elle est une forme complexe ne correspondant pas à une forme géométrique de base, mais peut être décomposée) et a mentionné quelques mesures (certaines manquent, mais peuvent être déduites). Il désire le louer à un voisin intéressé au prix de 4,5 euros le m² (loyer annuel). Son voisin décide de lui donner en une seule fois la somme correspondant à un loyer de trois ans. Quelle est cette somme ?
 - Ex.4 : En vous aidant de schémas, énoncez et justifiez les conséquences possibles d'une infection du tympan, selon que celle-ci a été constatée par le médecin très rapidement (dans les quelques heures) ou très tardivement (environ une semaine). NB : Cette tâche précise n'a pas fait l'objet d'un apprentissage, mais l'apprentissage antérieur a porté sur l'anatomie de l'oreille et sur les infections.

Tableau 1 : Classement des tâches en fonction des démarches requises

Une deuxième distinction émerge si l'on demande de différencier la troisième et la quatrième catégories d'exemples qui présentent toutes deux un contexte. Dans la troisième catégorie, l'énoncé est suffisamment explicite pour indiquer la ou les ressource(s) (connaissance(s) ou savoir-faire de base) à mettre en œuvre pour effectuer la tâche. Ce n'est pas le cas dans la quatrième catégorie où l'élève est amené à effectuer une analyse de l'énoncé pour identifier les ressources à mobiliser et à combiner pour effectuer la tâche. La notion de compétence est alors associée à cette quatrième catégorie ; les participants s'aperçoivent qu'une tâche contextualisée ne relève pas nécessairement d'une compétence. Cette confusion est fréquente comme le montrent nos analyses de certaines épreuves externes, y compris internationales, où nous voyons présentés des énoncés contextualisés intéressants, mais suivis de plusieurs tâches à effectuer successivement : il ne s'agit dès lors plus d'une compétence, mais d'une succession d'applications habillées.

On touche ici à la distinction entre tâches *simples* (ou encore appelées *spécifiques*, car souvent de nature disciplinaire) et tâches *complexes*. La

quatrième catégorie est plus complexe que la troisième. En effet, si toutes les ressources requises sont au départ maîtrisées, l'élève peut ne pas réussir la tâche s'il ne parvient pas à identifier les ressources nécessaires et s'il ne sait pas comment les combiner. Ainsi émerge une nouvelle distinction entre ressources et compétences. Les ressources sont des connaissances et des savoir-faire à maîtriser pour effectuer des tâches complexes et exercer de véritables compétences.

2. Le besoin d'élargir la réflexion et les pratiques

La compréhension des concepts de tâches simples et de tâches complexes s'arrête souvent au niveau 4 (celui des compétences) explicité dans la section précédente, se réduisant le plus souvent à la dimension cognitive des apprentissages scolaires et de leur évaluation. Un double élargissement nous semble nécessaire.

Le premier élargissement consiste à prendre en considération, outre la dimension cognitive (voir

tableau 1), les dimensions psychomotrices et socio-affectives, indispensables au développement de la personne de l'élève, de sa formation et de son éducation. Les trois dimensions ne sont d'ailleurs pas indépendantes. Piaget (1959) a montré que le développement psychomoteur est étroitement lié au développement de la pensée, et que la manipulation des objets est souvent un passage obligé pour construire une connaissance. Ainsi, par exemple, les didacticiens des langues ont établi le lien entre la lecture et l'écriture ; les didacticiens des sciences montrent l'importance de la manipulation expérimentale pour la construction d'un concept scientifique² ; les didacticiens des mathématiques insistent sur les manipulations concrètes pour construire les concepts de nombre, de mesure et d'objets géométriques. Quant à la dimension socio-affective, les neuropsychologues affirment qu'une stimulation de l'aire cognitive entraîne une stimulation de l'aire émotionnelle, ce qui permet de comprendre que certaines tâches cognitives sont affectées positivement ou négativement. Les chercheurs (sociologues, psychologues, pédago-

gues, politologues) insistent sur l'importance de l'école comme espace de socialisation, forgeant en grande partie le type de citoyenneté de l'élève. Le tableau 2 présente le résultat de ce premier type d'élargissement ; on y retrouve pour chacune des trois dimensions les quatre types de démarches du tableau 1 : le savoir restituer (redire ou refaire), le savoir-faire de base non contextualisé, le savoir-faire de base contextualisé, le savoir-agir ou savoir-faire complexe de l'ordre de la compétence.

Un deuxième élargissement concerne la prise en considération de deux dimensions « intégratives », que nous avons appelées le « savoir-être » et le « savoir-devenir » (De Ketele, 1986). Elles sont intégratives dans le sens où elles impliquent, implicitement ou explicitement, les dimensions cognitives, psychomotrices ou gestuelles, socio-affectives ou émotionnelles. Le savoir-être est en fait un savoir-agir qui, au départ, peut être cognitif ou gestuel ou social, mais s'en distingue par le fait *qu'il passe dans l'habitude intériorisée de la personne* et la caractérise fondamentalement. « Prendre l'habitude d'analyser (ou de ne pas analyser) une tâche complexe

Niveaux	Le cognitif	Le psychomoteur	Le socio-affectif
1	Le savoir restituer de façon fidèle un savoir (une définition, une règle, une attitude à manifester...)	Le savoir refaire un geste (comme tenir son crayon, dessiner une figure géométrique, un geste professionnel...)	Le savoir refaire un comportement social appris (comme l'imitation d'un comportement)
2	Le savoir appliquer hors contexte (phase d'entraînement) une démarche, une règle, un algorithme, une procédure de résolution...	Le savoir appliquer hors contexte (phase d'entraînement) une succession de gestes que l'on a montrés (comme dans l'écriture ou dans l'élaboration d'une figure géométrique complexe...)	Le savoir appliquer hors contexte (phase d'entraînement) une succession de comportements sociaux (comme un exercice où l'on apprend à se présenter à une personne...)
3	Le savoir appliquer dans un contexte donné une démarche, une règle, un algorithme, une procédure de résolution...	Le savoir appliquer en contexte réel une succession de gestes appris et exigés par l'enseignant (comme dans la production d'un écrit ou d'une tâche proposée)	Le savoir appliquer dans un contexte réel une succession de comportements sociaux appris et exigés par l'enseignant (comme entrer en classe ou en sortir)
4	Savoir agir, c.-à-d. mobiliser les savoirs et savoir-faire de base pertinents dans des situations nouvelles	Savoir agir, c.-à-d. mobiliser les savoirs et savoir-faire gestuels de base pertinents dans des situations nouvelles	Savoir agir, c.-à-d. mobiliser les savoirs et savoir-faire sociaux de base pertinents dans des situations nouvelles

Tableau 2 : L'élargissement de la réflexion et des pratiques aux trois dimensions

avant de se lancer dans son exécution », « Prendre l'habitude de soigner (ou de ne pas soigner) une production écrite », « Prendre l'habitude d'aller (ou de ne pas aller) spontanément se présenter à des personnes non connues dans une réunion »... sont des savoir-être. Une formation vraiment réussie est une formation qui laisse des traces à long terme, c'est-à-dire une formation qui a réussi à faire passer certains savoir-agir souhaitables dans l'habitude intériorisée de la personne formée. Il ne faut donc pas confondre le savoir-être et le savoir-paraitre. Ce dernier est un savoir-agir dans une situation de contrainte : l'élève qui soigne sa production écrite de peur de perdre des points ; l'étudiant en formation initiale qui, lors de la visite de son didacticien, manifeste le savoir-agir attendu mais qui ne correspond pas à sa pratique habituelle.

Ce deuxième élargissement comprend également une dimension encore plus intégrative : le savoir-

devenir. Nous le définissons comme la capacité et l'habitude de se mettre en projet, de le penser, de le vouloir, de le réaliser malgré les contraintes et en exploitant les opportunités disponibles ou en les recherchant, de l'évaluer et de rebondir sur de nouveaux projets. Le savoir-devenir intègre donc la mobilisation de ses savoir-être, de compétences multiples (certaines étant déjà là ; d'autres étant à développer) et de ressources diverses (certaines étant maîtrisées ; d'autres étant à acquérir). Certaines pédagogies dites *actives* ou certaines pédagogies dites du *projet* permettent non seulement à l'élève d'être actif, mais surtout d'être « proactif ». Nous pouvons donc compléter le tableau précédent en mettant en évidence dans le tableau 3, par les caractères italiques, les tâches complexes, et, pour certaines d'entre elles, leur niveau d'intégration (en gras).

Niveaux	Le cognitif	Le psychomoteur	Le socio-affectif
1	Le savoir restituer de façon fidèle un savoir	Le savoir refaire un geste	Le savoir refaire un comportement social
2	Le savoir appliquer hors contexte des démarches cognitives	Le savoir appliquer hors contexte des gestes appris	Le savoir appliquer hors contexte des comportements sociaux
3	Le savoir appliquer dans un contexte donné des démarches cognitives	Le savoir appliquer en contexte réel des gestes appris	Le savoir appliquer dans un contexte réel des comportements sociaux
4	<i>Savoir agir, c.-à-d. mobiliser les savoirs et savoir-faire de base pertinents dans des situations nouvelles</i>	<i>Savoir agir, c.-à-d. mobiliser les savoirs et savoir-faire gestuels de base pertinents dans des situations nouvelles</i>	<i>Savoir agir, c.-à-d. mobiliser les savoirs et savoir-faire sociaux de base pertinents dans des situations nouvelles</i>
5	<i>Savoir-être de nature cognitive, c.-à-d. savoir-agir cognitif passé dans l'habitude intériorisée</i>	<i>Savoir-être de nature gestuelle, c.-à-d. savoir-agir psychomoteur passé dans l'habitude intériorisée</i>	<i>Savoir-être de nature socio-affective, c.-à-d. savoir-agir (comportement social) passé dans l'habitude intériorisée</i>
6	<i>Savoir-devenir</i> <i>Se mettre en projet, le concevoir, le mettre en œuvre, l'ajuster en cours de route, l'évaluer, rebondir sur de nouveaux projets</i> <i>C'est-à-dire :</i> <i>Mobiliser de façon pro-active les démarches et habitudes (acquises ou à conquérir) cognitives, psychomotrices et socio-affectives pertinentes dans un projet</i>		

Tableau 3 : Des tâches complexes de plus en plus intégratives

3. Les deux approches complémentaires de la notion de complexité

On peut aborder la notion de complexité selon deux approches. L'une est plus subjective, car elle tient compte du point de vue de celui qui apprend ; l'autre est plus objective, car elle inclut le point de vue de l'institution qui prescrit le curriculum.

L'approche subjective de la complexité a bien été mise en avant par les chercheurs cognitivistes qui ont étudié la *charge cognitive* chez des apprenants confrontés à une même tâche (Sweller, Ayres & Kalyuga, 2011 ; Tricot & Sweller, 2014) ; Tricot (2017). Pour ces chercheurs australiens et français, la tâche est d'autant plus complexe pour un élève que la charge cognitive impliquée pour lui est plus forte. Pour ces auteurs, cela est particulièrement vrai pour les apprentissages scolaires qui obéissent à des contraintes spécifiques qui les rendent très différents des autres apprentissages (les apprentissages que l'on qualifie d'« adaptatifs », comme, par exemple, apprendre une langue étrangère dans un contexte bilingue, rouler à vélo...).

Ces chercheurs ont étudié expérimentalement et sur le terrain la charge cognitive des élèves face à des tâches scolaires, comme celle qui est présentée

ci-dessous, et les pratiques didactiques à mettre en œuvre pour amener des élèves, dont la charge cognitive est différente, à les réussir. Soit la tâche suivante :

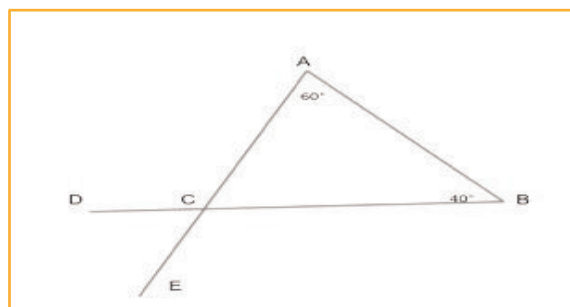


Figure 1: Degré de complexité et charge cognitive (Tricot, 2017)

Une telle tâche scolaire (ici calculer l'angle DCE) n'a pas le même degré de complexité pour les élèves d'une même classe ; cependant, il est nécessaire que tous les élèves parviennent à la réussir. Sur la base des recherches effectuées, Tricot (2017) énonce un certain nombre de pratiques didactiques différenciatrices, utiles pour un enseignant confronté à cette double contrainte : tenir compte de charges cognitives différentes et faire maîtriser par tous les élèves ce qui appartient au socle commun de connaissances et compétences (tableau 4).

Pour les élèves moins avancés (charge cognitive trop élevée)	Pour les élèves plus avancés (charge cognitive moins élevée)
Ne pas spécifier le but à atteindre, mais dire de faire tout ce qu'il sait faire	Spécifier directement le but à atteindre (dans l'exemple : calculer l'angle DCE)
Présenter progressivement, partie par partie, quand la tâche implique beaucoup d'éléments et de relations	Donner directement le problème à résoudre
Donner le problème résolu et demander d'étudier la solution OU Alterner problèmes résolus et problèmes à résoudre OU Donner le problème avec une solution partielle	Ne pas donner le problème résolu ou résolu partiellement, mais demander de le résoudre
Varié les exemples avec parcimonie au début de l'apprentissage	Présenter l'information avec beaucoup de variabilité, afin que l'élève apprenne à identifier les paramètres de la situation

Tableau 4 : Charge cognitive et différenciation (selon Tricot, 2017)

L'objectif final de telles pratiques différenciatrices est d'amener tous les élèves à maîtriser une même tâche. Au départ, les élèves moins avancés sont confrontés à trop d'éléments et de relations à prendre en considération en même temps pour effectuer la tâche. Par contre, les élèves plus avancés ont déjà formalisé certains apprentissages antérieurs (somme des angles d'un triangle ; angles adjacents ; angles opposés) et sont donc confrontés à moins d'éléments et de relations à prendre en considération. Ceci nous permet de rappeler combien il est important de ponctuer régulièrement les séquences d'apprentissage de phases d'*institutionnalisation*, pour reprendre l'expression des didacticiens, c'est-à-dire des moments où l'enseignant amène les élèves (1) à faire l'inventaire de ce qui a été fait et appris, (2) à les aider à formaliser l'acquis en un réseau de connaissances (carte conceptuelle) et de savoir-faire organisés (schème d'action). Cette formalisation sera stockée en mémoire à long terme de telle sorte que, face à une nouvelle tâche, le rappel en mémoire de travail sera affecté d'une charge cognitive moins forte. L'observation des pratiques enseignantes sur le terrain montre que cette phase d'institutionnalisation est trop peu fréquente ou se réduit à dicter la formalisation faite par l'enseignant, alors qu'elle devrait être le fruit d'une construction par et avec les élèves pour être efficace en termes de charge cognitive. Sans doute aussi peut-on regretter le fait que les programmes d'études ne mettent pas assez en évidence comment s'organisent les connaissances (la carte conceptuelle) et les savoir-faire (les schèmes opérationnels). C'est effectivement une tâche difficile, mais importante et à mettre en œuvre dans l'esprit d'une progression des apprentissages à travers plusieurs cycles. Ce travail est trop rarement mené à bien par les concepteurs de programmes et de manuels.

À côté de cette approche subjective de la complexité d'une tâche, dont on voit l'importance pour l'organisation d'une séquence d'apprentissage, existe une approche plus objective, tout aussi nécessaire pour concevoir et organiser le curriculum. Comme nous l'avons vu à travers la typologie présentée dans les tableaux 1 à 3, nous constatons, d'une part, que la description des tâches manifeste des niveaux de complexité très différents et que, d'autre part, certaines tâches sont plus intégratives que d'autres. Par ailleurs, au-delà des niveaux de complexité, le nombre de tâches susceptibles de faire l'objet d'un apprentissage est tellement grand potentiellement que se pose le problème de circonscrire *opérationnellement* un socle commun de ce qui devrait être

appris aux différents niveaux de la formation, tant au niveau disciplinaire qu'*inter-* et *trans-*disciplinaire. Actuellement, le socle commun nous semble décrit en termes trop généraux, rendant son application difficile et sujette à de nombreuses interprétations et mises en œuvre. Pour faire face à ce problème important, il nous semble indispensable d'invoquer et de préciser les concepts de situation problème et de famille de situations problèmes.

4. Tâche complexe, situation problème et famille de situations problèmes : trois concepts fondamentaux étroitement liés

Une *situation problème* peut être caractérisée fondamentalement par deux composantes essentielles étroitement liées, chacune d'entre elles comprenant deux sous-composantes (figure 2).

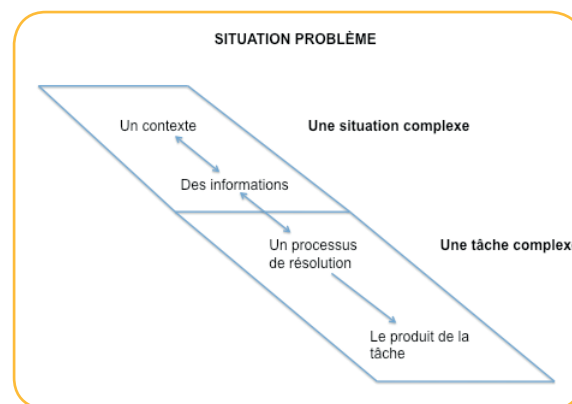


Figure 2 : Composantes et sous-composantes d'une situation problème

Il n'est pas tout à fait exact de dire qu'une situation problème est une situation *qui pose problème*. Il s'agit plutôt d'une tâche complexe à effectuer liée à une situation complexe qui demande une analyse pertinente. Le problème provient de la complexité de la tâche (niveau de qualité recherché du produit et processus de résolution) et du fait que celle-ci est étroitement dépendante de la complexité de la situation (non seulement le nombre et la nature des informations données, mais aussi leur signification selon le contexte dans lequel elles s'inscrivent). La qualité du produit final de la tâche (produit pouvant souvent revêtir des formes multiples) sera toujours

fonction d'au moins deux processus fondamentaux de résolution : (i) la pertinence de l'analyse de la tâche en liaison avec la situation (décomposition de la tâche, éléments à prendre en considération dans la situation, ressources à mobiliser, combinaison des démarches à effectuer) ; (ii) la qualité de la mobilisation des ressources et des démarches (principalement l'exactitude dans leur utilisation). Ces deux aspects sont deux critères que l'on retrouve toujours (sous d'autres appellations éventuelles) dans l'évaluation des tâches complexes liées à des situations complexes (c'est-à-dire des situations problèmes). Il va de soi qu'à côté de ces deux critères fondamentaux, d'autres critères peuvent être pris en considération (exemple : la qualité de la structuration, l'originalité du produit...).

Les situations problèmes étant potentiellement nombreuses et de complexités variables, le concept de *famille de situations problèmes* (FSP) devient nécessaire pour clarifier tant ce qui doit être appris que ce qui doit être évalué.

Une première façon de définir une FSP est de dire qu'il s'agit d'un ensemble de situations problèmes qui présentent un niveau de difficulté plus ou moins équivalent et qui se référerait à une même compétence. Cette définition ne nous convainc pas car elle pose des problèmes redoutables : deux situations problèmes ne sont jamais strictement équivalentes et peuvent revêtir des charges cognitives (et émotionnelles) extrêmement différentes selon les élèves (Tricot, 2017). En outre, une tâche complexe se réfère rarement à une compétence unique, mais plutôt à des compétences multiples. Leur combinaison peut varier fortement selon les situations et les personnes, dont les charges cognitives, psychomotrices et socio-affectives fluctuent fortement selon les cas. Il s'agit là d'une approche subjective qui pose problème pour le prescripteur d'un curriculum, pour les auteurs des manuels, pour l'enseignant qui doit planifier un processus d'apprentissage sur une année ou sur un cycle, et pour l'évaluateur.

Une deuxième façon de définir une FSP, plus satisfaisante pour la prescription, la planification et l'évaluation, consiste à adopter une approche plus objective : une FSP est un ensemble de situations problèmes caractérisées par *un même invariant* (les caractéristiques communes incontournables de toutes les situations d'une même famille), mais avec des *habillages différents* (tout ce qui

permet de générer des situations différentes, mais sans toucher à l'invariant de la même famille). Le concept de FSP peut être représenté par la figure 3 présentée ci-dessous.

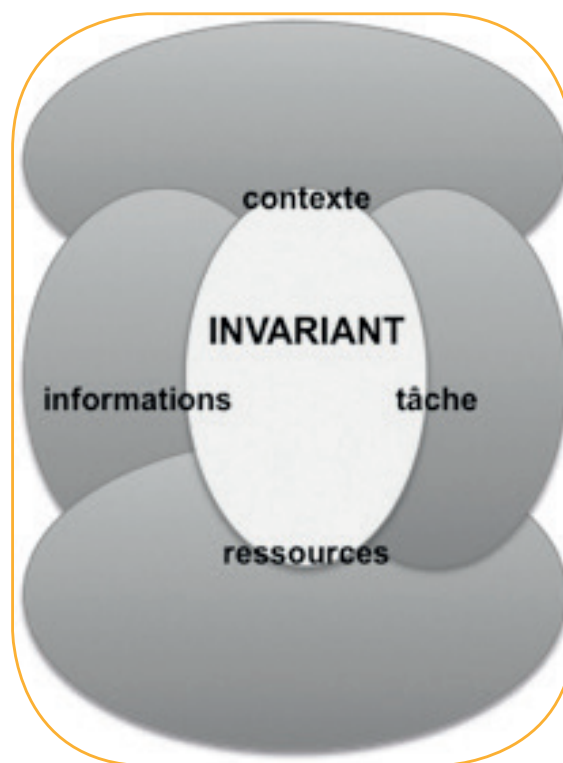


Figure 3 : Représentation du concept de FSP

Notre collaboration avec des formateurs dans les domaines de la santé nous a été fort utile pour préciser ce qu'est une famille de situations problèmes. Ainsi, dans la formation du personnel médical, les paramètres suivants conduisent à des FSP différentes :

- Le type de contexte
 - Ex. : hôpital vs service de santé en brousse
 - Ex. : curatif vs préventif
- Les informations (non) fournies
 - Ex. : les antécédents sont ou ne sont pas fournis
 - Ex. : le problème est énoncé vs il est à découvrir
- Le type de tâche demandée
 - Ex. : faire un diagnostic impliquant un médecin vs impliquant plusieurs médecins
 - Ex. : faire un bilan pour soi vs rédiger un rapport pour une instance donnée

- Les ressources à mobiliser et leur combinaison
- Ex. : les ressources classiques (température, auscultation, palpation, entretien...) vs idem + examens techniques
- Ex. : besoin ou non de rechercher des informations

Selon la même logique, nous pouvons concevoir des FSP différentes pour un cours de français s'étalant sur plusieurs années, en jouant sur des paramètres liés au contexte, aux informations fournies, aux différents types de tâches exigées, aux caractéristiques du produit attendu. En combinant certains paramètres, on pourrait concevoir la FSP suivante qui correspondrait à une étape déjà fort élaborée de l'apprentissage du cours de français au terme de l'enseignement primaire :

- Contexte : Le contexte de communication doit être significatif pour l'élève (émetteur, destinataire, objet de la communication, canal de communication).

Ex. : émetteur et destinataire : camarade, parent, responsable connu... ; objet : un évènement vécu ou rapporté, une problématique qui tient à cœur... ; canal : lettre, affiche, journal de l'école...

- Informations : Un support écrit est donné au départ dont l'élève doit tenir compte et qui porte sur un objet familier ; le contenu du support doit comporter des éléments informatifs ou/et narratifs et/ou argumentatifs ; le niveau de lisibilité du texte doit être adapté au niveau d'un élève de fin de scolarité primaire en termes de structures de phrases et de vocabulaire.

Ex. : Il peut s'agir d'une lettre reçue à laquelle il faut répondre, ou d'un article de journal, ou d'une affiche, ou d'un dépliant informatif (ex. : des informations pour une excursion)...

- Le type de tâche demandée : on demande à l'élève de produire un écrit d'un genre particulier avec une ou plusieurs fonction(s) (informatif, narrative, argumentative) pour un destinataire déterminé (ne dépassant pas l'équivalent d'une page).

Ex. : lettre, affiche, récit, scénario, témoignage...

- Les ressources à mobiliser et leur combinaison :

Fond : maîtrise du genre de texte et pertinence de la réponse à la situation problème.

Forme : maîtrise linguistique (cf. Grille EVA³ : aspects pragmatiques, sémantiques, morpho-syntaxiques et matériels, tant dans les relations entre les phrases que dans les phrases elles-mêmes).

Fond : respect des exigences d'une lettre, pertinence de l'information pour l'objet de communication, mode d'organisation d'une lettre.

Forme linguistique : guidage par des organisateurs textuels et temporels, phrases sémantiquement acceptables, cohérence dans l'emploi des articles et des pronoms, des formes verbales...

Si on examine les caractéristiques de cette FSP de fin de scolarité primaire, on s'aperçoit qu'on les retrouve, mais de façon souvent juxtaposée, dans les programmes d'études. La particularité de la FSP est d'intégrer (mettre ensemble dans un tout) celles-ci. On s'aperçoit aussi qu'à partir d'une FSP de fin de cycle, on peut concevoir les FSP intermédiaires qui doivent faire l'objet d'un apprentissage progressif intégratif : non seulement apprendre les éléments, mais apprendre à les combiner de différentes façons pour former des « tout » (un tout n'est pas la somme des parties, mais une « unité » qui a une cohérence d'ensemble, comme un texte écrit).

Précédemment, nous avons déjà insisté sur l'importance de la phase didactique d'institutionnalisation ou de formalisation : production de cartes conceptuelles (structuration relationnelle des connaissances) et production de schémas d'action (structuration relationnelle des savoir-faire de base). Il nous reste maintenant à insister sur l'importance qu'il y aurait à voir...

- (1) les prescripteurs (et donc les concepteurs des programmes d'études ainsi que les auteurs de manuels) préciser concrètement les FSP qui feront l'objet de l'apprentissage et de l'évaluation de fin de cycle ;
- (2) les enseignants planifier la progression des apprentissages en se fixant des FSP intermédiaires ;
- (3) les élèves être entraînés à comparer et à analyser une variété de situations problèmes pour en dégager les invariants et les habillages.

5. Pourquoi des tâches complexes ?

Dans ce qui est réellement appris à l'école (le « curriculum réel »), il y a les apprentissages réalisés en relation avec le curriculum prescrit et les apprentissages réalisés de façon implicite, c'est-à-dire sans que les élèves (et même souvent les enseignants) n'en prennent conscience. Perrenoud (1993) a formalisé cela en distinguant deux composantes du curriculum réel : le « curriculum réel manifeste » (ce qui est réellement enseigné) et le « curriculum réel caché » (les éléments du contexte, la posture de l'enseignant, l'engagement dans la tâche, le plaisir ou le déplaisir éprouvé...). Le curriculum réel caché a des effets à long terme souvent beaucoup plus forts et tenaces que le curriculum réel manifeste : il suffit de nous interroger sur ce qui reste de notre vie scolaire.

Comme le dit également Perrenoud, le curriculum n'est caché qu'à ceux qui ne veulent pas voir. Aussi nous paraît-il très utile de tenter de révéler quels sont à long terme les apprentissages implicites qui pourraient subsister, selon que les élèves ou les étudiants ont été confrontés massivement à certains types de tâches plutôt qu'à d'autres. Pour ce faire, nous reprendrons les catégories principales de notre typologie des tâches (tableau 3) et, pour chacune d'elles, nous nous poserons une double question : quel citoyen formons-nous à terme ? Quelle société contribuons-nous à construire ? Voici ce qui nous paraît ressortir de notre analyse (tableau 5).

Si, tout au long de son parcours scolaire ou académique, un élève ou un étudiant est confronté massivement et majoritairement à une accumulation de connaissances à restituer, on peut espérer former une personne « cultivée » et qui sait parler de ce qu'elle a retenu. Aux 17^e et 18^e siècles, cette personne aurait été capable de briller dans un salon. Actuellement, on dit que ces personnes savent parler (palabrer, diront certains, et paraître diront d'autres) et que les meilleurs sont des « bêtes de concours » pour des émissions télévisées bien connues. Si la majorité des diplômés du système scolaire ou académique relèvent de cette catégorie, la société devient essentiellement une « société de l'information et de la communication » où les dominants sont ceux qui ont la maîtrise de l'information et les dominés ceux qui n'y accèdent pas.

Si la prédominance est mise sur l'accumulation de savoir-faire de base, on forme des personnes qui sont fondamentalement des « techniciennes », des personnes qui savent faire ce qu'elles ont appris, mais une hiérarchie s'établit selon le type de savoir-faire maîtrisés. On construit alors une société « fourmilière » de techniciens et de fonctionnaires où chacun occupe une place précise. On peut la qualifier de « société de consommation », où les dominants sont souvent ceux qui ont développé des savoir-faire de nature scientifique, les dominés ceux qui ont développé plutôt des savoirs littéraires ou de services et les parias ceux qui ne maîtrisent guère les savoir-faire de base les plus élémentaires.

Si, comme le souhaite le Sommet européen de Lisbonne de 2000, la prédominance est placée sur le développement de compétences, on forme des personnes ayant appris à effectuer des tâches complexes en situation et capables de continuer à apprendre pour vivre dans une société de plus en plus complexe. Le risque principal à éviter est de voir le développement des compétences se réduire au critère d'utilitarisme et engendrer une compétition à outrance. Il s'agit ici plutôt d'une « société de l'efficacité » où les dominants sont les professionnels et les experts, tandis que les dominés sont des exécutants. Surtout si l'efficacité (le rapport entre les effets observés et les ressources investies) prend le pas sur l'efficacité (le rapport entre les effets observés et les effets recherchés), de graves problèmes d'équité se posent et cela d'autant plus que l'on n'aura pas développé dans le système éducatif ou académique les compétences de veille et d'éveil face aux problèmes de société⁴.

En revanche, si le système éducatif et académique est préoccupé avant tout par le développement des compétences intégrant des savoir-faire complexes et des savoir-être pour apprendre à savoir-devenir, on peut alors espérer former un citoyen qui s'engage et mobilise ses connaissances (d'où l'importance d'une bonne formalisation de celles-ci) et les expériences acquises (d'où l'importance d'avoir été mis en situation de réaliser des produits de qualité) pour en construire d'autres avec d'autres personnes. À ces conditions, on pourrait dire avec John Dewey que le système éducatif construit une société prônant « l'universalisation de la distinction » où chacun peut développer sa distinction (ses potentialités spécifiques) et la mettre au service d'une société toujours à construire.

Centration sur ...	Quel citoyen ?	Quelle société ?
... l'accumulation de connaissances (SR)	Personne « cultivée » qui sait parler de ce qu'elle connaît MAIS « bête de concours », « palabre », « le paraître »	Société de l'information et de la communication OÙ les dominants = les maîtres de l'information et les dominés = ceux qui n'accèdent pas à l'information
... l'accumulation de savoir-faire de base (SF)	« Technicien », qui sait faire MAIS hiérarchie entre SF scientifiques, littéraires, services	Société de consommation, fonctionnant avec des techniciens et des fonctionnaires OÙ les dominants = SF scientifiques, les dominés = SF littéraires et de services, les parias = seulement SF les plus élémentaires
... le développement de compétences (savoir-agir)	Personne compétente, capable d'effectuer des tâches complexes en situation, capable d'apprendre de nouvelles tâches complexes, MAIS danger de se référer au seul critère d'utilité et pas assez au développement des compétences de veille et d'éveil aux problèmes sociétaux (danger d'utilitarisme)	Société de l'efficacité OÙ les dominants = les professionnels ou experts, les dominés = les exécutants, les parias = les rejetés MAIS dangers amplifiés SI trop d'efficacité et pas assez d'équité, SI pas de souci des problèmes sociétaux
... le développement de compétences intégrant savoir-agir, savoir-être, savoir-devenir	Un citoyen qui est en projet, s'engage et mobilise ses connaissances et ses expériences pour en construire d'autres avec les autres	Une société qui se construit en prônant l'« universalisation de la distinction » (Dewey)

Tableau 5 : Le curriculum réel caché et ses enjeux

6. Bibliographie

De Ketele, J.-M. (1986). *L'évaluation, approche descriptive ou prescriptive*. Bruxelles : De Boeck.

De Ketele, J.-M. (2009). The social relevance of higher education. In UNESCO_GUNI, *Synthesis of Higher Education in the World-3. Higher Education : New challenges and emerging roles for human and social développement* (pp. 29-31). Paris-Barcelone : UNESCO_GUNI.

I.N.R.P. (1991). *Évaluation des productions écrites. Grille EVA*. Paris : I.N.R.P.

Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. In J. Houssaye (Éd.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 61-76). Paris : ESF.

Piaget, J. (1959). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neûchatel : Delachaux et Niestlé.

Sweller, I., Ayres, P. & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive Load Theory*. New York : Springer.

Tricot, A. (2017). *Apport de la théorie de la charge cognitive à la différenciation pédagogique*. Paris : CNESCO.

Tricot, A. & Sweller, I. (2014). Domain-specific knowledge and why teaching generic skills does not work. *Educational Psychology Review*, 26(2), 265-283.

7. Notes

¹ Professeur émérite de l'Université catholique de Louvain et de la Chaire UNESCO en Sciences de l'Éducation de Dakar. Docteur Honoris Causa de l'UCAD (Dakar) et de l'ICP (Paris).

² C'est pourquoi la Fédération Wallonie-Bruxelles prône « la pédagogie de l'énigme », où la transformation des représentations initiales en représentations finales (une connaissance auto-construite) passe par un travail concret de validation des pistes (ou hypothèses) proposées suite à l'observation d'un phénomène scientifique.

³ La grille EVA est une grille d'évaluation de la production écrite, bien connue des didacticiens du français (INRP, 1991).

⁴ Cette expression « fonctions de veille et d'éveil » a

été mise en avant par l'UNESCO lors de son Congrès mondial sur l'enseignement supérieur en 1998 à Paris. Elle a été reprise dans le livre que l'UNESCO a consacré en 2009 aux suites de ce Congrès et dans lequel j'ai écrit le chapitre sur la pertinence de l'enseignement supérieur (De Ketele, 2009). Par là, on désigne que toute personne diplômée de l'enseignement supérieur devrait, non seulement avoir été sensibilisée aux enjeux sociétaux, mais aussi avoir été formée à les analyser et y répondre dans son champ d'expertise.

ATELIER 1 :

Recul critique et critique de documents

Synthèse de l'atelier

Stéphanie NOËL

*Didactique en psychologie et sciences
de l'éducation - ULiège*

Jean-Louis JADOULLE

*Didactique de l'histoire - ULiège
DIDACTIfen*

1. Présentation

La tâche complexe envisagée dans cet atelier se centre sur le recul critique, plus spécifiquement sur le développement de l'*esprit critique* en tant que jeune citoyen. L'angle d'analyse choisi est celui de l'*étayage* par l'enseignant dans ce type de tâches, que ce soit par des fiches-outils pour les aspects plus techniques, par une progression dans la gestion des tâches proposées, ou encore par la mise en lumière des critères de réussite de l'action. Deux interventions en didactique de l'histoire et une relevant de la didactique de la philosophie ont été proposées.

Jonathan Fraipont, enseignant d'histoire dans l'enseignement secondaire supérieur

« *L'immigration italienne dans les charbonnages belges (1946-1970). Un exemple de tâche complexe en classe d'histoire : critiquer* ».

La tâche complexe présentée consiste, pour des élèves de 6^e générale de transition, en la critique de divers documents destinés à appréhender le phénomène de l'immigration italienne en Belgique. Ce dernier sera abordé d'abord sous l'angle des conditions de travail, ensuite sous celui des conditions de vie des mineurs italiens.

L'enseignant débute par un travail collectif pour ensuite laisser les élèves évoluer en plus grande autonomie face à la tâche. Parallèlement à l'acquisition de la compétence didactique *critiquer*, l'enseignant,

en soutenant les élèves par des fiches-outils, souhaite travailler l'appropriation du concept de stratification sociale.

Mathieu Content, enseignant d'histoire dans l'enseignement secondaire supérieur

« *S'interroger sur la situation économique de l'URSS dans les années 1930. Exemple d'une tâche complexe exercée dans le cadre du cours d'histoire* ».

Cette séquence, proposée dans une classe de 5^e générale de transition, se centre sur la compétence disciplinaire en histoire : *se poser des questions*. Après une situation-problème amenant la question de recherche, plusieurs leçons sont destinées à apporter les éléments de réponse à celle-ci et à donner aux élèves les ressources nécessaires afin d'effectuer la tâche complexe. Cette dernière, après avoir fait l'objet d'un enseignement explicite à propos de l'étude de la crise des États-Unis dans les années 30, invite l'élève à formuler plusieurs questions de recherche. Ce travail est réalisé sur la base de l'analyse de divers documents relevant d'un contexte différent, celui de l'URSS, mais dans une situation appartenant à la même famille que celle relative aux États-Unis dans les années 30.

Josepha Calcerano - Olivier Darmont, enseignants chargés du cours de philosophie et citoyenneté (CCP) dans le secondaire et moniteurs en didactique de la philosophie à l'ULiège

« *L'île aux apprentis citoyens* ».

En partant d'une situation-problème où ils doivent, en groupe-classe, s'imaginer esseulés sur une île déserte suite au crash de leur avion, les élèves sont invités, par groupe, à réfléchir, en racontant la suite de l'histoire, à la « gestion » à mettre en place pour assurer le bien-vivre ensemble. Ensuite, une phase collective de présentation des différentes productions est proposée durant laquelle l'enseignant note au tableau les enjeux, favorise les questions critiques, amène les élèves à soulever des problèmes de philosophie politique, amorçant ainsi la phase

de problématisation. Ensuite, chacun des élèves est amené, grâce à un dossier de travail constitué de fiches-techniques, de textes et d'exercices, à rédiger une synthèse individuelle présentant le meilleur système politique à mettre en place dans la situation proposée. Les grandes compétences du nouveau programme de philosophie¹ sont ainsi travaillées au travers de cette séquence de cours à savoir : *problématiser, argumenter, conceptualiser et décider*.

2. Discussion

La discussion en fin d'atelier a tout d'abord porté sur l'importance de proposer, lors de l'évaluation de tâches complexes, une consigne suffisamment ouverte (Beckers, 2012) pour mettre effectivement l'élève en situation de prouver, en toute autonomie, sa maîtrise de la compétence. Les échanges qui ont suivi ont montré que, régulièrement, l'enseignant propose un étayage trop étroit dans la tâche évaluative et, de ce fait, réduit, parfois sans s'en rendre compte, le niveau taxonomique de cette tâche. Se joue alors une incohérence au niveau de la validité théorique : la performance sollicitée est-elle bien l'expression de la maîtrise d'une compétence ? (Beckers, 2009). En effet, la consigne ne permet pas d'évaluer la compétence visée, mais uniquement des ressources juxtaposées.

Il apparaît toutefois essentiel de rappeler que, durant la phase d'enseignement-apprentissage, le professeur a évidemment la responsabilité de donner à voir explicitement aux élèves les critères de réussite de la tâche. Ainsi, l'étayage sera alors l'occasion de mettre en lumière les différents critères et indicateurs qui soutiendront tous les étudiants dans l'acquisition de la compétence visée, mettant ainsi en évidence l'invariant de la famille de situations proposée, ce qui favorisera le transfert à d'autres familles de situations proches (voir De Ketele, dans ce même numéro).

Soulignons par ailleurs que les présentations ont mis en évidence l'importance de travailler différents types de ressources, de l'ordre des savoirs mais aussi des savoir-faire ou encore, bien que dans une moindre mesure, des attitudes. Dans

chaque séquence d'apprentissage, la progression a également été pensée de manière systématique, notamment en proposant d'abord des phases plus collectives avant d'inviter l'élève à réaliser seul la tâche, toujours contextualisée, ou encore en proposant des fiches de soutien formalisant la démarche attendue. Par ailleurs, dans les trois cas, il apparaît que les élèves sont actifs dans la construction de l'apprentissage. Enfin, concernant l'évaluation, des grilles ont également été anticipées pour chacune des séquences présentées de façon à mettre en lumière les critères à atteindre pour l'acquisition de la compétence.

Chacune des séquences de cours préparait de plus à des compétences annoncées dès le départ et en lien explicite avec les prescrits. Comme l'a souligné De Ketele dans son intervention de fin de journée, il est tout de même interpellant de constater que la compétence en lien avec l'esprit critique est travaillée dans autant de disciplines. Ceci nous incite par conséquent à plaider en faveur de l'interdisciplinarité pour développer ces capacités dites plus « transversales » mais tellement essentielles pour former de futurs citoyens responsables dans un monde en perpétuel changement.

3. Bibliographie

Beckers, J. (2009). *Au fil de notre histoire... notes à l'usage des futurs agrégés en psychologie et sciences de l'éducation*. Syllabus de didactique disciplinaire en psychologie et sciences de l'éducation. Liège : Université de Liège.

Beckers, J. (2012). *Compétences et identité professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.

4. Note

¹ *Programme des cours de Philosophie et Citoyenneté pour les 2^e et 3^e degrés de l'enseignement secondaire*. [En ligne]. Accès : http://enseignement.be/download.php?do_id=13918

L'immigration italienne dans les charbonnages belges (1946-1970) Un exemple de tâche complexe en classe d'histoire : critiquer

Jonathan FRAIPONT

Professeur d'histoire

Centre Scolaire Saint-Benoît Saint-Servais,
Liège

1. Contexte

La présente séquence a été conçue pour le cours de *Didactique spéciale en Histoire* de l'Agrégation de l'Enseignement secondaire supérieur (Université de Liège, 2015-2016) et fut testée lors d'un stage réalisé au Collège Saint-Barthélemy de Liège au sein d'une classe de 6^e général de transition, option histoire deux heures par semaine.

Le projet d'apprentissage entendait intégrer l'exercice et l'évaluation d'une tâche complexe relative aux « mutations de la société et des mentalités depuis 1945 »¹.

En vue de dégager la tâche complexe la plus adéquate à exercer et à évaluer², il convenait de déterminer dans un premier temps la thématique de la séquence. La commémoration des 50 ans des accords italo-belges (juin 1946) ainsi que le contexte de la crise migratoire ont orienté notre choix vers une étude de l'immigration italienne dans les charbonnages belges (1946-1970). Après un parcours de la documentation à disposition, il nous est ensuite apparu pertinent d'envisager l'exercice et l'évaluation de la compétence *Critiquer* (compétence 2). Cette tâche complexe consiste, face à une question construite ou donnée, qui pose précisément un thème, un espace et une époque³, à :

1) repérer les éléments de la question : Quel thème ? Quel espace ? Quelle époque ? ;

2) dresser la carte d'identité des documents : Quoi ? Qui ? Quand ? À qui ?... ;

3) identifier les documents pertinents et non-pertinents : le document soumis (trace du passé ou travail postérieur) traite-t-il bien de la question ? Concerne-t-il bien le thème, l'espace et l'époque ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ? Il est en effet demandé à l'élève de fournir des preuves de la pertinence ou de la non-pertinence des documents. Dans le cas où le corpus présente des documents non-pertinents, ceux-ci sont automatiquement écartés avant la dernière étape ;

4) établir la fiabilité des documents pertinents : le document soumis comporte-t-il des raisons de faire confiance et/ou de se méfier ? En d'autres termes, quel crédit lui accorder face à la question posée ? Par exemple, l'auteur est-il contemporain, témoin ou acteur des faits ? L'auteur est-il compétent ? Quel objectif poursuit-il ?...

Au terme de la séquence d'apprentissage, les élèves devaient être en mesure d'établir la pertinence et d'évaluer la fiabilité de documents soumis face à une nouvelle question donnée.

La séquence visait ainsi à ouvrir l'apprenant à la culture de l'Autre : en ce sens, un temps de rencontre avec des témoins issus de l'immigration italienne a également été organisé au terme de la séquence. Il s'agissait également d'aider l'élève à mieux se situer dans la société à laquelle il appartient en l'ancrant davantage dans sa réalité européenne, nationale, régionale et locale ; c'est que le passé minier de la ville de Liège et la présence de la communauté d'origine italienne dans le bassin liégeois ont également motivé notre choix. La dernière finalité poursuivie concernait la formation du futur citoyen à la critique. On ne saurait en effet assez insister sur l'importance de la critique au sein d'une société où les

fake news et la désinformation prolifèrent, notamment par le biais des réseaux sociaux et autres.

2. Présentation du dispositif

Les supports (sources historiques et études) sont nombreux et variés : iconographie, textes, audiovisuel, témoignage... Bien que les élèves aient été familiarisés avec l'analyse de documents de différents types (prérequis), et ce, y compris au travers d'une démarche critique, l'enseignant apporte les informations nécessaires à l'exploitation des supports choisis : identification des auteurs des documents et/ou précision des circonstances de production⁴.

La séquence de 5 heures présente le plan suivant (sur le modèle de Jadouille, 2015, p. 118).

- 1) Phase de « démarrage » : dans un souci de démarche socio-constructiviste, le groupe-classe, avec l'aide de l'enseignant, est amené à construire une question de recherche élaborée au terme de la confrontation d'au moins deux documents et autour de laquelle la séquence s'articulera.
- 2) Phase d'« enquête » : les élèves, tout en étant confrontés à la tâche, construisent des éléments de réponse à la question dans une dynamique d'enquête ; l'analyse d'un premier document en amène un deuxième, l'analyse du deuxième document en amène un troisième...
- 3) Phase de « structuration » : les savoirs construits pour répondre à la question sont structurés, chronologiquement et/ou thématiquement, autour d'un concept.
- 4) Phase d'« évaluation » : face à un objet de recherche donné, les élèves sont évalués à l'aide de documents semblables à ceux vus en classe.

Suivant ce modèle, la séquence, à laquelle nous renvoyons sur le site du Cifen (https://www.ulg.ac.be/upload/docs/application/pdf/2018-03/cifen_-_immigration_italienne_sequence.pdf), présente le plan et les contenus suivants :

- 1) Phase de démarrage (leçon 1) : au terme de l'analyse de deux documents antagonistes, les élèves construisent la question de recherche : « Quel

bilan pour l'immigration italienne dans les charbonnages belges (1946-1970) ? ».

2) Phase d'enquête (leçons 1-4) :

-> l'enquête s'amorce avec l'investigation d'un premier champ de recherche incluant l'exercice de la tâche complexe avec le groupe-classe : « Quelles conditions de travail pour les mineurs italiens dans les charbonnages belges (1946-1970) ? » ;

-> l'enquête se poursuit avec l'investigation d'un deuxième champ de recherche incluant la mise au travail des élèves en semi-autonomie avant un feedback généralisé : « Quelles conditions de vie pour les mineurs italiens dans les charbonnages belges (1946-1970) ? ». Précisons que l'enseignant se tient toutefois prêt à répondre à toute question.

3) Phase de structuration (leçon 4) : les savoirs construits sont structurés autour du concept, remobilisé, de « stratification sociale »⁵.

4) Phase d'évaluation (leçon 5) : évaluation de la « critique » autour de la nouvelle question « Quel fut l'accueil réservé par la population belge aux Italiens venus travailler dans les mines (1946-1970) ? ».

3. Analyse du dispositif

Au terme de la séquence, les productions des élèves montrent que ces derniers ont atteint un certain niveau de maîtrise de la tâche. Comment l'expliquer ? Nous avons veillé à un juste équilibre entre la nature des documents analysés avec le groupe-classe ou en semi-autonomie et celle des documents soumis lors de l'évaluation. L'annonce claire des objectifs poursuivis dès le début de la séquence a également déterminé la réussite. Enfin, la variété des démarches méthodologiques (exercices collectifs et individuels) ne doit pas non plus y être étrangère.

Cependant, soulignons également les faiblesses perçues une fois le projet d'apprentissage testé : premièrement, il est apparu que seuls les plus rapides participent. C'est pourquoi un temps d'apprentissage par paire ou le recours au tutorat devra être organisé. Deuxièmement, par le biais d'évaluations formatives ou d'auto-évaluations, on pourra

s'assurer de la maîtrise progressive de la tâche. Ensuite, pour plus de « complexité », il pourra être demandé à l'élève de mobiliser des connaissances apprises en classe afin de critiquer les documents fournis au moment de l'évaluation. Enfin, dans un souci d'uniformité avec les institutions, la « critique » sera évaluée en suivant le modèle des évaluations externes impliquant, entre autres, la critique interne et une grille de correction davantage critériée⁶.

Précisons aussi que les élèves ont été évalués au terme de la séquence et du stage de formation. Nous n'avons donc pas eu le temps d'adresser un feedback généralisé : les élèves se sentaient-ils aptes à réaliser la tâche, et pourquoi ? L'évaluation était-elle à leurs yeux conforme à ce qui avait été travaillé en classe ?... C'est pourquoi nous soumettrons la séquence à d'autres groupes-classes et envisagerons d'autres projets d'apprentissage selon le modèle décrit.

4. Conclusion

La séquence d'apprentissage nous questionne sur plusieurs points : comment appréhender le travail de la « critique » au sein d'une même équipe disciplinaire, d'une part, et en interdisciplinarité, d'autre part ? Cette tâche complexe est-elle propre au cours d'histoire, ou ne présenterait-elle pas certaines analogies avec d'autres disciplines ? L'approche par concepts ne pourrait-elle pas faire également l'objet d'une collaboration ? Quels seraient alors les apports d'une approche interdisciplinaire dans l'apprentissage et l'évaluation d'une tâche complexe ? Si l'on envisage encore le projet dans une perspective plus large, d'autres questions mériteraient également réflexion : quelles sont les attentes institutionnelles en termes d'évaluation des tâches complexes ? Peut-on encore parler de tâche complexe lorsque les consignes aiguillent l'élève sur la voie de l'identification des ressources et de leur mobilisation ? Comment conjuguer au mieux l'apprentissage d'un savoir-faire et de savoirs lors d'une tâche complexe ? À quel moment intégrer l'évaluation formative et comment l'exploiter au mieux ? Comment donner sens à une tâche complexe ? Enfin, qu'est-ce qu'une tâche « complexe », et comment la différencier d'une tâche « simple » ?⁷

5. Bibliographie

FESeC (2008). *Histoire D2 et D3 – Formation commune (2p) et Option de base (4p)*. Bruxelles : Enseignement catholique secondaire.

Jadoulle, J.-L. (2015). *Faire apprendre l'Histoire. Pratiques et fondements d'une « didactique de l'enquête » en classe du secondaire*. Namur : Érasme.

6. Notes

¹ FESeC (2008). *Histoire D2 et D3 – Formation commune (2p) et Option de base (4p)*, p. 15.

² En classe d'Histoire, l'exercice et l'évaluation d'une tâche complexe (ou « compétence ») peuvent concerner différents savoir-faire : « Se poser des questions » (Compétence 1), « Critiquer » (Compétence 2), « Synthétiser » (Compétence 3), « Communiquer » (Compétence 4).

³ Précisons que le but de la critique en Histoire est *in fine* moins de répondre à la question que de permettre de dégager les documents qui permettraient d'y répondre. Cependant, afin de présenter une tâche qui fait sens aux yeux de l'apprenant, la critique est englobée au sein d'une dynamique d'enquête présentant un fil rouge cohérent. L'apprentissage d'un savoir-faire s'accompagne ainsi de l'assimilation d'un certain nombre de savoirs.

⁴ FESeC (2008). *Histoire D2 et D3 – Formation commune et Option de base*, p. 18.

⁵ Le concept de « stratification sociale » se définit comme une division de la société en groupes distincts et hiérarchisés. Le concept fait ici référence à la présence de mineurs italiens et, dans une moindre mesure, allemands, au sein de la société belge.

⁶ Par exemple : http://enseignement.be/download.php?do_id=14191 (page consultée le 10 janvier 2018).

⁷ Nous faisons ici écho à De Ketele, J.-M. (2017). *Tâches simples et tâches complexes : débats et faux débats ! Communication à l'Université d'été du Cifen Les tâches complexes. Apprentissage et évaluation*. Liège : Centre Interfacultaire de Formation des Enseignants (CIFEN) de l'Université de Liège, 25 août 2017.

S'interroger sur la situation économique de l'URSS dans les années 1930

Exemple d'une tâche complexe exercée dans le cadre du cours d'histoire

Matthieu CONTENT

Professeur d'histoire

Institut Sainte-Thérèse d'Avila

ULiège - Service de Didactique spéciale de l'histoire

DIDACTIfen

1. Contexte

La séquence d'apprentissage présentée porte sur le thème de la crise financière et économique provoquée par le krach boursier de 1929. La tâche complexe finale se centre quant à elle sur l'économie soviétique des années 1930. Elle correspond à l'exercice de la compétence 1 reprise dans le référentiel de compétences et savoirs requis en histoire en vigueur en Fédération Wallonie-Bruxelles : *se poser des questions*¹. Cette séquence de cours, et la tâche complexe qui s'y rapporte, sont destinées, selon les réseaux, à un public de cinquième ou de sixième année de l'enseignement général de transition.

Les finalités générales du dispositif sont bien évidemment liées aux finalités du cours d'histoire. Il s'agit de développer chez l'élève le sens de la rigueur, l'esprit critique, l'appréhension du complexe, de la nuance, la capacité d'analyse et de synthèse (finalité intellectuelle). Il s'agit également de prendre la mesure des héritages culturels variés qui préexistent à l'élève et auxquels il doit pouvoir accéder pour partager la société dans laquelle il s'inscrit et, éventuellement, pour la transformer (finalité culturelle et patrimoniale). Il s'agit enfin de comprendre le présent et de pouvoir s'y situer par les héritages du passé et par les concepts qui y ont été forgés afin de détenir des outils efficaces

pour exercer au mieux sa citoyenneté (finalité citoyenne)².

Les finalités spécifiques au projet sont de comprendre les enjeux et la place de l'économie, de la finance et de leur évolution au sein de nos sociétés. Mais aussi d'être capable de s'interroger sur la situation économique d'un espace géographique défini au cours d'une période précise, en faisant appel à des ressources préalablement acquises. De plus, ce projet d'apprentissage vise à rendre l'élève capable de comparer différentes situations dans l'espace et le temps afin de s'interroger sur leurs différences et leurs ressemblances.

Au niveau des objectifs opérationnels, l'élève sera capable, au terme de la séquence d'apprentissage, de :

- définir de mémoire le concept de crise (ressource de savoir) ;
- replacer les mots « croissance », « capitalisme », « bourse », « krach boursier » dans un contexte textuel adéquat (ressources de savoir) ;
- tirer les informations essentielles contenues dans un document schématique ou statistique relatif à la crise de 1929 (ressource de savoir-faire) ;
- qualifier (ou non) de « crise » une situation non vue en classe, documentée par des supports nouveaux mais du même ordre que ceux étudiés à propos de la crise de 1929 et justifier sa position en se référant aux attributs de ce concept vus au cours (transfert de savoirs et de savoir-faire) ;
- rédiger trois questions de recherche pertinentes en se référant aux savoirs et savoir-faire vus au cours sur la base d'un corpus de documents nouveaux relatifs à un objet de

recherche non étudié en classe (compétence ou tâche complexe).

Ce dernier objectif prend la forme d'une tâche complexe : l'élève reçoit une série de documents relatifs à la situation économique en URSS dans les années 1930. Il doit mobiliser les ressources de savoirs et de savoir-faire développées préalablement durant la séquence d'apprentissage et les combiner avec les nouvelles informations contenues dans les documents qui lui sont fournis afin de formuler trois questions de recherche pertinentes concernant la situation économique en URSS dans les années 1930.

2. Description et analyse de la séquence d'apprentissage

La séquence débute par la découverte de la question de recherche : « *Comment une économie en pleine expansion telle que celle des États-Unis dans les années 1920 peut-elle se transformer si vite en une économie aussi misérable que celle des États-Unis dans les années 1930 ?* ». En partant d'une analyse de documents relatifs au krach de 1929 et à la crise économique des années 1930, un contraste et un changement entre la situation économique des États-Unis dans les années 1920 et la situation économique des mêmes États-Unis dans les années 1930 sont mis en évidence. Deux documents écrits permettent aux élèves de constater l'économie florissante des années 1920. Deux documents iconographiques et un document écrit permettent aux élèves de constater la misère économique des années 1930.

Une phase d'enquête centrée sur le krach boursier de 1929, les faits et les causes, est ensuite proposée dans les leçons suivantes avec une attention particulière portée à l'explicitation des mécanismes de fonctionnement de la bourse et des systèmes économiques capitalistes. S'ensuit une seconde phase d'enquête à propos des conséquences du krach sur l'économie américaine, puis une troisième relative à la transformation d'une crise économique nationale américaine en une crise économique mondiale. Ensuite, une leçon est consacrée à la construction du concept de crise ainsi qu'à la structuration finale de la séquence. Elle prend la forme

d'un schéma mettant en évidence les différentes étapes du passage d'une économie américaine florissante dans les années 1920 à une économie mondiale en crise dans les années 1930. Enfin, la séquence se termine par la réalisation de la tâche complexe – exercice de la compétence 1, *se poser des questions* – dont l'objet de recherche est la situation économique de l'URSS dans les années 1930.

3. La tâche complexe

Lors de la tâche complexe, l'élève est confronté à la consigne suivante :

Contexte de la recherche

Nous avons vu en classe les mécanismes qui ont amené l'économie florissante des années 1920 aux États-Unis à se transformer brutalement en une économie misérable après le krach boursier de 1929. Suite à cela, tu t'intéresses désormais à la situation économique de la Russie à la même époque. Pour traiter ce sujet, tu disposes d'un recueil documentaire³. À sa lecture, tu te rends compte que les documents ne sont pas assez complets pour étudier le sujet de manière satisfaisante. Par contre, leur analyse attentive et leur confrontation vont t'aider à construire une série de questions qui te permettront d'orienter ta recherche.

Tâche à réaliser

Sur la base de l'analyse des documents et en fonction de ce que tu connais de la situation économique aux États-Unis et dans le monde dans les années 1920-1930, établis une liste de trois questions de recherche pertinentes sur la situation économique de la Russie dans les années 1930.

Consignes

Chaque question doit être en lien avec l'objet de recherche et doit mobiliser un concept ; se baser sur une analyse correcte des informations contenues dans les documents ; s'appuyer sur des contradictions que tu as constatées en confrontant les documents entre eux ou en confrontant les documents avec tes connaissances ; être une vraie question de recherche. La réponse ne doit pas se trouver dans les documents ; elle doit aussi dépasser la simple demande d'informations (qui ? où ? quoi ? quand ?...) ; être formulée dans un français correct et compréhensible par tout lecteur. Les

questions, dans l'ensemble, doivent utiliser, autant que possible, un concept ; mobiliser un maximum ce que tu connais de la situation économique aux États-Unis et dans le monde dans les années 1920 et 1930 (explicite-le clairement dans la formulation de ta question) ; être distinctes les unes des autres, ne pas dire deux fois la même chose sous des formes différentes ; être présentées soigneusement.

Contrainte : Tu disposes d'une période de 50 minutes pour réaliser cette tâche.

Conseils : Utilise la phrase-type suivante pour exprimer ta question : « Sur la base du (des) document(s) ..., je constate que... Or, dans le(s) document(s)... je constate que... (et/ou au cours, nous avons appris que...). Dès lors, je me pose la question suivante : ... ».

Enfin, sois bien attentif-ve à situer les documents dans le temps et l'espace.

Cette tâche complexe est évaluée à l'aide de la grille d'évaluation suivante :

Voici deux exemples de réalisation de la tâche complexe, c'est-à-dire deux questions formulées par des élèves confrontés à cette situation de tâche complexe (les prénoms ont été modifiés) :

Fanny : « Sur la base des docs 1 et 2, je constate que la production de l'URSS (charbon, acier...) est abondante entre 1929 et 1939. Or au cours nous avons appris que l'Europe et les USA sont en crise économique dans les années 30. Donc, je me demande pourquoi l'URSS n'est pas impactée par cette crise mondiale des années 30. »

Quentin : « Sur la base du document 4, je constate que Staline dit : "L'homme est le capital le plus précieux". Or, dans le document 5, je constate que dans son URSS, 6 000 000 de personnes sont mortes de faim. Dès lors je me pose la question suivante : si pour Staline l'homme est un capital précieux, pourquoi ne s'est-il pas plus investi à le garder en vie ? ».

Globalement, les résultats des élèves ayant été confrontés à l'exercice de cette tâche complexe apparaissent comme positifs. La plupart des questions élaborées sur la base des documents fournis

CRITERES	INDICATEURS	Barèmes d'attribution des notes
Pertinence (critère minimal)	-Indicateur 1 : la question est en lien avec l'objet de recherche (La situation économique de l'URSS dans les années 1930) et/ou avec le concept de crise -Indicateur 2 : la réponse à cette question n'est pas fournie dans les documents	Les deux indicateurs doivent être rencontrés pour qu'une question soit pertinente. Si une question n'est pas pertinente, aucun point n'est attribué pour les critères de profondeur, d'exactitude et de cohérence 3pts/question
Profondeur (critère minimal)	-Indicateur 3 : la question est issue d'une confrontation entre des informations tirées des documents et/ou des connaissances.	Si la question rencontre cet indicateur : 1pt/question
	-Indicateur 4 : un ou plusieurs attributs du concept de crise ou le concept de crise lui-même est mobilisé dans sa question	Si la question rencontre cet indicateur : 1pt/question
	-Indicateur 5 : les ressources vues au cours sur la situation économique des années 1920 – 1930 aux USA sont mobilisées	Si la question rencontre cet indicateur : 1pt/question
Exactitude (critère minimal)	-Indicateur 6 : pas d'erreur dans l'utilisation des informations provenant de l'analyse des documents ou des connaissances mobilisées.	Si pas d'inexactitude : 2 pts/question -1 pt par inexactitude
Précision	-Indicateur 7 : la question est située dans le temps et dans l'espace	Si la question rencontre cet indicateur : 1pt/question (0.5pt pour le temps et 0.5 pt pour l'espace)
	-Indicateur 8 : utilisation de la formule type (Dans tel document, je constate que,... or...donc...)	Si la question rencontre cet indicateur : 1pt/question
Cohérence	-Indicateur 9 : les questions sont distinctes les unes des autres	Si la question rencontre cet indicateur : 1pt/question
Langue	-Indicateur 10 : orthographe correcte lexique adéquat, syntaxe correcte.	Si la question rencontre cet indicateur : 1pt/question.
Soin	-Indicateur 11 : écriture lisible et claire	Si la question rencontre cet indicateur : 1pt/question

respectent les critères de la grille d'analyse qui sont eux-mêmes bien évidemment en cohérence avec les objectifs poursuivis mais également avec les consignes fournies aux élèves. Les questions élaborées mobilisent la plupart du temps des ressources installées lors de la séquence d'apprentissage, mais il arrive aussi que les élèves confrontent directement les documents fournis entre eux comme dans la question formulée par Quentin.

4. Conclusion

À la suite de cette séquence et de l'exercice de cette tâche complexe, le professeur peut rebondir sur la situation politique de l'Europe et des USA avant, pendant et après la crise économique des années trente et donc aborder la politique de l'entre-deux-guerres. Cet exercice peut également servir de phase de démarrage pour une séquence d'apprentissage consacrée à l'URSS et à la Révolution russe de 1917.

Clôturons par quelques éléments permettant de poursuivre la réflexion. Afin d'améliorer la séquence d'apprentissage, il conviendrait de consacrer une leçon supplémentaire à une phase d'« apprentissage-recherche »⁴ plus complète, dans laquelle les élèves pourraient notamment être confrontés seuls à une analyse de documents statistiques, schématiques et de nature économique. Cela peut se faire facilement en modifiant quelque peu le dispositif pédagogique. Toujours dans un souci d'amélioration, il conviendrait également de consacrer un temps supplémentaire à exercer en classe la compétence 1 *se poser des questions* sur la base des documents utilisés lors des leçons. La phase de démarrage permet déjà de s'y exercer, mais est-ce suffisant ? En effet, afin d'aider tous les élèves à réaliser la tâche complexe, il apparaît nécessaire, durant la phase d'apprentissage, de leur montrer des exemples réussis de ce type de tâche et de leur faire prendre conscience des ressources qu'elle mobilise. La phase de guidage se justifie donc pleinement dans ce contexte tant pour des raisons pédagogiques que pour des raisons d'équité. Lorsqu'il s'agit de l'évaluation certificative, les élèves doivent être capables d'analyser seuls la tâche, de trouver les savoirs à mobiliser et de les mobiliser à bon escient.

La question du degré de guidage lors de l'exercice de la tâche complexe est par ailleurs essentielle. En effet, quel est le niveau de guidance accepté pour qu'une tâche soit considérée comme complexe ? Une autre sous-question essentielle est celle liée aux critères de corrections. Ces derniers doivent correspondre aux consignes données à l'élève mais ne pas lui être dévoilés. Ces critères sont pourtant ce sur quoi reposera l'évaluation afin de rendre cette dernière la plus objective possible. Ils doivent donc être suffisamment identifiables lors de la lecture des consignes sans pour autant apparaître clairement. Comment concilier précision des consignes (et donc des critères) et limitation du guidage ? Où est le juste milieu ?

5. Bibliographie

Ellestein, J. (1973). *Histoire de l'URSS, II*. Paris : Éditions sociales.

Ellestein, J. (1974). *Histoire de l'URSS, III*. Paris : Éditions sociales.

Genicot, L., Georges, J. & Bruneel, A. (2002, 3^e éd.). *Atlas historique. Les grandes étapes de l'Histoire du Monde et de la Belgique*. Namur : Didier Hatier.

Jadoulle, J.-L. (2015). *Faire apprendre l'histoire. Pratiques et fondements d'une « Didactique de l'enquête » en classe du secondaire*. Namur : Érasme.

Jadoulle, J.-L. & Georges, J. (Ed.) (2015). *Construire l'histoire 4 – Un monde en mutation (de 1919 à nos jours)*. Namur : Érasme.

Ministère de la Communauté française (1999). *Compétences et savoirs requis en Histoire – Humanités générales et technologiques*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française.

Thorez, M. (1949). *Vive Staline. Cahiers du communisme*, 12.

Troignon, Y. (1988) (8^e éd.). *Le XX^e siècle en URSS*. Paris : Dunod.

Werth, N. (2013). Comment Staline décida d'affamer son peuple. *L'Histoire*, 394, 10.

Winock, M. (2000). *Bon anniversaire camarade Staline ! L'Histoire*, 247, 50.

6. Notes

¹ Ministère de la Communauté française (1999). *Compétences et savoirs requis en Histoire – Humanités générales et technologiques*, p. 4.

² Voir Jadoulle, J.-L. (2015). *Faire apprendre l'histoire. Pratiques et fondements d'une « Didactique de l'enquête » en classe du secondaire*. Namur : Érasme, pp. 418-431 et Ministère de la Communauté française (1999). *Compétences et savoirs requis en Histoire – Humanités générales et technologiques*, p. 3.

³ Document 1 : Évolution de la production industrielle en URSS, 1913 – 1939 : Ellestein, J. (1973). *Histoire de l'URSS, II*. Paris : Éditions sociales, pp. 151, 253, 284 ; Ellestein, J. (1974). *Histoire de l'URSS, III*. Paris : Éditions sociales, p. 228 ; Trotignon, Y. (1988). *Le XX^e siècle en URSS* (8^e éd.). Paris : Dunod, p. 105-106, 131 ; Jadoulle, J.-L. & Georges, J. (Ed.) (2015). *Construire l'histoire 4 – Un monde en mutation (de 1919 à nos jours)*. Namur : Érasme, extrait du document 32/5, p.77).

Document 2 : La crise économique 1929-1939 : Genicot, L., Georges, J. & Bruneel, A. (2002). *Atlas*

historique. Les grandes étapes de l'Histoire du Monde et de la Belgique (3^e éd.). Namur : Didier Hatier, p. 43 .

Document 3 : Extrait de Ellestein, J. (1973). *Histoire de l'URSS, II*. Paris : Éditions sociales, pp. 247-261 ; Jadoulle, J.-L. & Georges, J. (Ed.) (2015). *Construire l'histoire 4 – Un monde en mutation (de 1919 à nos jours)*. Namur : Érasme, document 32/10, p. 79.

Document 4 : Thorez, M. (1949). Vive Staline. *Cahiers du communisme*, 12, décembre 1949. D'après Winock, M. (2000), Bon anniversaire camarade Staline ! *L'Histoire*, 247, p. 50.

Document 5 : Werth, N. (2013). Comment Staline décida d'affamer son peuple. *L'Histoire*, 394, p. 10.

⁴ Les démarches dites d'« apprentissage-recherche » se caractérisent par : « une mise en problématique des savoirs à enseigner [...] ; l'organisation d'espaces d'activités plus complexes. [...] Mesurée à l'aune du potentiel des élèves, la complexité des activités sera fondée sur le choix de documents plus complexes et/ou sur une faible guidance des élèves ; l'implication des élèves dans les modalités de structuration de leurs connaissances » (Jadoulle, 2015, pp. 117-118).

ATELIER 2 :

Tâches complexes dans les formations professionnalisantes

Présentation et synthèse de l'atelier

Nathalie FRANÇOIS

Didactique en psychologie et sciences de l'éducation - ULiège

Germain SIMONS

Didactique des langues et littératures modernes - ULiège

DIDACTIfen

L'atelier 2 était structuré comme suit :

1. une brève présentation des intervenants par les formateurs ;
2. quatre exposés de 15 minutes ;
3. une discussion collégiale à propos des différents exposés ;
4. une synthèse des acquis.

Comme le montre le tableau 1, les communications ciblaient quatre disciplines différentes et deux niveaux d'enseignement : le secondaire supérieur (enseignement professionnel et de transition) et le supérieur. Pour la publication des actes, certains titres ont été (légèrement) modifiés. À cet endroit, nous tenons à remercier les quatre intervenants pour la qualité de leur présentation et pour leur disponibilité tant dans la préparation de l'atelier que dans son exploitation (publication).

Les quatre intervenants ayant accepté de publier leur communication dans le présent numéro de *Didactiques en pratique*, nous n'allons pas revenir sur ces exposés dans ce texte, mais nous concentrons plutôt sur la *synthèse* qui a été réalisée en fin d'atelier. Précisons que celle-ci a été précédée d'un échange, très riche, avec la trentaine de participants à l'atelier, qui a porté sur des questions de clarification relatives aux quatre exposés et sur un partage d'expériences par rapport aux dispositifs présentés.

Intervenant · e · s	Titre	Discipline	Niveau d'enseignement et public ciblé
Marie HUPPE	<i>Les enfants à besoins spécifiques, dont les différents types de handicap</i>	Psychologie	Secondaire : - Institut Don Bosco (Huy) - Septième année professionnelle - option puériculture
Virginie RENARD	<i>« Home for sale » : initiation au genre textuel de l'annonce immobilière par l'apprentissage expérientiel</i>	Anglais	Supérieur : - Haute École Charlemagne - 1 ^{er} Bac en immobilier
Cécile BINET	<i>Une tâche complexe motivante. Une autre évaluation</i>	Français	Supérieur - Promotion sociale - Certificat d'aptitude pédagogique (CAP)
Alexandre MOUTON Marc CLOES Manon COLLIN	<i>« Oser sauver à l'école » : mise en place d'un cycle de premiers secours au cours d'éducation physique</i>	Éducation physique	Secondaire : - Collège St-Benoît/ St-Servais - 6 ^e année, enseignement général

Tableau 1 : Présentation synthétique des quatre exposés de l'atelier 2

La synthèse a été initiée à partir de questions-balisées qui avaient été distribuées aux participants avant les quatre exposés :

« Lors de la mise en place d'une séquence autour d'une tâche complexe, quels sont les éléments qui vous semblent porteurs par rapport :

- aux objectifs ou compétences visé(e)s ;
- aux ressources (cognitives) ;

- aux tâches proposées aux élèves ;
- aux supports (outils) ;
- à l'évaluation ;
- aux critères et indicateurs attestant de la maîtrise de la compétence/tâche ».

Au terme de l'atelier, la synthèse suivante a été proposée par N. François.

L'insertion de tâches complexes dans les formations professionnalisantes poursuit un objectif majeur :

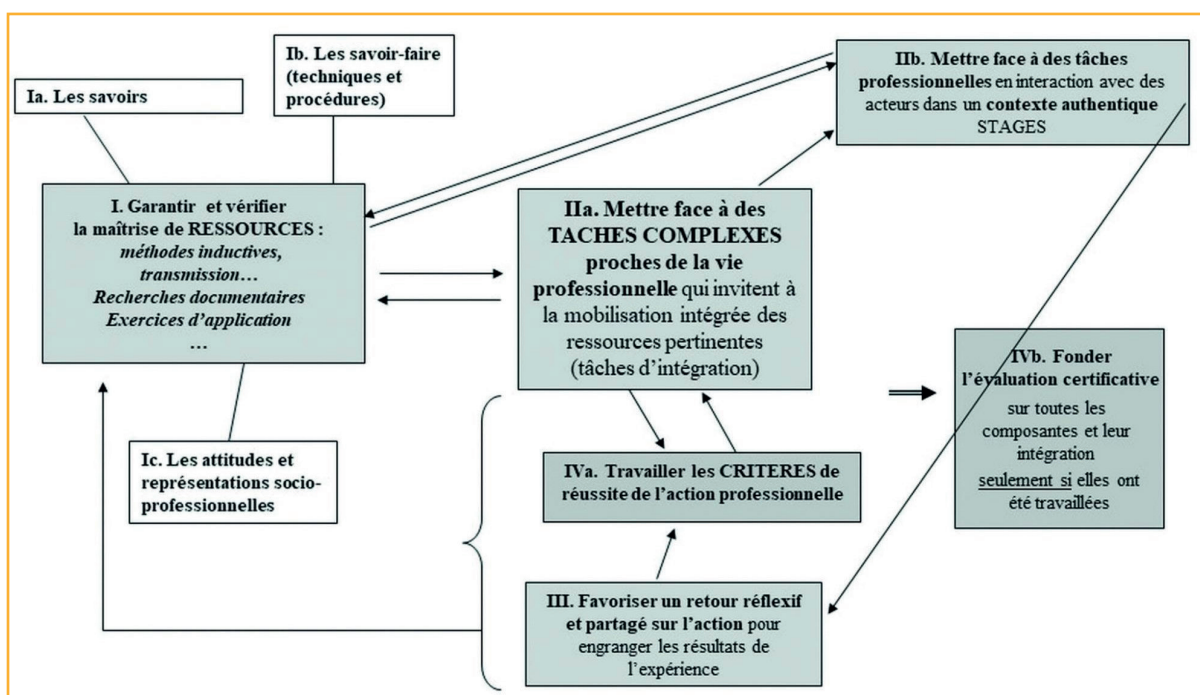


Figure 1 : Tâches complexes dans les formations professionnalisantes

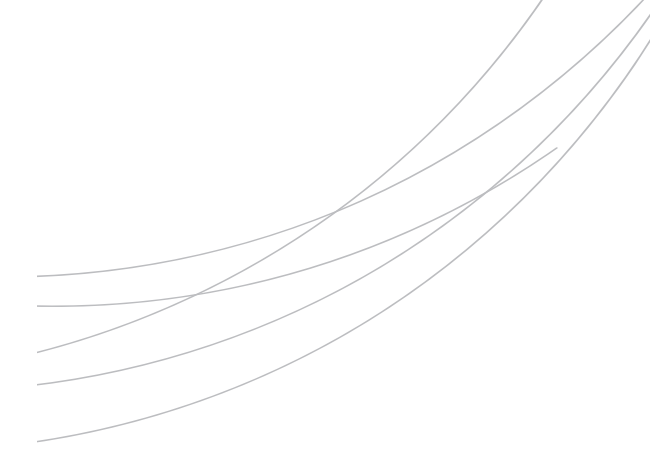
former des professionnels compétents, capables d'agir dans une multitude de situations de travail. L'intérêt est donc de s'interroger sur la manière dont les formateurs peuvent accompagner ces futurs professionnels dans l'amorce du développement de leurs compétences et de leur identité professionnelle.

À cette fin, Beckers (2012) nous propose un « dispositif professionnalisant » qui rend compte des différentes facettes et conditions que nécessite cette démarche que l'on souhaite efficace et équitable. Quatre axes principaux sous-tendent l'élaboration d'un tel dispositif :

- garantir l'acquisition des différentes ressources (savoirs, savoir-faire, attitudes) par chacun des apprenants ;

- élaborer des situations complexes qui amènent les étudiants à mobiliser les ressources nécessaires pour faire face à cette situation ;
- concevoir des activités explicitement consacrées à la réflexion et à l'échange sur l'action (tâches complexes mais également pratiques de terrain) ;
- insérer des démarches d'évaluation.

Les tâches complexes, au cœur de ce dispositif, permettent aux futurs professionnels d'expérimenter, dans un cadre sécurisé, des situations proches de la vie professionnelle où les liens entre la théorie et la pratique seront explicitement mis en exergue. Au sein de la formation, de telles situations permettent également aux étudiants de se confronter à l'erreur et à la régulation de leurs



apprentissages sans craindre une conséquence néfaste pour un bénéficiaire potentiel.

Les tâches complexes peuvent être de natures différentes et plus ou moins ambitieuses. Nous pouvons citer les projets, les jeux de rôles, les situations d'isomorphisme ou encore les analyses de cas.

Quel que soit le type de tâche envisagé, le formateur doit concevoir cette dernière en gardant en ligne de mire deux caractéristiques principales qui garantissent l'amorce du développement de compétences et de l'identité professionnelle et non une simple application de concepts. Ainsi, la tâche complexe doit permettre aux étudiants de se projeter dans leur futur métier tout en identifiant des caractéristiques communes de situations professionnelles récurrentes mais qui peuvent apparaître dans des contextes variés.

Les quatre présentations de l'atelier ont chacune, avec leurs spécificités propres, mis en avant un dispositif permettant aux étudiants concernés de vivre une tâche complexe nécessitant la mobilisation de différentes ressources, et se sont ainsi inscrites dans un dispositif professionnalisant visant le développement de compétences et d'une identité professionnelle.

Bibliographie

Beckers, J. (2012). *Compétences et identité professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.

Un dispositif professionnalisant pour former des futur·e·s puériculteurs·trices à l'accueil d'enfants à besoins spécifiques

Marie HUPPE

Psychologue au Centre PMS de Namur

1. Contexte, objectifs et tâche finale

En tant que licenciée en psychologie, j'ai entamé le cursus de l'Agrégation de l'Enseignement Secondaire Supérieur en septembre 2014 à l'Université de Liège. À l'issue de cette formation, j'ai obtenu le titre me permettant d'être professeure de psychologie dans le secondaire supérieur.

Le second stage de l'AESS en Psychologie et Sciences de l'Éducation s'organise dans l'enseignement de qualification. C'est en effet dans le secteur « service aux personnes » que les futurs agrégés de cette discipline seront amenés à enseigner dans la plupart des cas. Les vingt heures de mon stage s'organisaient en sixième et septième années de l'enseignement professionnel, option puériculture.

La séquence de cours présentée ci-dessous a été organisée avec les élèves de septième année de l'enseignement professionnel, option puériculture. Elle se composait de 10 leçons (de 50 minutes) qui ont été complétées par 4 leçons de retour réflexif sur les pratiques de stages vécues par les élèves.

La classe se composait de 8 filles et 2 garçons. Les élèves s'apprétaient à vivre une expérience de stage auprès d'enfants à besoins spécifiques. La séquence était consacrée à la thématique suivante : « *Les enfants à besoins spécifiques, dont les différents types de handicaps* ».

Les compétences professionnelles à mobiliser ont été élaborées sur la base des prescrits de l'enseignement¹ et ont été ajustées afin de correspondre aux besoins des élèves qui allaient vivre un stage dans ce contexte professionnel spécifique.

S'adapter aux enfants qui présentent des besoins particuliers (handicaps)

- Observer et déterminer les besoins particuliers de ces enfants et les modalités de développement, les problèmes spécifiques qu'ils vivent.
- Adapter son accueil et l'espace relativement aux besoins spécifiques de l'enfant.
- Adapter ses attitudes professionnelles aux besoins spécifiques que présentent l'enfant et également les professionnels, les parents et le groupe d'enfants du milieu d'accueil.

La tâche d'intégration destinée à clore la séquence a pris la forme d'une réunion d'équipe dont l'objectif était de préparer l'accueil d'un groupe d'enfants, parmi lesquels certains présentaient des besoins spécifiques. Cette activité nécessitait de faire appel aux différentes ressources abordées durant la séquence : savoirs, savoir-faire et attitudes professionnelles.

2. Description du dispositif

2.1. Les ressources

Afin de pouvoir amener les élèves à développer les compétences professionnelles à mobiliser dans le cadre de la tâche finale, différentes ressources (savoirs, savoir-faire et attitudes professionnelles) ont été travaillées au travers d'activités et d'approches méthodologiques diversifiées.

Savoirs	Savoir-faire	Attitudes professionnelles
<ul style="list-style-type: none"> -Types de besoins spécifiques (les différents types de handicap) -Modalités de développement -Problèmes spécifiques liés au trouble 	<ul style="list-style-type: none"> -Observer et déterminer les besoins particuliers des enfants -Aménager l'espace d'accueil -Rechercher des sources pertinentes d'informations 	<ul style="list-style-type: none"> - Être attentif et à l'écoute des besoins des différents partenaires - Adapter ses attitudes professionnelles aux besoins spécifiques que présentent l'enfant et également les professionnels, les parents et le groupe d'enfants du milieu d'accueil - Respecter le rythme des différents intervenants (enfants, parents, collègues) quant à l'accueil d'un enfant à besoins spécifiques

2.2. Le déroulement de la séquence didactique

Leçon n°1 : Jeu de rôles à propos de la thématique

L'objectif de ce jeu de rôles est d'une part d'introduire la séquence, d'autre part de faire émerger une première réflexion sur la thématique chez les élèves en les invitant à se mettre dans la peau d'enfants à besoins spécifiques et/ou de professionnels d'un milieu d'accueil. Cela permet également d'aborder et de cibler les compétences professionnelles visées pour cette séquence.

Leçon n°2a et b : Analyse de témoignages relatifs à des situations de handicap vécues

Les leçons 2a et 2b avaient pour objectif de mobiliser les ressources « savoirs ».

Une vingtaine de fiches reprenant un témoignage relaté par un parent, un proche ou un professionnel et relatif à la thématique, ont été présentées aux élèves. Ceux-ci étaient invités à aller « à la rencontre » de ces personnes, de leur vécu, de leur histoire via la lecture de ces différents témoignages. Une grille d'analyse de ces récits a été proposée aux élèves afin de les guider dans leur travail. L'objectif était de les amener à identifier différents types de handicap, les modalités spécifiques de développement de ces enfants et les problèmes spécifiques liés au trouble. La mise en commun des différentes informations relevées par les élèves permettait d'accéder à une partie des ressources requises pour atteindre l'objectif.

La leçon 2b était conçue comme un temps d'institutionnalisation du savoir, permettant de reprendre avec les élèves les différents savoirs mobilisés.

Les savoir-faire « observer et déterminer les besoins particuliers des enfants » et « être capable de rechercher des sources pertinentes d'informations » ont également été travaillés lors de cette leçon. Les élèves étaient en effet invités à rechercher, dans les prescrits et dans d'autres types de documents mis à leur disposition, les informations qui leur manquaient afin d'accéder aux savoirs.

Leçon n°3 : Travail de réflexion autour des besoins spécifiques

Pour cette leçon, je souhaitais permettre aux élèves de vivre une « journée à la crèche » et de parcourir via un plateau de jeu, une série de situations ou de cas pouvant survenir en milieu d'accueil. En voici quelques exemples.

« C'est le temps de la promenade.
Liz, en chaise roulante, intrigue beaucoup ses camarades.
Certains n'osent pas s'approcher d'elle tandis que d'autres sont un peu 'brusques'... »

« Quels jouets préfère Jade, même si elle ne sait pas les manipuler ?
Son regard est attiré par les petits cubes jaunes et rouges... »

Ces situations, relatées sous la forme de mini-récits ou de questions, abordaient les différents besoins mis en avant dans les prescrits du secteur de la petite enfance, en lien avec l'accueil d'enfants à besoins spécifiques. Pour chacune des cartes « piochées » par les élèves, ils étaient invités à réagir en termes « d'attitudes professionnelles adaptées ». Un temps d'institutionnalisation du savoir a ensuite été prévu. L'objectif était de travailler les attitudes

professionnelles ciblées pour le développement des compétences de la séquence de leçon, à savoir : « être attentif et à l'écoute des besoins des différents partenaires » ; « adapter ses attitudes professionnelles aux besoins spécifiques que présentent l'enfant et également les professionnels, les parents et le groupe d'enfants du milieu d'accueil » et « respecter le rythme des différents intervenants (enfants, parents, collègues) quant à l'accueil d'un enfant à besoins spécifiques ».

Leçon n°4 : Tâche d'intégration, réunion d'équipe et préparation de la rentrée

La tâche d'intégration proposée était organisée sous la forme d'une réunion d'équipe, dont le but était de préparer l'accueil d'un groupe d'enfants, parmi lesquels certains présentaient des besoins spécifiques. Cette tâche d'intégration permettait de travailler le dernier point relatif aux savoir-faire : « aménager l'espace d'accueil » et également d'intégrer toutes les ressources travaillées précédemment.

Les élèves devaient tout d'abord préparer individuellement les différents éléments à anticiper pour l'accueil, en vue de participer à la réunion d'équipe qui portait sur l'organisation de la rentrée et sur le projet d'accueil de l'année. Chacun a reçu une description de l'organisation de la crèche (agencement de l'espace, matériel, nombre d'enfants, informations fournies par les parents...). Ils se sont ensuite répartis en deux groupes pour vivre la « réunion d'équipe » et finalement présenter leur projet à l'autre groupe.

En raison d'un manque de temps en fin de séquence, un feedback formatif sur leur production a été adressé par écrit après la leçon.

2.3. L'évaluation

L'évaluation était composée de deux parties. D'une part, j'ai introduit une tâche d'intégration proche de celle réalisée en classe, de type « réunion d'équipe ». Le contexte et les éléments à prévoir en vue de préparer l'accueil étaient différents de ceux abordés au cours. D'autre part, j'ai proposé une mise en situation via l'analyse de deux vignettes qui décrivaient un « événement critique » pouvant être vécu en crèche. Les élèves étaient amenés à mobiliser différentes ressources vues (savoirs, savoir-faire, attitudes professionnelles) afin d'analyser les situations présentées.

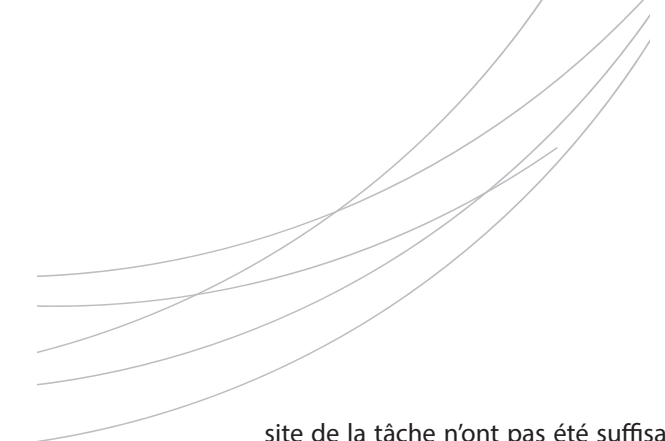
3. Analyse du dispositif

Si, pour analyser le dispositif mis en place, on reprend les quatre responsabilités qui incombent aux enseignants « soucieux d'efficacité et d'équité » il s'agit tout d'abord d'élaborer des « ressources mobilisables en situation professionnelle » (Beckers, 2013, p.166). À ce niveau, j'ai essayé de partir d'expériences de terrain (via l'analyse de témoignages, la mise en situation...) afin d'identifier les besoins des bénéficiaires. Par ailleurs, l'occasion a été donnée aux élèves d'appréhender l'utilisation de ces ressources lors de mises en contexte d'action. Il s'agit ensuite de « différencier les moyens et ressources en fonction des besoins de chacun ». À ce niveau, différents supports et démarches méthodologiques ont été exploités afin de proposer une diversification dans les activités qui puisse correspondre aux différents profils d'élèves.

Selon Beckers, il est également important d'« aménager des situations complexes invitant à intégrer des ressources pertinentes » et de « permettre que se développent les compétences » (2013, p.166). La situation complexe présentée sous la forme d'une « réunion d'équipe » était l'occasion pour les élèves de pouvoir faire appel aux différentes ressources abordées mais également d'intégrer celles-ci en les employant dans une situation proche de leur futur terrain professionnel.

Par ailleurs, il s'agit de pouvoir « associer aux mises en situation des activités de conceptualisation et d'échange, afin de favoriser le transfert des compétences et la construction identitaire » (Beckers, 2013, p.166). En ce qui concerne cet aspect, plusieurs moments d'expression du ressenti et du vécu, des temps d'échange et de partage ont été proposés durant la séquence. Ces moments permettaient également de revenir sur certains concepts et/ou attitudes professionnelles pertinents, à intégrer et à développer en tant que futur professionnel. Il s'agissait de temps de conceptualisation (institutionnalisation du savoir) permettant de faire ressortir les éléments importants.

Pour terminer, il est primordial d'élaborer des « démarches évaluatives cohérentes » avec la formation dispensée (Beckers, 2013, p.167). Les activités construites en vue de l'évaluation étaient proches de celles réalisées au cours, intégrant des éléments inédits. Notons toutefois que les critères de réus-



site de la tâche n'ont pas été suffisamment et clairement transmis aux élèves. Ils ont eu un retour (feedback) via un support papier suite à l'activité « réunion d'équipe ». Idéalement, cela aurait dû être plus explicitement développé et abordé en classe, pour permettre aux élèves de prendre pleinement conscience des attendus et de se préparer ainsi au mieux à l'évaluation.

4. Conclusion

Une meilleure connaissance du terrain professionnel serait porteuse afin de pouvoir faire plus de liens avec celui-ci lors des explications. Il est judicieux de sélectionner des exemples pertinents et illustratifs au regard du métier. De ce point de vue, il serait opportun de faire des observations de terrain, de rencontrer des professionnels et d'avoir une bonne connaissance des prescrits du métier.

Comme susmentionné, il est également important que *les modalités d'évaluation soient explicitées et connues de tous*. De ce point de vue, il est indispensable d'élaborer l'évaluation et la grille d'évaluation en phase « pré-active », afin d'avoir celles-ci présentes à l'esprit lors de la séquence et de pouvoir en présenter les critères. Une telle perspective permet également de réaliser des évaluations formatives en amont.

Veiller à la gestion du temps et des activités est également important car les moments d'échange et de discussion ont manqué de cadrage et ont souvent dépassé le temps qui leur était imparti dans la préparation. À ce niveau, il pourrait être intéressant d'inviter les élèves à préparer leurs interventions individuellement avant l'échange en groupe, afin de faciliter ensuite la régulation des échanges. Il serait également pertinent, en vue d'atteindre l'objectif final de la leçon, d'identifier les étapes de la démarche, telle qu'elle est prévue dans la préparation, qui peuvent faire l'objet d'ajustements et celles qui gagnent à être mises en œuvre sans écart par rapport au prévu.

Vérifier la maîtrise des ressources (activités formatives, feedbacks) est un point important qui n'a pas été suffisamment présent lors de cette séquence. Comme nous l'avons évoqué précédemment, réaliser différentes évaluations formatives avec feedback et/ou revenir sur les activités en donnant un retour via un support écrit (trace) permettrait d'adapter la séquence en fonction des besoins des élèves ; cette démarche permettrait également aux élèves de s'auto-évaluer et d'ajuster leurs apprentissages.

Les différents points mis en avant ci-dessus représentent des *pistes de régulation possibles* pour ce projet, en vue de soutenir l'intégration des compétences de façon plus efficace et équitable.

5. Bibliographie

Beckers, J. (2013). *Syllabus de didactique spéciale en Psychologie et Sciences de l'Éducation*. Liège : Université de Liège.

Camus, P. & Marchal, L. (2007). *Accueillir les enfants de trois à douze ans : viser la qualité*. Bruxelles : ONE.

Collectif (2003). *Accueillir les tout-petits : oser la qualité*. Bruxelles : ONE, Fonds Houtman.

6. Note

¹ Les compétences professionnelles ont été élaborées et définies sur la base du référentiel de compétences « Profils de formation et de qualification – Service aux personnes » (enseignement.be). Elles ont été ajustées suite à une discussion avec le maître de stage et ensuite avec une assistante de formation, afin de correspondre aux finalités de la séquence.

Initiation au genre textuel de l'annonce immobilière pour de futurs agents immobiliers

Virginie RENARD

*Maitre-assistante en langues étrangères
(anglais, allemand)
Haute École Charlemagne*

1. Contexte et objectifs

La séquence didactique dont il est question ici a été conçue dans le cadre du séminaire de *Didactique des langues modernes* du Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur (CAPAES) de l'Université de Liège¹. Elle a pu être testée face à deux groupes différents et a été quelque peu adaptée en fonction des résultats obtenus lors de la première expérimentation. Cette séquence du cours d'anglais s'adresse à des étudiants de première année du Bachelier en immobilier à la Haute École Charlemagne, dont le niveau de maîtrise s'approche ou dépasse le niveau B1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Construite sur le modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) et sur le canevas par situation-problème², elle vise à familiariser les étudiants, en 6 à 7 heures de cours, avec le genre textuel de l'annonce immobilière en ligne afin de les rendre capables de rédiger des annonces efficaces, compétence primordiale pour de futurs agents immobiliers³. Ce faisant, la séquence contextualise l'étude du vocabulaire lié au bien résidentiel, qui fait l'objet d'une séquence précédente, et lui donne pleinement sens car elle ancre les contenus et les apprentissages dans la future réalité professionnelle de l'étudiant⁴.

La tâche finale consiste en la rédaction d'une annonce immobilière pour un bien résidentiel réel (la maison d'un parent ou d'une connaissance de l'étudiant), répondant à tous les critères de qualité professionnelle identifiés par les étudiants eux-mêmes au cours de la séquence. Pour réaliser cette tâche complexe, les étudiants doivent être capables :

- 1) d'identifier les invariants du genre de l'annonce immobilière, tels que la présence systématique de photos de qualité, l'emploi de nombreux adjectifs positifs, ou l'incitation à passer à l'action (en suggérant au client de prendre rendez-vous pour une visite, par exemple) ;
- 2) d'élaborer une grille d'évaluation valable pour toute annonce immobilière, utilisable dans un contexte professionnel ;
- 3) de mobiliser le vocabulaire et la grammaire spécifiques au thème (champ lexical du bien résidentiel, adjectifs descriptifs ; réactivation du présent simple ainsi que des pronoms personnels et déterminants possessifs pour les objets).

2. Description du dispositif


Conformément au modèle de Kolb et au canevas par situation-problème, la séquence se déroule en quatre phases.

2.1. Phase 1 : Expérience concrète vécue et mise en perspective « expérientielle »

Les étudiants rédigent à domicile, sans préparation préalable et en toute autonomie, une annonce immobilière en anglais pour un bien résidentiel qu'ils connaissent personnellement, annonce susceptible d'être publiée sur un site anglais de type Immoweb. Les étudiants font ici l'expérience concrète d'une situation nouvelle à caractère authentique, afin de « voir ce que cela va donner ».

2.2. Phase 2 : Observation réflexive et état des ressources

Lors du premier cours de la séquence, les étudiants expriment leur ressenti face à cette expérience



inédite. Nous dressons ensuite ensemble un état des ressources pour faire apparaître ce que les étudiants maîtrisent déjà (e.g. le vocabulaire du bien résidentiel étudié dans le chapitre précédent), et ce qui devrait faire l'objet d'un apprentissage (e.g. structuration de l'annonce, stratégies de communication pour convaincre) afin de mener à bien la tâche. Nous mettons également en lumière l'intérêt de cet apprentissage. Dans cette deuxième phase, il s'agit donc de susciter le questionnement et l'intérêt des étudiants pour les motiver à acquérir les savoirs et les compétences qu'ils ne maîtrisent pas encore.

2.3. Phase 3 : Conceptualisation (abstraite) et apprentissage (clarification et application)

Répartis en groupes, les étudiants observent des documents authentiques puis élaborent des concepts généraux sur le genre textuel de l'annonce immobilière, transférables à d'autres situations réelles. Cette phase de raisonnement et de généralisation se déroule en quatre temps.

- 1) Lecture et observation d'annonces immobilières authentiques, puis identification en groupe des invariants du genre (structure, éléments textuels et visuels essentiels, aspects linguistiques).
- 2) Lecture de textes authentiques écrits par des agents immobiliers professionnels, prodiguant des conseils pour la rédaction d'annonces efficaces (y compris la prise de photos). Les étudiants échangent en groupe, dans la langue cible, les informations trouvées dans les documents lus de manière individuelle.
- 3) Élaboration en groupe d'une grille d'évaluation critériée d'une annonce immobilière sur la base des observations des annonces authentiques et des conseils de professionnels. Je collecte les grilles des différents groupes et en produis une synthèse. Cette grille finale, remise aux étudiants, sert de base pour la phase 4 du dispositif.
- 4) Travail individuel sur certains aspects linguistiques fondamentaux du genre : exercices ciblés de fixation du vocabulaire sur les adjectifs descriptifs, l'utilisation de synonymes et les appels à l'action ; correction collective de ces exercices de vocabulaire.

2.4. Phase 4 : Expérimentation active et résolution de la situation-problème

Après les phases d'observation réflexive et de clarification/application, les étudiants retournent vers la pratique et appliquent concrètement les concepts généraux qu'ils ont élaborés. Ils évaluent d'abord leur première annonce à l'aide de la grille d'évaluation finale que je leur ai fournie et identifient les points à retravailler. Ils améliorent ensuite leur production à domicile. Je leur demande de me remettre une annonce soignée, qui tient compte de tous les critères d'évaluation de la grille. Cette production finale fait l'objet d'une évaluation certificative, sur la base de la grille d'évaluation élaborée collectivement.

3. Évaluation du dispositif

La comparaison des annonces produites par les étudiants lors des phases 1 et 4 du dispositif montre un net progrès, tant au niveau de la forme que du contenu. Les annonces produites après l'apprentissage sont en effet mieux structurées, plus cohérentes et plus soignées. Elles intègrent les éléments de contenu identifiés comme essentiels dans la grille d'évaluation. Sur le plan linguistique, on constate l'utilisation de synonymes et de nombreux adjectifs descriptifs positifs. Les annonces sont, dans l'ensemble, bien plus professionnelles.

Interrogés via un questionnaire anonyme, les étudiants se sont dits assez satisfaits de cette séquence : ils ont clairement perçu son utilité pour leur future carrière et ont apprécié son caractère authentique, notamment l'observation de véritables annonces et les conseils de professionnels pour la prise de photos. Ils ont beaucoup apprécié le fait de devoir se mettre dans la peau d'un agent immobilier. Ils se considèrent mieux outillés pour rédiger une annonce et estiment avoir acquis la compétence visée. Les étudiants sont également satisfaits de la méthode de travail, particulièrement la création en groupe d'une grille d'évaluation sur la base de l'observation de documents authentiques. Il leur semble que cette méthode est efficace car ils ne doivent pas « bêtement attendre que le prof donne la réponse », comme le souligne un étudiant.

J'estime également que l'élaboration d'une grille d'évaluation, par les étudiants eux-mêmes, est un outil d'apprentissage original et porteur de sens car, à lui seul, il permet à l'apprenant de synthétiser ses observations, de structurer ses nouveaux savoirs, de réfléchir sur son action et d'autoévaluer sa production. De plus, cette grille d'évaluation pourra être directement réutilisée dans la vie active, ce qui justifie aussi sa réalisation.

La séquence présente toutefois quelques faiblesses. Premièrement, j'ai pu constater que les 6 à 7 heures attribuées à cette ultime séquence du semestre ne sont pas suffisantes pour permettre aux étudiants d'aller au bout de la démarche de conceptualisation. Il convient donc de dédier 2 heures de plus à la séquence car le manque de temps sabote la phase de construction des savoirs par l'apprenant ; cette troisième phase devrait idéalement inclure une mise en perspective collective des grilles d'évaluation produites par les différents groupes. Deuxièmement, le transfert des nouveaux acquis dans des situations professionnelles réelles est évoqué mais pas assez entraîné. La séquence ne permet en effet pas à l'étudiant d'exercer ses nouveaux savoir-faire dans une situation inédite car la tâche finale n'est qu'une simple correction de l'annonce produite lors de la mise en perspective. À l'avenir, il faudra placer les étudiants dans une situation plus proche encore des futures pratiques, par exemple en leur demandant de visiter un bien qu'ils ne connaissent pas du tout – idéalement, un bien réellement mis en vente – et de rédiger une nouvelle annonce pour ce bien. Enfin, cette séquence préparant à la réalisation d'une tâche complexe devrait s'insérer dans un véritable projet interdisciplinaire d'envergure, incluant notamment les professeurs de français, de marketing, de techniques de vente ainsi que les collègues professionnels du secteur. En effet, la rédaction d'une annonce efficace n'est que le premier maillon d'une chaîne de tâches complexes à réaliser avant de conclure une vente immobilière. Le lien avec les autres maillons de la chaîne doit être clairement établi si l'on veut donner pleinement sens aux apprentissages.

4. Bibliographie

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre. Enseigner. Évaluer*. Paris/Strasbourg : Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes & Didier.

Jacquin, M., Simons, G. & Delbrassine, D. (Éd.) (sous presse). *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique*. Berne : Peter Lang.

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience As The Source of Learning and Development*. Englewoods Cliffs, NJ : Prentice Hall.

Renard, V. (2017). « Home for sale » : Initiation au genre textuel de l'annonce immobilière par l'apprentissage expérientiel. *Didactiques en pratique*, 3, 85-91.

Simons, G. (2017). *Didactique des langues modernes (Partim I). 2017-2018. Notes de cours*. Liège : ULiège.

Simons, G. (sous presse). Pistes méthodologiques pour intégrer la dimension générique dans l'enseignement des langues étrangères. In M. Jacquin, G. Simons et D. Delbrassine (Éd.). *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique*. Berne : Peter Lang.

5. Notes

¹ Cette séquence didactique a déjà fait l'objet d'un article dans un numéro précédent des *Didactiques en Pratique*. Pour plus de détails, notamment sur le cadre théorique du dispositif, voir *Didactiques en pratique*, 3, pp. 85-91.

² Pour une description de ce canevas, voir Simons (2017) et Simons (sous presse).

³ Au sujet de l'intégration des genres textuels dans les cours de langues étrangères, voir Jacquin, Simons & Delbrassine (sous presse).

⁴ cf. Décret CAPAES, Communauté Française Wallonie-Bruxelles, 2002.

Une tâche complexe en didactique du français

Les étudiants adultes et le français : stop aux complexes !

Cécile BINET

*Professeure de français dans l'enseignement
supérieur de Promotion sociale de la
Fédération Wallonie-Bruxelles*

1. Contexte

Professeure de français dans l'enseignement supérieur de Promotion sociale¹, je décide, lors de la rentrée académique 2016, de répondre au besoin exprimé d'emblée par la quinzaine d'étudiants adultes (futurs) enseignants qui entament le cursus CAP² : les aider à (re)trouver confiance en leurs capacités en expression française orale et écrite. « Ce n'est pas que je n'aime pas le français, c'est lui qui ne m'aime pas ! », lâche un dynamique trentenaire, bon mot laissant d'ailleurs plutôt présager un certain amour de la langue...

Complexés par un système éducatif réduisant bien trop souvent l'enseignement du français à la maîtrise de la langue, ces adultes, issus pour la plupart de l'enseignement technique et professionnel, futurs professeurs de pratique professionnelle, ont, non pas à viser l'absence de fautes d'orthographe et de syntaxe en fin de cours (ce que ne prévoit du reste pas le dossier pédagogique de l'UE³ dont il est question), mais bien, selon la didacticienne Dominique Bucheton (2014), à forger leur identité de « sujet écrivant ». Sous cet angle, chaque individu qui rédige se réfère certes à des normes linguistiques, mais aussi à son écriture/texte, à son affect et à un contexte de communication.

La maîtrise de la langue ne constituera donc qu'une part des 200 périodes⁴ de ce cours, qui se souciera surtout de la motivation de ce public adulte, de sa

persévérance, essentielle selon l'incontournable Rolland Viau (2000). Pour ce faire, les tâches intégreront diverses compétences au sein d'ateliers porteurs de sens et l'évaluation se verra intégrée au cœur de l'apprentissage. Elle sera surtout positive, « levier » (Gérard, 2013) et non « couperet », et prendra en compte la notion d'« épaissement du texte » chère à Bautier et à Bucheton (1995), laissant l'opportunité aux scripteurs de revenir sur leurs textes afin de pouvoir bénéficier des retours de l'enseignant (de ses évaluations !) pour améliorer leurs productions.

2. Objectifs et tâche

Le programme de cours vise essentiellement le repérage et la reformulation de l'essentiel, la défense d'une opinion, l'identification de ses lacunes en expression écrite et leur remédiation. Dans ce cadre sont formulées les consignes suivantes, afin d'embrasser tout à la fois les compétences didactiques à consolider et les objectifs transversaux de confiance en soi et de motivation : « Dans un contexte simulé de journée portes ouvertes, préparez et communiquez, oralement et par écrit, une présentation d'une dizaine de minutes sur votre métier, devant un public d'étudiants qui auraient à choisir entre plusieurs options, et que vous voudriez convaincre d'intégrer votre classe. Prévoyez aussi un support écrit à remettre pour mémoire ».

Plongés dans ce cadre réaliste, les étudiants ont donc à préparer une intervention orale qui présentera leur métier de façon attractive. Ils réaliseront également un document écrit, à la forme libre (simple A4, dépliant publicitaire...), afin que leur public d'élèves potentiels dispose d'une version concise de l'information.

3. Description du dispositif

L'activité durera une vingtaine d'heures, selon le déroulement séquentiel précisé ci-dessous.

• Étape 1

L'enseignante présente l'activité et son contexte de simulation professionnelle, en interrogeant les étudiants sur les aspects auxquels serait sensible un directeur qui viendrait écouter leur intervention (durée : 10 minutes).

• Étape 2

Après avoir collectivement déterminé les objets d'appréciation de l'exercice (l'attitude, l'intervention orale et le support écrit remis pour information promotionnelle), les étudiants sont répartis en 3 sous-groupes, chacun d'entre eux déterminant les critères d'évaluation d'un de ces aspects (durée : 30 minutes).

• Étape 3

Un porte-parole de chaque groupe présente les critères et indicateurs, sous-items concrétisant chacun des critères. Des modifications peuvent être apportées après discussion, avant de valider ces items, qui serviront de guide à la réalisation de l'activité, mais aussi de support à l'autoévaluation et à l'évaluation par l'enseignant (durée : 1 heure).

• Étape 4

Réunis par discipline (la cuisine, la coiffure et l'esthétique, la construction...), les apprenants échangent alors au sujet du contenu : quels éléments mettre en évidence pour présenter leur métier de façon attractive ? (durée : 30 minutes – fin de la 1^{re} séance de travail). Les critères et indicateurs retenus par le groupe sont présentés dans l'annexe 1.

• Étape 5

Réalisées en partie à domicile, échelonnées sur plusieurs séances de cours, les productions écrites sont élaborées et les oraux sont répétés, sous la supervision du chargé de cours et éventuellement des pairs, en recourant aux ressources précédemment travaillées durant le cours. Ainsi l'outil Smart-Art de Word offrira une mise en page attractive de données structurées (à la façon d'une carte mentale) ; les outils de remédiation et d'autocorrection linguistiques⁵ permettront de limiter les fautes de

langue ; une source de qualité sur la communication verbale pourra être consultée pour y « piocher » selon ses lacunes⁶, http://www.euro-cordiale.lu/compro/index_fr.html (durée : 10 heures).

• Étape 6

À tour de rôle, les étudiants présentent leur métier et distribuent le support écrit prévu, en simulant le contexte donné de portes ouvertes ; après chaque passage, un débriefing constructif est prévu⁷, soulignant les points forts et invitant à améliorer certains aspects ; chacun est aussi invité à remettre à l'enseignant son autoévaluation (durée : 15 minutes par étudiant).

• Étape 7

Malgré une note attribuée par l'enseignant (critère par critère), chacun peut améliorer sa production écrite, ce que feront la plupart des étudiants (échéance : 2 semaines, à domicile, à partir de la remise du travail évalué).

4. Analyse

L'enthousiasme des étudiants couplé à la qualité des productions écrites (voir exemple à l'annexe 2) et des présentations orales, permet de dresser le bilan d'un dispositif réussi : l'évaluation a été vécue comme du « coaching », et l'activité, comme un exercice motivant dans lequel tous se sont sentis aptes.

Un questionnaire informatisé a été rempli par les étudiants composant cette classe. Anonyme, il témoigne d'une plus grande confiance de ces adultes en leur expression française en fin d'année académique, ce qui n'était pas du tout le cas au mois de septembre. Il indique aussi des apprenants moins stressés, et donc plus performants.

Du temps a également été laissé pour « épaissir » le travail, ce qui a bien sûr conduit à de meilleurs résultats⁸, et a aussi contribué grandement à la persévérance du groupe, qui pouvait clore cette séquence pédagogique sur une impression fondée de tâche finalisée, grâce à un temps que nous n'octroyons pas toujours à nos apprenants (une fois que l'exercice est réalisé, les « jeux sont faits » et un travail d'amélioration n'est pas toujours prévu).

5. Conclusion

Si des éclairages didactiques peuvent modifier significativement nos pratiques et le résultat de notre action, trois précautions apparaissent significatives dans la réussite de cette tâche complexe :

- lui donner suffisamment de sens/valeur pour mener à la mobilisation des différentes ressources et compétences qui y sont intégrées, capitalisées au service d'une mission qui « parle » aux étudiants ;
- leur attribuer- notamment en les faisant parler et écrire au sujet de ce qu'ils connaissent - un statut d'expert qui fait de l'expression écrite et orale française un vecteur, un outil au service de leur propre discipline ;
- rester cohérent entre les attentes/objectifs de la tâche et l'objet même de l'évaluation ; si la maîtrise de la langue est un aspect à l'œuvre dans ces communications, elle ne peut en être le seul objet d'évaluation, ou un objet pondéré si lourdement qu'il en détermine la réussite.

Plus globalement encore, c'est en usant d'une évaluation « levier » que le feedback sera source de progrès et en faisant nous-mêmes confiance que pourra se développer chez nos étudiants, moins assurés, cette précieuse confiance en soi...

6. Bibliographie

- Bautier, E. & Bucheton, D. (1995). L'écriture : qu'est-ce qui s'enseigne, qu'est-ce qui s'apprend, qu'est-ce qui est déjà là ? *Le français aujourd'hui*, 111, 26-35.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture, vers des gestes professionnels plus ajustés*. Paris : Retz.
- Detroz, P. (2015, octobre). Problématiques de l'évaluation. Texte présenté au colloque *Problématiques de l'évaluation...* Paris.
- Detroz, P., Crahay, M. & Fagnant, A. (2016). *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Gérard, F.-M. (2013). L'évaluation, un levier pour la réussite. In *Après l'université d'été... la feuille d'automne - Actes de l'Université d'été des enseignants de*

la CCI Paris Ile-de-France (27-28 juin 2013) (pp. 1-7). Paris : CCI Paris Ile-de-France.

Milgrom, E., Maufette, Y., Raucent, B. & Verzat, C. (2010). Pas d'accompagnement sans évaluation – pas d'évaluation sans accompagnement. In B. Raucent et L. Villeneuve (Éd.), *Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* (pp. 314-340). Bruxelles : De Boeck.

Reuter, Y. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

Simard, C., Dufays J.-L., Dolz J. & Garcia-Debanc, C. (2012). L'évaluation du travail des élèves, in C. Simard, J.-L. Dufays, J. Dolz et C. Garcia-Debanc (Éd.), *Didactique du français langue première* (pp. 139-164). Bruxelles : De Boeck.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. St-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique.

7. Annexes

7.1. Annexe 1

* Attitude

- o Expression orale adaptée⁹
 - ◇ pas ou peu de fautes de langue
 - ◇ un niveau de langue adapté au public (choix des mots, style)
- o Discours audible
 - ◇ débit (vitesse)
 - ◇ volume
 - ◇ articulation
- o Expression non-verbale pertinente
 - ◇ gestuelle
 - ◇ posture
 - ◇ regard
 - ◇ intonation vivante
 - ◇ dynamisme
- o Présentation adéquate
 - ◇ Apparence soignée
 - ◇ Tenue adaptée à la situation de communication

*** Supports**

o Lisibles

- ◇ Faciles à lire
- ◇ Agréables à lire
- ◇ Bien structurés, clairs

o Professionnels

- ◇ Justesse de la langue
- ◇ Esthétisme recherché (informatisé...), supports aboutis

o Cohérents (pas de contradiction entre les supports)

*** Contenu**

o Correct o Précis o Convaincant

*** Atteinte des objectifs de l'exercice**

o J'ai atteint les objectifs suivants :

- ◇
- ◇
o Je n'ai pas atteint les objectifs suivants :
- ◇
- ◇
o Je suis fier(e) de mon travail car :
- ◇
- ◇
o Je pense pouvoir m'améliorer en :
- ◇
- ◇

7.2. Annexe 2

À titre d'illustration, voici le dépliant conçu par une étudiante esthéticienne et annoté par l'enseignante :

Vous êtes convaincu(e) que cette profession est faite pour vous ou vous souhaitez de plus amples informations?

**Vous êtes souriant, dynamique et vous aimez les contacts humains ?
Alors n'hésitez plus ...
Devenez esthéticien(ne) et entrez dans le monde de la beauté**

Inscription
Institut Notre Dame Seminaire
Place en Piconrue 4-6
6600 Bastogne
Téléphone: 061/240630

Spécialiste des soins de beauté

- Soins du visage
- Soins de corps
- Epilations
- Beauté des mains
- Beauté des pieds
- Massages relaxants

Bonne attention, Analysez les infos pour son travail

Accès à la profession	Ses débouchés	Les spécialisations
<p>- Via un cursus scolaire classique de 5ème et 6ème degrés qualification bio esthétique. Coût d'inscription de 250€ pour les frais du matériel des cours pratiques comprenant : les outils de pédicure, manucure ainsi que les pinceaux de maquillage.</p> <p>- L'apprentissage, dure 3 ans sous contrat et donc avec une rémunération variant selon le barème, l'âge et la progression dans la formation (1er, 2ème et 3ème année du contrat) [étudiant (e) se rend 1 à 2 jours à l'école afin d'apprendre la théorie et de 3 à 4 jours chez son maître d'apprentissage qui lui apprendra la pratique du métier. Il n'y a pas de budget à prévoir pour le matériel car ceux du maître d'apprentissage sont à votre disposition.</p> <p>- En école privée, les études durent entre 2 ou 3 ans soit, en cours de jour soit en cours du soir, à raison de 2 à 3 fois par semaine. Vous pratiquez les cours pratiques et théoriques de manière plus intense, le coût est plus élevé en moyenne entre 4000€ et 5000€ et un examen devant le jury central est obligatoire pour accéder à la profession.</p>	<p>Plusieurs possibilités s'offrent à vous:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Travailler dans un institut ou dans un centre de bien-être chez un indépendant; • Exercer en parfumerie ou chez un fabricant de cosmétiques en sachant que vous pourriez aussi bien pratiquer les soins en institut que la vente de produits sur la surface de vente; • Certains salons de coiffure proposent également à leur clientèle un service d'esthétique généralement pour les faux ongles; • Devenir indépendant, si vous avez toujours rêvé de devenir un jour votre patron, de créer votre établissement, vos cartes de soins... alors ouvrez votre institut de beauté: <i>... Ouvrez alors votre institut!</i> <p><i>visage éclat</i></p>	<p>L'esthétique est un domaine qui évolue sans cesse, que ce soit au niveau des produits de cosmétiques ou des soins en institut. Une large palette de formations s'offre à vous afin de vous perfectionner et d'augmenter vos compétences et votre professionnalisme.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faux ongles • Maquillage permanent • Massages spécifiques tels que: <ul style="list-style-type: none"> - massages aux pierres chaudes, - massages aux ballons d'épices, - massages aux bambous, - réflexologie plantaire, - massages Thaïlandais, - massages bébé etc. • Pédicure médicale • Epilation définitive • Endermologie <p><i>Quelques liens utiles:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - http://www.espace-de-ressourcement.be/practicien/mel-ling.myung-sook/mel-ling.myung-sook.html - mellocontact@massagebebe.be

8. Notes

¹ Organisé par le Décret du 16 avril 1991, l'EPS offre aux adultes, au sein des 162 établissements qui le composent, des formations modulaires de niveau enseignement secondaire ou supérieur, au terme desquelles il délivre certificats et diplômes reconnus par la Communauté française (voir, pour plus de renseignements, le lien <http://www.enseignement.be/index.php?page=27151>).

² Certificat d'Aptitudes Pédagogiques.

³ Une UE est une unité d'enseignement, un cours.

⁴ Une période équivaut à 50 minutes. Dispensé en soirée, de 18h à 21h30 (4 périodes), ce cours comptabilise donc quelque 165 heures.

⁵ Il s'agit entre autres du *logiciel Antidote*, disponible dans les laboratoires de l'école ; du *dictionnaire*, papier ou informatisé (www.larousse.fr) ; de divers *sites de langue française* (ccdmd, études-littéraires.com, orthonet, Projet Voltaire, qui propose des versions audio simplifiant et illustrant de nombreuses règles d'orthographe sur <https://www.youtube.com/watch?v=P9KdP0UzND0&list=PL8a3Klg6DPcp8tG5TiED8Nct3TEGyPtUx>) ; d'*outils*

de correction en ligne, dont <http://www.cordial-enligne.fr/>.

⁶ http://www.euro-cordiale.lu/compro/index_fr.html

⁷ Ce débriefing vise l'expression spontanée des pairs, relancés par un questionnement de l'enseignante pour qu'émergent points forts et aspects à travailler : qu'avez-vous concrètement apprécié ? En quoi le propos était-il convaincant ? Quels conseils formuleriez-vous pour que cette présentation soit encore meilleure ?, etc.

⁸ Le résultat n'est ici pas dans la note, qui peut être revue si elle est significativement meilleure, mais bien dans un produit fini que certains ont voulu le meilleur possible. Cette attention à clore la tâche au mieux témoigne d'ailleurs d'un bel esprit : ces étudiants sont désireux d'apprendre et de s'améliorer (pas d'engranger des points).

⁹ Les étudiants ont choisi d'intégrer ce critère à l'attitude : ne pas s'exprimer correctement ou dans un registre de langue inadéquat relève selon eux d'un comportement professionnel ou non. Parce que ce point de vue apparaît digne d'intérêt et qu'il s'est agi de laisser du pouvoir à ces adultes, ce raisonnement a été validé par l'enseignante.

L'école sauve des vies : l'éducation physique au cœur du développement de citoyens responsables

Alexandre MOUTON¹, Manon COLLIN¹,
Charlotte LAURENT², Simon VERDONCK³,
Damien OVART³, Denis ULWELING³,
Marc CLOES

¹ SIGAPS-ULg – DIDACTIfen

² Centre Scolaire Saint-Benoît Saint-Servais,
Liège

³ Ligue Francophone Belge de Sauvetage asbl

1. Contexte¹

Chacun d'entre nous peut être susceptible de se retrouver un jour confronté à un arrêt cardiaque. Cela peut nous concerner directement, ou encore affecter un membre de notre famille ou de notre entourage. À chaque minute qui passe, les chances de survie se réduisent de 10 % (ERC, 2015). Quand on sait que le délai associé à l'arrivée des services médicaux d'urgence sur les lieux de l'accident se situe aux alentours de 10 minutes (Sasson, Rogers, Dahl & Kellerman, 2010), les gestes posés par les premiers témoins sont primordiaux. En effet, les études montrent que le taux de survie peut être augmenté de 2 à 4 fois si ces derniers pratiquent rapidement une réanimation cardio-pulmonaire (RCP) (Böttiger et al, 1999). De plus, si une défibrillation est pratiquée de manière précoce, les chances de survie peuvent cette fois être augmentées de 5 à 7 fois (ERC, 2015). Malheureusement, moins de 20 % de la population est en mesure d'effectuer les gestes qui sauvent (Gallagher, Lombardi & Gennis, 1995).

Dans le but d'accroître le nombre de citoyens capables d'effectuer les premiers gestes qui sauvent, leur apprentissage est proposé par différents organismes compétents tels que la Croix-Rouge ou la Ligue Francophone Belge de Sauvetage (LFBS).

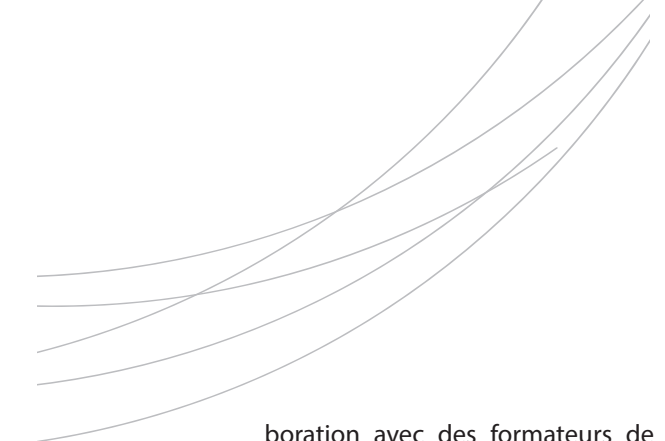
Cet apprentissage n'est cependant proposé que sur une base volontaire et est destiné à un public généralement adulte. Bien que ces formations soient d'une importance capitale, leur impact n'en reste pas moins limité au vu du nombre restreint de citoyens capables d'effectuer les premiers gestes qui sauvent.

Parmi toutes les possibilités qui s'offrent au milieu scolaire, le cours d'éducation physique s'avère être le plus approprié pour former les élèves aux premiers secours. Cet apprentissage s'inscrit dans les finalités que l'on associe à un ancrage sociétal qui met en évidence le rôle essentiel du cours d'éducation physique pour contribuer à former des citoyens responsables et qui aide les élèves à mobiliser des compétences dont ils pourront se servir tout au long de leur vie (Cloes, 2017 ; Whitehead, 2013). Il s'inscrit clairement dans la philosophie guidant la réforme du *Pacte pour un Enseignement d'Excellence*, tant au niveau de la formation citoyenne que de l'éducation à la sécurité, figurant parmi les objectifs du domaine 5 « *Éducation physique, bien-être et santé* ».

Au regard de ces constats, une tâche complexe visant à former les élèves du troisième degré de l'enseignement secondaire aux techniques de réanimation et de défibrillation externe automatisée (DEA) a été développée. Cette dernière est issue d'une collaboration entre le Département des Sciences de la Motricité de l'ULiège, la LFBS, et une enseignante en éducation physique du Collège Saint-Benoît Saint-Servais de Liège.

2. Description du dispositif

Afin de développer cette tâche complexe, l'enseignante a reçu une formation spécifique d'une journée auprès d'un formateur de la LFBS. Suite à cette formation, l'enseignante a élaboré, en colla-



laboration avec des formateurs de la LFBS et de l'ULiège, un cycle adapté au contexte scolaire. La tâche complexe proposée, qui est composée de 6 séances de 50 minutes, a été dispensée à 2 classes de filles de rhétorique du centre scolaire Saint-Benoît Saint-Servais de Liège. Le matériel spécifique utilisé lors des séances était mis à disposition par la LFBS et comprenait quatre mannequins d'entraînement à la RCP, quatre masques de poche et deux défibrillateurs externes semi automatiques.

Lors de la première séance, l'enseignante a introduit le cycle avant de distribuer un questionnaire comportant une série de questions ouvertes sur les connaissances de base relatives à la RCP. Le questionnaire se terminait par quelques questions fermées à choix multiples.

La deuxième séance avait pour objectif l'apprentissage de la réanimation de base d'une personne adulte. Dans ce but, différents ateliers ont été proposés aux élèves. Ceux-ci comprenaient notamment un travail de la fréquence des compressions thoraciques, de la résistance à l'effort, et du protocole d'intervention allant de l'approche de la victime en sécurité jusqu'à l'appel des secours.

La troisième séance était consacrée à l'utilisation du masque de poche et à la réanimation à deux sauveteurs. Après une démonstration de l'enseignante, les élèves se sont répartis en atelier pour s'exercer à ces nouvelles techniques.

Lors de la quatrième séance, le DEA a été présenté aux élèves. L'enseignante leur en a expliqué l'utilité et a présenté un protocole complet de réanimation avec utilisation de ce dernier. Une session de questions/réponses a suivi avant que les élèves ne s'entraînent à leur tour.

La cinquième séance était consacrée à la préparation de l'évaluation qui avait lieu la semaine suivante. Les élèves ont été amenées à travailler par ateliers. Un des ateliers proposait une simulation de l'évaluation finale, sous la forme d'un enseignement réciproque à l'aide d'une grille d'observation. Les élèves avaient également l'opportunité de visionner un extrait vidéo présentant une réanimation d'une personne adulte en situation réelle.

La dernière séance était consacrée à l'évaluation individuelle concernant le protocole complet de réanimation de base d'une personne adulte avec un DEA. L'enseignante et un instructeur de la LFBS ont évalué les élèves à l'aide d'une grille d'observation.

Un questionnaire identique à celui de la première séance a été proposé pour comparer l'évolution des connaissances des élèves du début à la fin du cycle.

3. Analyse du dispositif

3.1. Effets auprès des élèves

La moyenne des résultats des élèves ($n=44$, $17,15 \pm 0,36$ ans) au questionnaire est passée de $6,12 \pm 3,25/20$ lors du pré-test à $17,32 \pm 1,79 /20$ à l'issue du cycle. Nous pouvons affirmer que le cycle a permis aux élèves d'améliorer leurs connaissances théoriques de manière significative ($p=0,00$).

Pour le test pratique, nous pouvons constater que la moyenne est relativement élevée, à savoir $17,16 \pm 1,72/20$. Nous estimons donc que le cycle s'est avéré efficace pour l'apprentissage des habiletés gestuelles relatives aux premiers secours.

Avant l'organisation de cette séquence de cours, 90,9 % (40/44) des élèves ne se sentaient pas capables de porter secours à une victime d'un arrêt cardiaque. À la fin du cycle, le pourcentage de filles faisant part d'un manque de confiance à l'égard de la tâche descend à 31,82 % (14/44). Ces résultats confirment ceux de Colquhoun (2012) qui avaient mis en évidence un lien entre l'augmentation de la confiance et la connaissance des gestes qui sauvent. Ces facteurs peuvent contribuer au succès d'une intervention sur le terrain puisqu'on considère qu'un certain nombre de personnes n'osent pas prêter secours lorsqu'un incident survient.

L'intérêt des élèves pour la thématique des premiers secours a également été évalué via le questionnaire. Il ressort qu'elles se montrent intéressées par l'apprentissage des premiers secours, et seraient très favorables à l'incorporation du cycle dans le programme du cours d'éducation physique. Ce constat renforce l'intérêt de l'intégration de ce type de séquence dans la scolarité obligatoire. Les élèves semblent en effet y attribuer un sens particulier en raison de son implication dans la vie de tous les jours et de la compétence citoyenne qui en découle. Nous considérons que cela permettrait, d'une part, d'améliorer l'image du cours, et, d'autre part, de renforcer la motivation des élèves. En effet, comme l'a souligné Viau (2000), un élève qui peut établir un lien entre ses apprentissages et leur usage mobilisera plus spontanément ses ressources.

3.2. Dispositif

Toutes les données qualitatives récoltées durant l'observation du cycle et dans le questionnaire ont été regroupées dans une analyse FFOM (forces, faiblesses, opportunités, menaces). Les *forces* de la tâche complexe sont liées aux progrès rapides constatés, à la motivation des élèves, aux besoins limités en infrastructure ou encore à la valorisation du cours d'éducation physique dans un projet ancré dans la société (Whitehead, 2013). Les *faiblesses* concernent la nécessité d'achat ou de location de matériel spécifique, ou encore la difficulté de proposer cette activité avec des grands groupes d'élèves. Des *opportunités* ont été avancées par les acteurs impliqués dans cette activité : une possibilité d'étendre la tâche complexe à l'apprentissage des premiers soins, mais aussi de l'intégrer plus tôt dans le cursus scolaire afin de consolider les apprentissages. Enfin, une maîtrise insuffisante de la matière par l'enseignant, tout comme l'absence de suivi à long terme de la rétention des apprentissages, peuvent être considérés comme des *menaces* actuelles pour le projet.

4. Conclusion

Nous pouvons estimer que la tâche complexe « L'école sauve des vies » s'est avérée pertinente. En outre, ce cycle pourrait être susceptible de provoquer un effet multiplicateur : les professeurs d'éducation physique enseignent aux élèves, qui, à leur tour, transmettent leurs connaissances en dehors de l'école, par exemple, à leurs parents (Plant & Taylor, 2013). Le cycle a été très bien accueilli par la grande majorité des élèves qui l'ont suivi, par l'enseignante, mais aussi par les autres acteurs de l'enseignement (collègues, direction). De plus, ce cycle de premiers secours s'inscrit dans une démarche de santé publique, par une démarche citoyenne, et permet de valoriser l'image du cours d'éducation physique.

Afin de confirmer ces premiers résultats, une étude à plus large échelle vient d'être lancée (novembre 2017). Celle-ci permettra d'étudier la mise en place de ce cycle d'apprentissage des premiers secours auprès d'un public scolaire plus varié, tant au niveau du type que du niveau d'enseignement. Une évaluation proposée trois mois après la séquence d'apprentissage permettra de vérifier si ces acquis

sont suffisamment pérennes, et s'il y a lieu de proposer des remises à niveau régulières.

5. Bibliographie

- Böttiger, B.W., Grabner, C., Bauer, H., Bode, C., Weber, T., Motsch, J. & Martin, E. (1999). Long term outcome after out-of-hospital cardiac arrest with physician staffed emergency medical services: the Utstein style applied to a mid-sized urban/suburban area. *Heart*, 82, 674-679.
- Cloes, M. (2017). Preparing physically educated citizens in physical education. Expectations and practices. *Retos*, 31, 245-251.
- Colquhoun, M. (2012). Learning CPR at school—everyone should do it. *Resuscitation*, 83, 543-544.
- European Resuscitation Council (ERC, 2015). European Resuscitation Council Guidelines for Resuscitation 2015. *Resuscitation*, 95, 1-312.
- Gallagher, E.J., Lombardi, G. & Gennis, P. (1995). Effectiveness of Bystander Cardiopulmonary Resuscitation and Survival Following Out-of-Hospital Cardiac Arrest. *JAMA: The Journal of the American Medical Association*, 274, 1922-1925.
- Plant, N. & Taylor, K. (2013). How best to teach CPR to schoolchildren: a systematic review. *Resuscitation*, 84(4), 415-421.
- Sasson, C., Rogers, M., Dahl, J., & Kellerman, A. (2010). Predictors of survival from out-of-hospital cardiac arrest: a systematic review and meta-analysis. *Circulation. Cardiovascular quality and outcomes*, 3(1), 63-81.
- Viau, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *Correspondance*. 5(3), 2-4.
- Whitehead, M. (2013). Definition of physical literacy and clarification of related issues. *Bulletin of the ICSSPE*, 65, 28-33.

6. Note

¹ Ce projet a déjà fait l'objet d'un article dans le numéro précédent de *Didactiques en Pratique*. Pour plus de détails, voir *Didactiques en pratique*, 3, pp. 66-71.

ATELIER 3 :

Élaboration d'un écrit de synthèse ou de communication

Aurore MICHEL

*ULiège-Cifen-Didactique générale
EQUALE*

Marie-Noëlle HINDRYCKX

*ULiège-Cifen-Didactique des Sciences biolo-
giques
DIDACTIfen*

La tâche complexe envisagée dans cet atelier concerne la réalisation par les élèves d'un écrit de synthèse ou de communication. L'angle d'analyse choisi est celui du rôle de l'enseignant dans ce type de tâches. Cinq intervenants de provenances et de disciplines diverses ont proposé une communication.

Alain Hertay, Professeur à la Haute École de la Province de Liège (Cinéma et musiques populaires), « *Concevoir une analyse filmique : des postures différenciées* ».

La tâche complexe présentée consiste, pour les étudiants en troisième année de formation au bachelier en Communication, à analyser d'une séquence d'un film emblématique. Cette analyse doit permettre d'élaborer un bref article à caractère scientifique à propos de ce film. Les étudiants sont donc invités à produire cet article scientifique, après avoir décortiqué des sources hétérogènes centrées sur le cinéma. Ils doivent mobiliser des références livresques multiples à conjuguer et à mettre au service de leur analyse. Ils sont également tenus de problématiser la séquence retenue : ils doivent énoncer et articuler questions de recherche, hypothèses et choix méthodologiques.

Les attentes de l'enseignant au niveau de la rédaction des articles par les étudiants n'étant pas comblées, il a cherché pendant quelques années à savoir comment les étudiants s'approprièrent la tâche demandée. Il s'est attelé à décrire les postures majoritairement adoptées par les étudiants face

à cette tâche, en lien avec les niveaux d'acquisition d'une tâche complexe. Il a ensuite choisi de présenter les postures rédactionnelles ainsi esquissées aux étudiants des cohortes suivantes en début de travail, afin de réguler l'apprentissage visé par cette tâche.

Marie Lakaye, enseignante d'histoire dans l'enseignement qualifiant, et assistante de recherche en didactique de l'histoire à l'ULiège – DIDACTIfen « *Construire un support de communication qui compare deux situations du passé* ».

Sur la base des nouveaux programmes en vigueur pour la discipline « Histoire », l'idée évoquée par l'enseignante est de travailler le curriculum en 6^e année professionnelle par intégration progressive.

Le thème global de la séquence est la mondialisation et l'angle problématique qui a été choisi est le suivant : « Mondialisation : crainte ou optimisme ? Parcours à travers l'histoire de la Mondialisation du 19^e au 21^e siècle ». L'objectif principal de la leçon est de mener les élèves à la maîtrise de la compétence libellée comme suit dans le programme : « Situer des réalités dans le temps en les reliant aux contextes historiques et aux repères temporels qui les rendent compréhensibles, en y intégrant les informations puisées dans un nombre limité de documents inédits (relatives à une situation vue en classe et au concept abordé) et en mettant ces informations en relation avec des repères temporels pertinents » (Fédération Wallonie-Bruxelles (2015). *Programme d'études. Histoire. Enseignement secondaire ordinaire. Humanités professionnelles et techniques 2^e et 3^e degrés*. Bruxelles : Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles).

Des phases de travail en semi autonomie sont prévues, mais les élèves ont vraiment besoin d'un cadrage fort, notamment de feedbacks réguliers et personnalisés. L'enseignante souligne la difficulté à gérer l'hétérogénéité du public : certains considèrent les tâches intermédiaires comme simplistes alors que d'autres élèves les jugent insurmontables,

surtout lorsqu'elles concernent l'exploitation de documents et l'écriture de textes.

Mélanie Laschet, enseignante de biologie dans l'enseignement général et assistante de formation en didactique des sciences biologiques à l'ULiège, « *Construire un schéma de synthèse en sciences via une classe puzzle : la régulation de la glycémie* ».

En suivant les grands principes de la classe puzzle¹, les élèves sont invités à s'approprier un concept complexe (la régulation de la glycémie), à partir de divers documents. Ils sont disposés en sous-groupes d'apprentissage, responsables d'une partie du phénomène. Quand cette appropriation est terminée, réunis alors en sous-groupes d'experts (constitués d'un expert de chaque partie), ils essaient de modéliser ensemble le phénomène décrit en un schéma de synthèse. Ces schémas sont présentés à la classe et discutés.

Par la suite, lors de l'évaluation certificative, les élèves doivent réaliser individuellement un schéma de synthèse sur un phénomène comparable et donc, utiliser les démarches apprises en groupe classe et les transférer à un autre concept complexe de la biologie.

Marine Sbardella, étudiante de Master en langues et lettres romanes et françaises à l'ULiège, « *Et si on était... ? On dirait qu'on est... Tâche complexe proposée : écrire une entrée de journal intime fictif* ».

En général, les élèves du secondaire n'apprécient guère l'acte d'écrire. L'étudiante-enseignante a donc choisi de présenter une tâche d'écriture de *fiction* pour sortir de la représentation de l'écriture comme un acte utilitaire et pour développer une certaine réflexivité sur l'acte d'écrire : est-ce que écrire signifie la même chose pour un élève et pour un romancier ?

Une visite au fort de Brendonck sert de déclencheur à l'acte d'écrire. L'enseignante favorise le décloisonnement des disciplines et amène les élèves à travailler leur production à plusieurs reprises, en socio-confrontation². Ainsi, elle remarque que certains élèves intègrent les remarques des autres, et même, parfois, des éléments d'autres textes.

L'étudiante-enseignante a choisi de proposer différents types de supports-papier et d'outils pour écrire. Ceux-ci ont été mis à la disposition des élèves afin de changer leur rapport à l'écriture et de privilégier la dimension du *plaisir* d'écrire. Elle a

également organisé, pour les élèves, des modules de révision des procédures d'écriture. Ensemble, élèves et enseignante, ont déterminé les critères d'évaluation des productions.

Stéphany Wertz, enseignante en Sciences économiques (Athénée Royal Ardennes – Hautes Fagnes), « *Réalisation d'un travail de fin d'études portant sur une question économique ou sur l'analyse d'une entreprise (PME locale ou multinationale) avec présentation orale* ».

La tâche complexe proposée ici consiste à préparer son travail de fin d'études (TFE) et à être capable d'échelonner son travail, depuis la fin de la cinquième jusqu'en fin de sixième année. Différentes rencontres sont proposées au long de l'année avec l'enseignant tuteur pour vérifier l'état d'avancement de la tâche. Par ailleurs, afin de se préparer à la présentation orale, les élèves doivent réaliser une tâche intermédiaire concernant un cas de fraude lié à leur sujet.

Les élèves disposent des grilles d'évaluation établies, pour juger de leur avancement dans le travail. Le tuteur, de son côté, propose des rencontres, mais ne contraint pas les élèves. L'évaluation chiffrée ne portera que sur le TFE, rendu à la fin de l'année académique.

Notes

¹ Une classe-puzzle consiste en une stratégie d'apprentissage coopératif, organisant la classe en groupes d'apprentissage, puis en groupes d'experts, rendant ainsi les élèves responsables de l'apprentissage des autres ; c'est une technique d'enseignement inventée en 1971 par le psychologue social américain Elliot Aronson. Celle-ci encourage fortement les élèves à l'écoute, à l'engagement, à l'interaction, au partage et donc, confère à chacun un rôle essentiel à jouer dans l'activité d'apprentissage.

² Les sous-groupes d'élèves se présentent mutuellement leur travail et celui-ci fait l'objet d'une discussion avec les pairs. L'enseignant observe et gère les discussions.

Mener des élèves de l'enseignement qualifiant à la réalisation d'une tâche complexe en histoire

Marie LAKAYE

*Professeure d'Histoire, Athénée royal d'Ouffet
Attachée au service de Didactique spéciale en
Histoire
ULiège – DIDACTIfen*

1. Le contexte : les objectifs et la tâche finale

Afin d'éclairer la problématique de l'apprentissage et de l'évaluation des tâches complexes en histoire, j'ai choisi de présenter un exemple de séquence didactique dans le qualifiant. Cela m'a semblé d'autant plus utile qu'un nouveau référentiel de compétences (2014) et de nouveaux programmes (2015) ont été adoptés récemment.

Cette séquence d'apprentissage a fait l'objet d'une expérimentation dans une classe de 6^e année de l'enseignement professionnel d'une vingtaine d'élèves. Elle a duré environ 8 périodes et a été mise en œuvre dans la seconde partie de l'année. Il s'agissait donc d'élèves en fin de cycle, qui avaient déjà, théoriquement du moins, pu exercer en tout ou en partie les compétences du programme.

Le thème global de la séquence est la mondialisation et l'angle problématique choisi est le suivant : « Mondialisation : crainte ou optimisme ? Parcours à travers l'histoire de la mondialisation du XIX^e au XXI^e siècle ». L'objectif principal de la leçon était de mener les élèves à la maîtrise de la compétence libellée comme suit dans le programme :

« SITUER DES RÉALITÉS DANS LE TEMPS EN LES RELIANT AUX CONTEXTES HISTORIQUES ET AUX REPÈRES TEMPORELS QUI LES RENDENT COMPRÉHENSIBLES

- en y intégrant les informations puisées dans un nombre limité de documents inédits, relatives

à une situation vue en classe et au concept abordé

- en mettant ces informations en relation avec des repères temporels pertinents. » (Programme de la Fédération Wallonie-Bruxelles [FWB], 2015, p. 15)

Rien qu'à la lecture de cette compétence, on perçoit la complexité de la tâche. Que dire donc des modalités de sa mise en œuvre. Ci-après j'en propose une qui est un exemple parmi tant d'autres et qui n'a donc pas prétention d'exemplarité.

2. Les objectifs du dispositif et ses différentes étapes

Le dispositif présenté ci-dessous a pour objectif de conduire les élèves à la rédaction d'un texte de synthèse dans lequel ils devront relier des informations puisées dans des documents inédits à des faits historiques préalablement découverts et relatifs à la mondialisation en mobilisant le concept de développement. Pour amener les élèves à réaliser cette tâche complexe, j'ai construit une séquence didactique articulée autour de différentes étapes.

Après avoir fait émerger la problématique générale de la leçon, la première activité proposée aux élèves a consisté à compléter un tableau de synthèse à partir d'informations puisées dans différents types de documents. Ils doivent compléter celui-ci en recoupant et en regroupant les informations portant sur un même thème.

Ensuite, la deuxième étape a consisté à rédiger un texte qui reprend l'ensemble des informations puisées dans les documents et figurant dans le tableau. De prime abord, cette tâche peut sembler simple, pourtant, le public de l'enseignement qualifiant rencontre souvent des difficultés dans cette compétence d'écriture.

Une attention toute particulière a dès lors été portée à cette étape du dispositif. Une consigne de rédaction a été mise au point en collaboration avec le professeur de français : elle consiste à demander aux élèves, lorsqu'ils répondent à une question ou à une consigne, de réutiliser les mots de cette question ou de cette consigne dans leur réponse. Cela leur permet de structurer leur écrit et de tenter de former, autant que possible, des phrases avec un vocabulaire et une syntaxe adaptés.

À titre d'exemple, voici la consigne donnée aux élèves :

« Rédige un texte expliquant **l'impact de la mondialisation dans le domaine de la culture dans les 'espaces majeurs de la mondialisation'**. N'oublie pas de situer 'les espaces majeurs' et de définir brièvement ce que tu entends par 'culture'.

Les élèves doivent utiliser les mots indiqués en gras ; ils commencent ainsi souvent leur réponse par certains de ces mots repris dans la consigne. Par exemple, on peut lire : « Les **espaces majeurs de la mondialisation** se situent... On peut dire que **la mondialisation a un impact sur la culture** car... ».

La troisième étape de la séquence a consisté à construire une définition du concept de « développement ». C'est aussi à ce moment qu'une synthèse partielle articulant différents éléments contextuels et différents savoirs historiques a été élaborée. Cette phase de structuration des connaissances est essentielle car ces dernières constituent des ressources qui devront être mobilisées dans la tâche finale.

Une évaluation formative a alors été proposée afin de s'assurer de la maîtrise des savoirs et savoir-faire appris à ce stade. Certains de ceux-ci sont particulièrement utiles lors de la réalisation de la tâche finale : sélectionner des informations dans des documents en lien avec les caractéristiques d'un concept et réaliser une réponse sous la forme d'un texte construit. Après cette évaluation formative, l'élève a reçu un feedback sur la base d'une grille comportant des indicateurs de correction. Il semble en effet important que l'élève puisse se remémorer ou s'appropriier les critères qui vont être utilisés pour l'évaluer.

Lors de la quatrième étape, l'accent est mis sur le développement du regard critique de l'élève face à différents documents. En se fondant sur ce qu'il a appris, il est amené à formuler des raisons de se fier ou de se méfier de différents témoignages.

Les informations sur l'auteur, la cohérence de ses propos, l'influence de ses conceptions sur ses prises de position... sont autant d'éléments à considérer afin de porter un jugement critique. Une fois le parcours terminé, les élèves élaborent une synthèse finale mettant en avant à la fois les différentes facettes de la mondialisation (développement du commerce mondial, élargissement géographique de l'activité de certaines entreprises, développement du tourisme, développement des moyens de communication, culture mondiale...) et leur évolution dans le temps. Concernant ce dernier point, trois phases sont mises en lumière : le début du XX^e siècle, les Golden Sixties et les années 2000 (dont la crise de 2008).

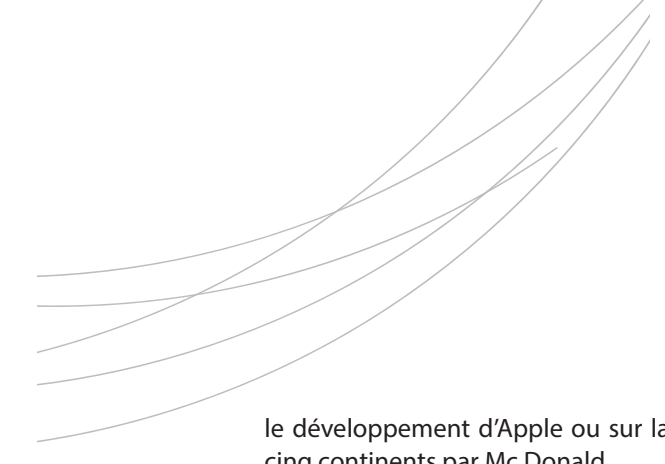
Au terme de tout ce parcours, une tâche de transfert est proposée. Comme susmentionné, elle consiste à situer dans le temps des informations ayant trait ici aux conséquences du développement de la mondialisation (dans le programme de la FWB, on parle d'indicateurs de développement et d'indicateurs de crise). Les élèves doivent relier les conséquences découvertes dans un nombre limité de documents inédits en les raccrochant à des éléments historiques, à des repères temporels vus en classe.

3. Analyse du dispositif

Un bref retour réflexif et critique sur cette séquence permet de mettre en lumière les effets perçus chez les élèves et de porter un regard global sur le dispositif lui-même. Précisons préalablement qu'on ne peut généraliser les résultats obtenus dans ce cadre spécifique car cette séquence n'a été testée qu'une fois et auprès d'un nombre très réduit d'élèves.

3.1. Effets perçus chez les élèves

Parmi les effets positifs observés chez les élèves, il apparaît clairement que la démarche d'enquête et de mise en activité de ceux-ci semble bien faire sens et susciter la motivation. Les élèves se sont engagés de manière assez spontanée dans les différentes tâches proposées. Il faut néanmoins noter que lors des tâches plus ardues ou qui demandaient des efforts de lecture ou de rédaction plus importants, l'engagement était moindre. Toutefois, de manière générale, on peut affirmer que l'attractivité du thème a été l'un des points forts de la séquence. Il est en effet assez motivant de lire des textes sur



le développement d'Apple ou sur la conquête des cinq continents par Mc Donald.

3.2. Retour réflexif de l'enseignant sur le dispositif

De nombreuses améliorations pourraient encore être apportées à ce dispositif. Elles concernent principalement la gestion de l'hétérogénéité, du travail de groupe, de l'acquisition de l'autonomie par les élèves.

Dans des classes où les niveaux des élèves sont extrêmement différents, la gestion du groupe est particulièrement difficile. Certains élèves trouvent certaines tâches (comme l'obligation de structurer ses réponses en reprenant des mots de la consigne) enfantines, alors que, pour d'autres, cette même tâche semble insurmontable. Une meilleure gestion du travail de groupe devrait aussi être envisagée afin d'espérer une meilleure collaboration entre élèves.

4. Conclusion

Dans cet article, nous avons présenté un exemple d'apprentissage et d'évaluation de tâches complexes en histoire, à savoir la production d'écrits

de synthèse. L'objectif initial qui consistait à échauffer et tester une séquence didactique menant tous les élèves à la maîtrise de tâches d'un certain degré de complexité nous semble atteint. Les clés de cette réussite sont la décomposition de la tâche complexe en différentes étapes, les techniques apprises au cours de la séquence et la connaissance préalable par les élèves des critères d'évaluation. Cette séquence n'en reste pas moins un exemple de mise en œuvre, d'autres approches sont bien sûr envisageables.

5. Bibliographie

Fédération Wallonie-Bruxelles (2015). *Programme d'études. Histoire. Enseignement secondaire ordinaire. Humanités professionnelles et techniques 2^e et 3^e degrés*. Bruxelles : Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Jadoulle, J.-L. (2015). *Faire apprendre l'histoire. Pratiques et fondements d'une « didactique de l'enquête » en classe du secondaire*. Namur : Érasme.

Jadoulle, J.-L. (Éd.) (2016). *Terrhistoire, t.2*. Namur : Érasme.

Construire un schéma de synthèse en sciences par la classe puzzle

Mélanie LASCHET

Professeure de biologie – Collège Royal Marie-Thérèse de Herve
Service de Didactique disciplinaire de la biologie - ULiège - Cifen

1. Contexte, objectifs et tâche finale

En biologie, l'une des principales difficultés rencontrées par les élèves est l'analyse de documents reprenant des résultats expérimentaux. L'étude de ces résultats ne leur permet pas d'émettre des hypothèses, ils restent souvent au stade de l'observation. Ils ne savent pas ce que l'on attend d'eux et se découragent face à la tâche. Ce dispositif a pour objectif de les aider à rechercher des informations précises et à les guider dans l'élaboration de liens, grâce à un schéma de base.

L'activité sur l'homéostasie, présentée dans cette présente contribution, a été menée avec 21 élèves de 5^e générale au cours de biologie deux heures par semaine, au sein du Collège Marie-Thérèse de Herve. L'homéostasie désigne la capacité de l'organisme à maintenir la stabilité de son milieu interne. Ce thème était repris dans le programme du SEGEC en 5^e Biologie Sciences générales. Au sein de ce thème, la régulation de la glycémie est un processus relevant directement de la vie quotidienne qui se révèle complexe à comprendre.

Durant deux périodes de cours, les objectifs visés étaient ainsi :

- d'identifier les différents acteurs intervenant dans la régulation de la glycémie à l'aide de plusieurs documents ;
- d'extraire les informations d'un document, par exemple les résultats d'expériences, les graphiques, les figures anatomiques ;
- de rassembler les informations pertinentes pour compléter un schéma de régulation.

La tâche complexe finale consistait à compléter et adapter le schéma de régulation (schéma de synthèse global).

2. Description du dispositif

Pour faire découvrir aux élèves le processus de régulation, étape par étape, j'ai choisi la méthodologie de la classe puzzle (Aronson, 1978). Les 21 élèves de la classe sont répartis en sept groupes d'experts (GE) qui analysent les mêmes documents. Lorsqu'ils ont extrait les informations, ils sont répartis en trois groupes d'apprentissage (GA) qui comprennent chaque fois un expert de chaque GE. Les experts partagent leurs informations.

À l'aide des ressources fournies par le professeur, ils identifient les différents acteurs en jeu et les liens entre eux afin de compléter un schéma global de régulation (figure 5).

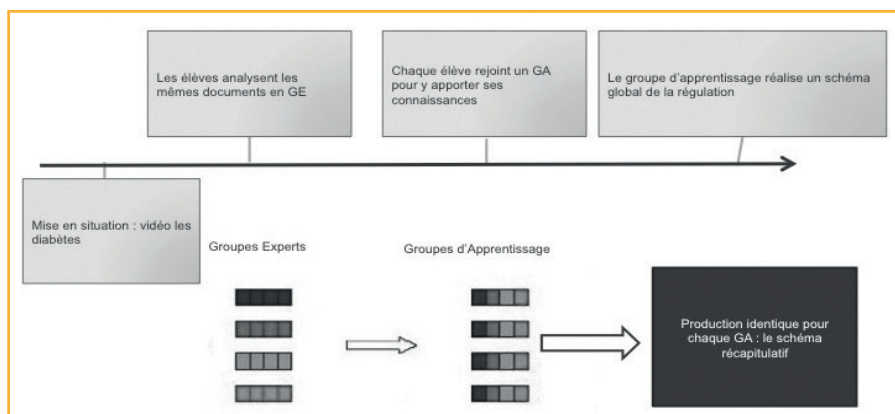


Figure 1 : Ligne du temps du projet

Les élèves avaient à leur disposition différents types de ressources : des documents graphiques, des documents anatomiques, des documents repre-

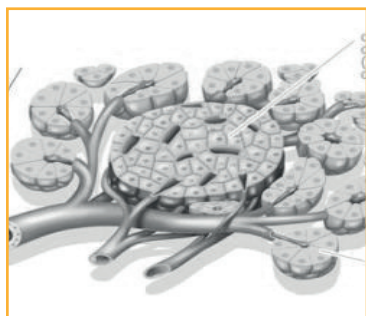


Figure 2 : L'anatomie des îlots de Langerhans du foie

nant des résultats d'expériences. Voici un exemple pour chacun des types :

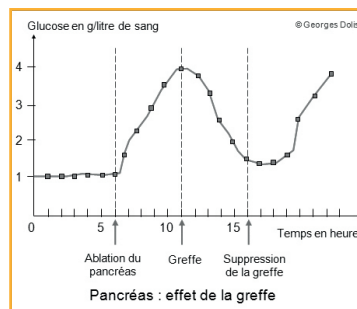


Figure 3 : Graphique montrant l'effet d'une pancréa-tectomie sur la glycémie

A. Expérience du foie lavé
MATÉRIEL: foie frais, ciseaux, 2 béccher, eau distillée, 3-4 bandelettes de détection du glucose «Clinistix», passoire, chronomètre ou montre.

Protocole expérimental

1. Laver soigneusement sous l'eau du robinet un échantillon de foie frais d'une vingtaine de grammes jusqu'à ce que l'eau qui s'écoule soit dépourvue de sang.
2. Découper l'échantillon en morceaux de forme grossièrement cubique d'environ 2 cm de côté au-dessus d'un béccher et les recouvrir d'eau distillée.
3. Agiter légèrement puis tremper une bandelette réactive de détection du glucose dans l'eau du récipient (voir l'utilisation sur le document séparé). **Notez le résultat sur le schéma ci-contre.**
4. Verser les morceaux de foie dans une passoire et les laver soigneusement sous l'eau du robinet. Laisser couler l'eau sur les échantillons pendant environ 5 min en remuant.
5. Remettre les morceaux dans un béccher propre et recouvrir d'eau distillée. Agiter légèrement et tremper une nouvelle bandelette dans l'eau du flacon. Le résultat doit être négatif. S'il est positif, lavez plus longuement et tester à nouveau. **Notez le résultat sur le schéma ci-contre.**
6. Abandonner l'ensemble à la température ambiante pendant une vingtaine de minutes. Agiter légèrement et refaire un test avec une bandelette réactive. **Notez le résultat sur le schéma ci-contre.**

Figure 4 : Protocole expérimental du foie lavé

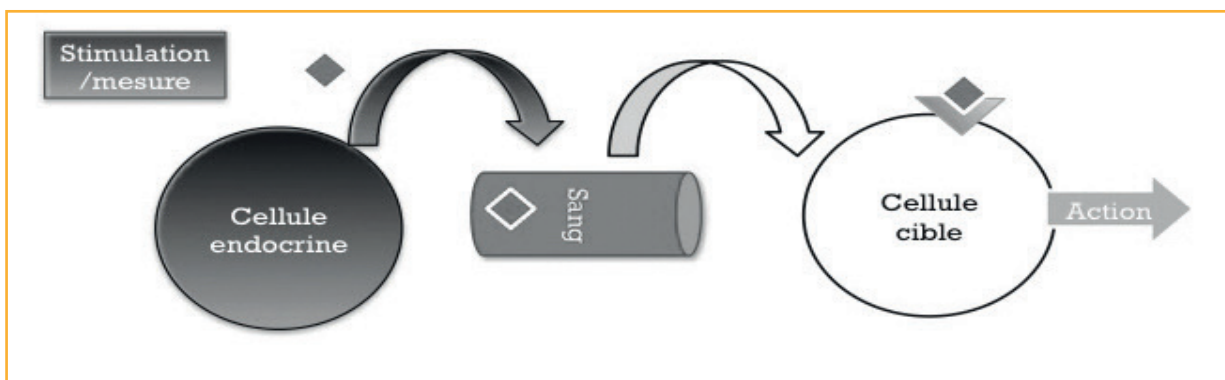


Figure 5 : Schéma global de régulation

La production du groupe d'experts est évaluée à l'aide d'une grille critériée. Ils peuvent ainsi identifier leurs forces et leurs faiblesses. L'exercice est répété plusieurs fois selon la même structure avec différents exemples de régulation.

Lors de l'évaluation certificative individuelle, les élèves ont analysé de nouveaux documents pour établir le schéma global de la régulation de la calcémie¹.

3. Analyse du dispositif

3.1. Effets perçus chez les élèves

L'effet principal est une mise en confiance des élèves. Au départ, la tâche a paru moins complexe aux élèves parce qu'elle a été décomposée en plusieurs éléments. Elle a été réalisée plusieurs fois, ce qui a permis aux élèves de s'exercer et de prendre confiance en leurs capacités. Ils n'ont pas été surpris par la manière d'être interrogés – cela avait été travaillé en classe – et d'être évalués (selon une grille connue des élèves). Certains élèves avaient des difficultés à comprendre certains termes (« dépourvu », « sécréter »...) ou à s'approprier certains concepts théoriques. Ces problèmes ont été résolus avec l'aide du professeur.

3.2. Retour réflexif sur le dispositif et pistes d'amélioration

Comme nous l'avons vu au point précédent, le dispositif a plutôt bien fonctionné.

Cependant, j'ai noté trois failles au dispositif :

- 1) lors de l'évaluation certificative, si l'élève ne maîtrise pas le schéma de base, il ne sait pas répondre à la question posée même s'il sait analyser les documents fournis ;
- 2) certains élèves sont réfractaires à suivre un guide (surtout sous forme de schéma), ils préfèrent écrire un texte continu ;
- 3) une élève a été absente et elle a eu des difficultés à s'approprier la matière toute seule.

Différentes pistes d'amélioration ont été imaginées :

- évaluer la régulation de la glycémie de manière formative ;
- proposer, par écrit, des sous-questions pour chaque document, en donnant des « fiches-outils » pour décoder une ressource-type ;
- proposer un exercice supplémentaire (avec solution) pour s'entraîner chez soi ;
- évaluer l'analyse de chaque document et pas seulement le produit fini ;
- fournir le schéma de base vierge pour que les élèves n'aient plus qu'à le compléter ;
- proposer progressivement des analyses de documents dans un autre registre sans schéma de base ;
- laisser les élèves "libres" pour leur réponse (texte, dessin...).

4. Conclusion

Ce dispositif met l'élève au centre des apprentissages, en autonomie. Celui-ci doit faire appel à des savoirs et savoir-faire et mettre en oeuvre une attitude de recherche pour répondre à la question posée. La tâche complexe est découpée en plusieurs tâches accessibles pour les élèves afin de faciliter l'apprentissage. Lors de la classe-puzzle, chacune de ces tâches est travaillée en groupes d'experts, puis les élèves rassemblent leurs connaissances pour réaliser le schéma de synthèse en groupes d'apprentissage. Cette première production permet à l'élève de relever ses points forts et ses points faibles.

La production d'un schéma de synthèse global est exercée plusieurs fois en classe (en duo, lors d'une tâche individuelle) avec des exemples différents avant d'être évaluée de manière certificative.

Lors de l'évaluation certificative, les élèves étaient contents de disposer d'une régulation et leurs résultats se sont révélés très satisfaisants. Cependant, le dispositif est perfectible et il sera amélioré notamment par la création de « fiches-outil » ainsi

que par l'adaptation du schéma global en fonction de la créativité des élèves.

5. Bibliographie et sitographie

Aronson, E. (1978) *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills, CA, USA: SAGE Publications.

Cornet, M. (2009). *Biologie 5^e Sciences générales*. Bruxelles : De Boeck.

SEGeC (2010). FESeC – Sciences générales – D3GT-TT – 2010/7362/3/23. *Programme d'enseignement*. Bruxelles : SEGeC.

Figure 1 : <http://ww2.ac-poitiers.fr/ecolgt/spip.php?articles511>

Figure 2 : <https://lesateliersducoeur.wordpress.com/2015/02/12/diabete/comment-page-1/>

Figure 3 : http://www.bio-top.net/Diabete/Regulation_glycemie.htm

Figure 4 : <https://svt-simple.blogspot.be/2016/04/la-regulation-de-la-glycemie-nous.html>

Figure 5 : créée par M. Laschet à l'aide de Microsoft Powerpoint.

6. Note

¹ Concentration en calcium dans le sang.

ATELIER 4 :

Réflexivité et questionnement

Compte-rendu et recul réflexif

Annick FAGNANT

ULiège-Cifem-Didactique générale

DIDACTIfen

Corentin POFFÉ

ULiège-Cifem-Didactique des Sciences biologiques

DIDACTIfen


Cet atelier regroupait cinq communications présentant des dispositifs pédagogiques axés sur l'enseignement/apprentissage de tâches complexes dans des disciplines diversifiées telles que le français, l'anglais et les mathématiques ou encore la psychologie et les soins de santé. En accord avec le titre de l'atelier, les intervenants ont cherché à montrer comment le travail sur ces tâches complexes nécessitait et développait certaines formes de réflexivité et de questionnement chez les élèves. Les textes de quatre de ces communications sont présentés dans ce même numéro de *Didactiques en pratique*.

Lors de l'atelier proprement dit, nous avons fait le choix d'alterner les présentations qui se situaient dans des domaines scolaires « classiques » et celles se plongeant davantage dans le monde professionnel. L'objectif de cette façon de procéder était d'inviter les participants, grâce au questionnaire servant de base aux différents ateliers, à se détacher des présentations elles-mêmes pour prendre le recul nécessaire à la recherche d'éléments transversaux caractéristiques du travail sur les tâches complexes et susceptibles d'être transférables d'une discipline à l'autre. Au terme de cet atelier, force est de constater que cette entreprise n'est pas chose aisée et que la façon dont les tâches complexes se concrétisent et sont exploitées dépend non seulement de ces contextes singuliers, mais aussi des intentions d'apprentissage établies par l'enseignant. La réflexivité et le questionnement prennent alors des formes multiples, que nous allons modestement tenter d'esquisser ici, en organisant le texte sans suivre la logique de présentation de l'atelier et en nous permettant quelques tentatives interpré-

tatives. Pour le dire autrement, plus qu'un simple compte-rendu, nous tentons ici un « retour réflexif » sur l'atelier du même nom.

Deux communications se situaient dans un contexte professionnalisant : l'une, présentée par Catherine Chatelain, auprès d'une classe de 7^e année de futurs aide-soignant(e)s ; l'autre, présentée par Jean-Christophe Servotte, dans le cadre de la formation d'infirmiers spécialisés en soins intensifs et aide médicale urgente. Dans les deux cas, les tâches complexes prennent la forme de situations qui cherchent à faire entrer le cadre professionnel sur le lieu de formation, via des documents vidéo et des témoignages portant sur des situations que les étudiants rencontrent lors de leurs stages dans le premier cas ; via un matériel sophistiqué de simulations de pratiques de réanimation dans le second. La confrontation avec ces tâches complexes permet aux étudiants de mobiliser les ressources apprises dans les cours précédents (en termes de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes), tout en leur offrant l'occasion de mettre à plat leurs questionnements et leur ressenti lié à leur vécu relatif à ces situations humainement complexes. L'exposé de Catherine Chatelain a bien montré en quoi le recul réflexif est nécessaire pour permettre aux étudiants de faire la distinction entre le ressenti, parfois douloureux, et les actes professionnels prescrits dans le cadre de l'accompagnement de patients en fin de vie. Jean-Christophe Servotte, quant à lui, a clairement exposé comment la phase de débriefing permet le recul réflexif nécessaire à l'analyse des gestes techniques mis en œuvre et des décisions prises dans l'urgence. Dans les deux cas, les dispositifs développés au départ de ces tâches complexes mobilisatrices semblent prendre réellement sens grâce aux questionnements qu'ils suscitent chez les étudiants, plaçant dès lors la réflexivité au cœur du développement des compétences recherchées et de la construction d'une identité professionnelle assumée (Beckers, 2007).

Les trois autres communications se situaient dans un domaine scolaire plus « classique », deux dans le domaine des langues et une dans le domaine des mathématiques. La présentation de Carole Crasson s'insérait dans le cadre d'un cours d'anglais destiné



à des élèves de 1^{re} année commune ; celle de Kévin Balhan dans le cadre d'un cours de mathématique destiné à des élèves de 5^e année des filières générale et technique de qualification en électronique, et celle de Claude Marion dans le cadre d'un cours de français adapté à des classes de 6^e année de l'enseignement général et de 7^e année de l'enseignement qualifiant. Ce sont des échanges de courriers avec un locuteur natif qui concrétisaient la tâche complexe en anglais ; c'est un problème portant sur le débit d'une pompe remplissant un vase de forme conique qui caractérisait la tâche complexe en mathématiques ; et c'est sous la forme de l'élaboration d'un exposé oral que la tâche complexe se matérialisait dans le cadre du cours de français. Comme on le verra dans les lignes qui suivent, les trois présentations se distinguent assez nettement quant à la façon dont les enseignants conçoivent la contextualisation de ces tâches complexes. Dans les trois cas, les situations vont s'avérer mobilisatrices pour les élèves, guidés par la volonté de réaliser une tâche concrète donnant une utilité pratique aux apprentissages dans le 1^{er} cas, interpellés par la situation choisie par l'enseignant pour sa pertinence intrinsèque dans le deuxième cas, et portés par les questionnements soulevés et la démarche mise en œuvre dans le troisième.

Proposant dès le début de l'année une situation authentique (correspondance avec un locuteur natif), Carole Crasson visait à faire prendre conscience aux élèves des ressources dont ils disposaient et des besoins, en termes d'apprentissage, qui seraient nécessaires pour mener à bien la tâche qui leur était proposée. S'appuyant explicitement sur « les trois dimensions de l'activité cognitive de l'Homme » (Crahay, 2006), l'exposé a permis de présenter différents outils mis en place, tout au long de l'année, pour soutenir le développement des compétences de ces jeunes élèves. En plus d'un enseignement explicite de certains savoirs et savoir-faire linguistiques, un élément-clé de l'approche se situe au niveau de la réflexivité suscitée, dans le chef des élèves, sur leurs propres apprentissages. Cette réflexivité se concrétise notamment au travers d'un « journal des apprentissages » dans lequel les élèves sont invités à compiler leurs avancées, leurs questionnements et leurs besoins. Tout en œuvrant à soutenir un recul métacognitif, le « journal » est aussi un outil de communication avec l'enseignant, permettant à ce dernier de cibler certains besoins pour différencier son approche.

L'objectif de la communication présentée par Kévin Balhan était d'illustrer la manière dont un professeur de mathématiques favorisait l'identification par les élèves de « méthodes gagnantes » permettant de résoudre de nombreux problèmes appartenant à une même classe. La tâche complexe analysée n'est en rien une situation professionnelle ou fonctionnelle permettant de donner un caractère « utilitaire » aux savoirs mobilisés. La tâche complexe est une tâche qui a du sens dans l'univers mathématiques. Il s'agit d'une « situation didactique » imaginée (ou sélectionnée) par l'enseignant pour permettre aux élèves de construire de nouvelles connaissances, tout en les obligeant à interroger le domaine de validité de celles-ci. Au cours de son exposé, Kévin Balhan a pu expliciter les raisons ayant présidé au choix de cette tâche singulière, tout en montrant comment l'approche didactique proposée permettait à l'enseignant d'amener les élèves à identifier des classes de problèmes pour lesquelles les méthodes de résolution découvertes en classe pouvaient s'appliquer. Confrontés à une tâche nouvelle, les élèves sont alors amenés à identifier la « classe de problèmes » à laquelle elle appartient, en vue de mobiliser, dans leur répertoire de connaissances, la méthode de résolution adéquate aux problèmes de cette « classe ». Pourrait-on dire que les questionnements de l'enseignant doivent ici amener les élèves à prendre le recul nécessaire pour cerner, par-delà les spécificités contextuelles de la situation proposée, les invariants propres aux singularités mathématiques en jeu dans ces situations ? En ce sens, la réflexivité serait alors l'élément nécessaire à la reconnaissance de problèmes d'une même « classe », définie comme mettant en œuvre le même type de démarche mathématique.

Tout au long de son exposé, Claude Marion a montré comment susciter le questionnement des élèves aux différentes étapes-clés du processus d'élaboration d'un exposé oral sur une thématique singulière. Ainsi, la séquence débute par la présentation d'une gravure traitant de la philosophie des Lumières. Les élèves sont tout d'abord amenés à formuler des questionnements suscités par les éléments énigmatiques de cette gravure ; ils dégagent alors une problématique de recherche qui guidera les étapes ultérieures de leur démarche. C'est également par la formulation de questionnements ciblés qu'ils élaboreront la procédure de recherche d'informations, la sélection et l'organisation de celles-ci et la préparation de l'exposé lui-même, en vue de répondre à la

problématique de départ. C'est encore par un « jeu » de questionnements qu'ils seront impliqués dans la détermination des critères de réussite de la tâche envisagée. Le recul réflexif sur la démarche mise en œuvre est notamment suscité par l'implication des élèves dans les questionnements « guidant » la résolution de cette tâche complexe.

Pour terminer sans conclure, nous voudrions soumettre à la réflexion deux éléments qui sont apparus au cours des discussions suscitées par la richesse des exposés de cet atelier ou par certains éléments pointés dans les écrits des collègues. Ici encore, nous nous permettons d'aller « un pas plus loin » en cherchant à alimenter nos « questionnements » et notre « recul réflexif » par quelques écrits scientifiques.

Le premier questionnement a trait à la problématique de la contextualisation des tâches complexes, débattue lors de l'atelier. Les différents exposés nous ont permis de constater une diversité importante à ce niveau, en fonction des contextes abordés, des disciplines mobilisées et des intentions pédagogiques ou didactiques des enseignants. À ce niveau, il nous semble pertinent de reprendre ici les écrits de Vincent Carette et de Bernard Rey (2010) qui distinguent deux usages des savoirs en rapport avec les compétences : un *usage pragmatique* dans des activités fonctionnelles et un *usage interne* pour résoudre des problèmes qui sont inhérents au savoir lui-même. Pour eux, « faire apprendre des savoirs comme des compétences, c'est montrer que, dans un savoir, les définitions, les distinctions conceptuelles, les affirmations, les développements théoriques, les expérimentations, etc., sont des instruments pour résoudre des problèmes qui se posent en leur sein » (p. 100). On s'accordera avec ces auteurs pour reconnaître la complémentarité de ces deux « usages » et pour considérer qu'elle est nécessaire pour éviter que l'approche par compétences ne débouche sur un « utilitarisme étroit » qui conduise à « renoncer à faire accéder les élèves à des dimensions auxquelles ils n'auraient pas accès dans leur monde » (Romainville, 2006, p. 4). La diversité des situations qui nous ont été présentées dans cet atelier montre assez clairement, nous semble-t-il,

que les deux conceptions continuent (heureusement) à co-exister.

Le deuxième point de réflexion, par lequel nous terminerons, a trait aux interrogations que suscite la notion de « complexité inédite », parfois (souvent ?) accolée à la notion de compétence et/ou à celle de tâche complexe. Alors que toutes les présentations nous ont montré une belle cohérence entre les situations d'enseignement/apprentissage et d'évaluation dévolues aux tâches complexes, nous avons été interpellés par un questionnement soulevé dans l'un des textes issus de cet atelier. Ainsi, Kévin Balhan se demande si l'on peut encore parler de « tâches complexes » lors de l'évaluation à partir du moment où l'on propose aux élèves des problèmes appartenant à une catégorie de problèmes déjà étudiés. S'appuyant sur des écrits antérieurs de Maggy Schneider (2008), il évoque une « tension inévitable » entre enseignement et « soucis d'une évaluation scientifique ». La « prudence » dont nos collègues font preuve ici fait sans doute échos aux débats, parfois exacerbés par certains pédagogues, quant à la nécessité que les tâches à même d'évaluer les compétences soient à la fois « complexes » et « inédites » (Carette, 2007) en vue d'assurer une certaine « pertinence » à l'évaluation (De Ketele & Gérard, 2005). De notre point de vue, nous serions plutôt enclins à mettre en avant une certaine « prudence pédagogique » en rappelant la nécessité, avant de vouloir évaluer des compétences face à des tâches complexes, de confronter les élèves, lors des séquences d'enseignement/apprentissage, à des tâches du même type (ou « relevant d'une même famille », pour reprendre la terminologie des référentiels de compétences, même si cette notion de « famille » est elle-même sujette à débat (Chenu, 2015)). Cette cohérence est nécessaire si l'on veut éviter que l'approche par compétences ne soit un vecteur (de plus) pour renforcer le caractère inégalitaire de notre système scolaire (Beckers, Crinon & Simons, 2012). Alors finalement, s'agit-il d'une « tension inévitable » entre enseignement et « évaluation scientifique » (Schneider, 2008) ou d'une course à la complexité qu'il convient de dénoncer (Crahay, 2006 ; voir aussi Dierendonck & Fagnant, 2014) ?



Bibliographie

Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.

Beckers, J., Crinon, J. & Simons, G. (Éd.). (2012). *Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissage entre élèves. De l'analyse des situations scolaires à la formation des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

Carette, V. (2007). L'évaluation au service de la gestion des paradoxes liés à la notion de compétence. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 30(2), 49-71.

Carette V. & Rey B. (2010). *Savoir enseigner dans le secondaire. Didactique générale*. Bruxelles : De Boeck.

Chenu, F. (2015). *L'évaluation des compétences professionnelles. Une mise à l'épreuve des notions et*

présupposés théoriques sous-jacents. Berne : Peter Lang.

Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 97-110.

De Ketele, J.-M. & Gérard, F.-M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure Évaluation en Éducation*, 28(3), 1-26.

Dierendonck, C. & Fagnant, A. (2014). Approche par compétences et évaluation à large échelle : deux logiques incompatibles ? *Mesure et Évaluation en Éducation*, 37(1), 43-82.

Romainville, M. (2006). L'approche par compétences en Belgique francophone : où en est-on ? *Les Cahiers pédagogiques*, 439, pp. 24-25.

Schneider, M. (2008). *Traité de didactique des mathématiques*. Liège : Les Éditions de l'Université de Liège.

Réflexivité sur la fin de vie et son accompagnement dans les soins aux personnes

Catherine CHATELAIN

Professeure de psychologie appliquée et communication

Institut Technique de la Communauté Française de Dinant

1. Contexte du projet

Dans le cadre du cours de *Psychologie appliquée et communication*, un dispositif professionnalisant travaillant la réflexivité sur la fin de vie a été réalisé et exploité pendant neuf périodes dans une classe de septième aide-soignant(e)s qui comptait quatre élèves. La fin de vie de la personne et son accompagnement y sont travaillés à l'aide de la réflexivité en groupe classe sur la base de différentes sources : analyse de témoignages écrits et d'extraits de reportages vidéo de personnes en fin de vie et de soignants en centre de soins palliatifs. Ce dispositif utilise la réflexivité comme outil d'intégration permettant de mettre en évidence les actes professionnels prescrits.

Les compétences du profil de formation¹ visées dans ce dispositif sont les suivantes : créer un climat de confiance (3.3.2), appliquer les principes de base de l'écoute active (3.3.3), appliquer les principes de base de l'empathie (3.3.5), adapter son langage verbal et non-verbal au patient/résident (3.3.6), donner l'occasion au patient/résident d'exprimer ses sentiments (3.4.1), être conscient qu'il y a une limite dans l'investissement personnel (3.4.5), comprendre qu'il faut différencier sa propre histoire de celle du patient/résident (3.4.7), appliquer le plan de soins en matière de soins palliatifs en contrôlant ses émotions (3.5.1), identifier et exprimer ses difficultés dans l'exercice de sa profession (7.1.1).

2. Description du dispositif

Ma séquence de cours se compose des étapes suivantes.

1. Les représentations mentales sur la fin de vie et la mort.
2. Quelques réflexions personnelles spontanées à partir de phrases choc sur la fin de vie et son accompagnement.
3. Les soins palliatifs et les rôles du soignant, les phases d'acceptation de la maladie.
4. La gestion des émotions du soignant et de celles du patient en différenciant sa propre histoire de celle du bénéficiaire.
5. Premier témoignage écrit d'une personne en fin de vie et construction des critères pour la grille d'analyse.
6. Rappel des techniques de communication (écoute active, empathie, communication non violente, désormais « CNV ») et adaptations particulières à la situation de fin de vie dans le but de communiquer ses éléments de réflexion.
7. Tâche d'intégration : analyse d'un témoignage et d'extraits vidéo (grille construite) et utilisation de la CNV afin de faire part de sa réflexivité aux autres et de dégager des actions ou des « dire » du soignant envers la personne en fin de vie.
8. Évaluation formative.

Ces étapes mettent en évidence que, tout au long de cette séquence, des ressources sont travaillées en classe et mobilisées pour répondre à la tâche d'intégration qui représente une situation proche de la vie professionnelle réelle. Les ressources sont les savoirs tels que les soins palliatifs, la gestion des émotions, les besoins... Elles sont aussi les savoir-faire tels que la construction, en classe, d'une grille d'observation, la pratique de la communication non

violente et, enfin, les attitudes telles que la bienveillance, le non-jugement, le respect, la disponibilité...

La tâche d'intégration est réalisée avant l'évaluation et se présente sous la forme d'une réflexivité et d'une analyse de chaque élève, en groupe classe, face à un témoignage écrit et à des extraits de reportages (vidéo) émanant de personnes en fin de vie et de soignants en centre de soins palliatifs. Cette réflexivité permet de mettre en évidence les « dire » et les actions du soignant (en réalité, chaque élève) vis-à-vis de la personne en fin de vie dans une situation précise.

L'évaluation est réalisée en toute fin de séquence et prend une forme identique à la tâche d'intégration : développer et exprimer les actions et les « dire » du soignant vis-à-vis d'une personne en fin de vie sur la base de l'analyse et de la réflexivité de l'élève face à un témoignage écrit de cette personne.

Les critères de réussite de l'évaluation sont ceux de la tâche complexe exercée avant, à savoir une exploitation complète et cohérente de la grille d'analyse/observation, une réflexivité exprimée par l'élève de manière non violente, en lien avec les réponses aux critères d'analyse/observation de la grille, et une exploitation de la réflexivité : arriver à faire la distinction entre ce que l'on ressent, ce que l'on pense, et les actes professionnels prescrits. Et pour ce faire, exprimer des actions et « dire » pertinents envers la personne en fin de vie dans une situation particulière.

3. Analyse du dispositif

3.1. Les effets perçus par les élèves

Ce projet est perçu comme intéressant et pertinent par les élèves car il est en lien avec leur pratique professionnelle en stage. En effet, lors de l'expression de leurs représentations sur la fin de vie, les élèves ont exprimé leurs difficultés face à la mort, sentiments qui resurgissaient dans des situations vécues en stage. « Comment réagir ? » est ainsi l'une des questions récurrentes chez les stagiaires.

3.2. Le dispositif lui-même

L'aide apportée par le dispositif pour répondre à ces deux questions est retenue comme point positif : « Comment faire la part entre ce que l'on ressent et

ce que nous prescrit la profession ? » et « Comment exploiter sa réflexivité afin de poser des actes professionnels prescrits ? ».

Un effet défavorable pour les apprentissages des élèves est possible : les savoirs et savoir-faire revus peuvent être redondants et, par conséquent, les élèves peuvent décrocher en raison d'un manque de dynamisme. Une solution éventuelle serait d'accélérer l'étape de la préparation fonctionnelle en faisant procéder les élèves à un rappel rapide. Si tout était acquis, il serait alors possible de passer d'emblée à la suite.

4. Conclusion

Les différentes compétences professionnelles visées sont travaillées en classe. La tâche complexe en lien avec la réflexivité et l'analyse permet aux élèves de mobiliser les différentes ressources afin d'exprimer ces compétences dans une situation de terrain proche de la réalité. La réflexivité, telle que travaillée dans ce dispositif, est par conséquent une pratique déterminante pour une analyse pertinente de la situation des personnes en fin de vie. Elle représente un moyen d'apprendre et de travailler les compétences professionnelles du profil de formation.

5. Bibliographie

- Commission Communautaire des Professions et des Qualifications (2008). *Profil de formation Aide-soignant/Aide-soignante*. Bruxelles : CCPQ.
- Costa-Clermont, M.-A. (2015). *L'aide-soignant face à la fin de vie*. Toulouse : Erès.
- Rosenberg, M. (2004). *Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs)*. Paris : La Découverte.
- Viallard, M.-L. (2016). *Accompagner une personne en soin palliatif et son entourage*. Paris : Dunod.

6. Note

¹ Les références au profil de formation sont indiquées entre parenthèses.

Réflexivité et débriefing en simulation : présentation d'un dispositif pédagogique

Jean-Christophe SERVOTTE¹⁻²

Isabelle BRAGARD¹⁻²

Michèle GUILLAUME¹

Alexandre GHUYSEN¹⁻²

¹ ULiège, Département des Sciences de la Santé
Publique

² Centre de Simulation Médicale
Interdisciplinaire de Liège

1. Introduction

La publication, en 1999, du rapport de l'institut américain de médecine (Institute Of Medicine, IOM) intitulé *To Err Is Human* a donné naissance au mouvement de sécurité du patient (*Safety Patient Movement*) (Chaboyer *et al.*, 2013). L'observation d'évènements indésirables dans 2.9 à 3.7 % des hospitalisations, conduisant au décès dans 6.6 à 13.6 % des cas, soit une mortalité supérieure aux accidents de roulage, au cancer du sein ou encore au SIDA, se voyait confrontée à l'absurdité du caractère évitable de ces décès, majoritairement dus aux facteurs humains, dans plus de 70 % des cas.

Ainsi, les modalités fonctionnelles du système de santé pourraient elles-mêmes constituer une menace pour la santé et le bien-être des personnes (Coucke, Boga, Lenaerts & Delgaudine, 2014). De

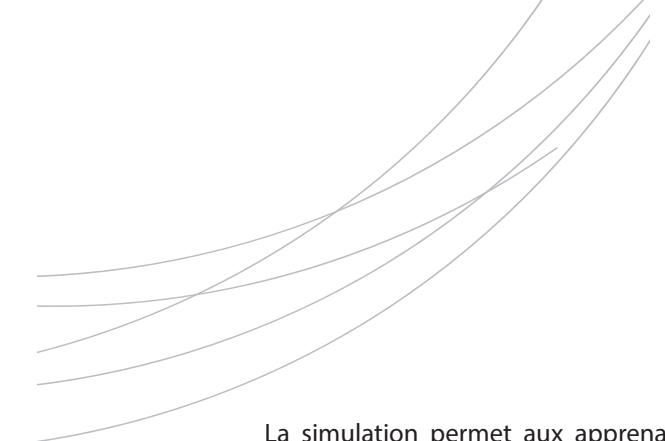
manière similaire, en Europe, 10 % des patients subissent pareils évènements indésirables durant une hospitalisation, les mêmes causes produisant les mêmes effets (Eurobaromètre, 2010 ; OMS, 2013, The Joint Commission, 2016). Or, à ce jour, les curriculums des professionnels de la santé continuent à se focaliser essentiellement sur l'acquisition de connaissances et de compétences techniques, au détriment des facteurs humains impliqués dans les incidents rapportés.

Afin de réduire la fréquence de ceux-ci, l'Union européenne, dans un effort louable, a émis en 2009 la recommandation de prendre en compte ces éléments sécuritaires, non seulement dans la formation initiale des professionnels de la santé mais aussi en formation continue (Journal officiel de l'Union européenne, 2009).

Dès le rapport initial de l'IOM, deux recommandations étaient formulées : entraîner en équipe ceux qui devaient travailler en équipe, de manière à constituer des équipes expertes plutôt que d'experts, et utiliser la simulation aussi souvent que possible. Pareille modalité pédagogique apparaît, en effet, comme un outil capable de favoriser la sécurité des patients (Klipfel *et al.*, 2014). La simulation médicale recouvre divers niveaux, dont la Simulation Clinique Haute-Fidélité (SCHF) est le plus élevé (Alinier, 2007). Le patient y est simulé par un mannequin doté de technologies informatiques et robotiques (illustration 1) et disposé dans une salle imitant la réalité de l'environnement habituel des intervenants.



Illustration 1 : Mannequin haute-fidélité.



La simulation permet aux apprenants d'effectuer des tâches complexes via un apprentissage expé-
rientiel sans risque pour les patients. La réanima-
tion cardiaque avancée, effectuée par des équipes
de médecins et infirmiers, fait partie de ces tâches
complexes où compétences techniques et non tech-
niques sont intriquées et exposées aux contraintes
du travail d'équipe en situation critique.

2. Description du dispositif

Dans le cadre du Master en Sciences de la Santé
Publique à l'ULiège, 20 infirmiers spécialisés en
Soins Intensifs et Aide Médicale Urgente ont été
formés à l'application des algorithmes d'Advanced
Life Support (ALS)¹ via la SCHF.

2.1. Prébriefing

La formation s'est déroulée au Centre de Simula-
tion Médicale Interdisciplinaire de Liège (SMILE).
Elle poursuit des objectifs cognitifs, sensorimoteurs
et socio-affectifs. Les objectifs cognitifs visaient
l'acquisition de connaissances concernant les algo-
rithmes ALS, travaillés avant la séance de simulation
lors du *prébriefing*. Il s'agit d'un ensemble d'acti-
vités préparant les participants à une simulation,
par e-learning ou carnets préparatoires, portant
sur les connaissances théoriques mobilisées lors de
la simulation (Page-Cuttrara, 2014). Deux semaines
avant la simulation, les étudiants ont reçu un carnet
préparatoire reprenant un rappel théorique de la
lecture des électrocardiogrammes, divers exercices
d'analyse d'électrocardiogrammes et ont été invités
à relire les différents algorithmes.

2.2. Briefing et scénario de simulation

Dans les minutes précédant le scénario de simula-
tion, le formateur a réalisé un briefing dans le but
de créer un climat d'apprentissage sécurisant pour
les apprenants. Il a évoqué notamment les principes
de confidentialité, de respect de l'autre et l'absence
de jugement.

Durant le scénario, les apprenants sont intervenus
par groupes de trois auprès du mannequin haute-
fidélité. En cas de besoin, le formateur a fourni des
indices, voire des instructions, afin de faciliter l'évo-

lution du scénario. Les objectifs sensorimoteurs
tels que la ventilation du patient ou le massage
cardiaque ont été travaillés durant la séance de
simulation. S'agissant de gestes techniques, les
formateurs ne se sont pas attardés sur ceux-ci lors
du débriefing ultérieur. Si nécessaire, l'apprenant a
reçu seul un feedback et a bénéficié d'une remédia-
tion spécifique afin de corriger les gestes.

Le dispositif visait principalement le développe-
ment des compétences non techniques via les
objectifs socio-affectifs, travaillés et analysés spéci-
fiquement durant la séance de simulation. Il s'agis-
sait d'éléments tels que l'appel à l'aide précoce, le
leadership ou encore la transmission d'informa-
tions.

2.3. Débriefing

Chaque scénario est suivi d'un débriefing. En termes
d'apprentissages, la partie la plus importante d'une
séance de simulation est le compte-rendu ou
débriefing (Issenberg, McGaghie, Petrusa, Gordon
& Scalese, 2005). À travers ses questions, le forma-
teur agit comme un facilitateur qui guide, encou-
rage et questionne. Il fait émerger les processus de
réflexion des apprenants. En simulation, les actions
effectuées par les apprenants sont visibles. Par
contre, les processus ou les schémas de pensée sont
invisibles. Lorsqu'un apprenant réalise une action,
quatre possibilités existent.

- Soit l'action et le processus sont corrects.
Le débriefing permet à tous les apprenants de
comprendre le schéma de pensée.
- Soit l'action est correcte mais le processus y
menant est incorrect. Le débriefing ne s'arrêtant
pas seulement à l'action correctement
réalisée, il permet de comprendre le schéma
de pensée de l'apprenant et de révéler ainsi les
erreurs d'interprétation.
- Soit l'action est incorrecte et le processus est
erroné ou correct. Dans ces deux cas, le débriefing
permet également d'identifier les raisons
des erreurs et de les corriger (Dreifuerst, 2015).

Le débriefing est réalisé en trois étapes : expres-
sion du ressenti, description des actions et analyse-
synthèse pour permettre la transposition. Le rôle du
formateur ne se limite pas à questionner, il cherche
à maintenir un environnement sécurisant, à encou-

rager l'analyse réflexive des étudiants et à faciliter la transposition de la théorie vers la pratique.

Pour faire émerger les processus de pensée, le formateur utilise des questions ouvertes ainsi que l'écoute active et la reformulation. Les questions suivantes ont été utilisées dans le dispositif :

- Comment l'équipe s'est-elle organisée ?
- Quels ajustements ont été réalisés en cours d'action ?
- Quels éléments ont justifié ces ajustements ?
- Qu'est-ce qui a amené cette prise de décision, cette action ?
- Comment saviez-vous que c'était cela qui devait être fait ?
- Si vous viviez cela dans votre vie professionnelle, que garderiez-vous et que changeriez-vous ?

3. Résultats

Lors du débriefing, les étudiants se sont auto-évalués et ont pris conscience des écarts de performance entre leurs prestations et les objectifs établis par le formateur. Ils ont exprimé leur ressenti, décrit leurs actions et les ont analysées.

Je ne suis pas arrivé à décrire au médecin ce qui se passait [...]. Je savais que je devais utiliser le SBAR, mais je l'avais oublié [...]. J'aurais dû faire un mémo. (Propos auto-rapportés d'un étudiant)

Les processus de pensée qui conduisent parfois à des erreurs lors des soins aux patients ont été questionnés par le formateur, mais aussi par les apprenants. Ainsi, certains étudiants ont posé des questions à leurs condisciples. Le prébriefing proposé aux étudiants ayant été effectué par la majorité de ceux-ci, le débriefing a pu se focaliser sur les compétences non techniques. Par exemple, une erreur d'administration d'un médicament a été constatée lors de la simulation. Le débriefing a permis d'objectiver la séquence des événements cumulés y ayant conduit : ordre peu clair, infirmier n'osant pas demander de précisions et absence de confirmation de l'administration. Cet élément a notamment permis aux participants de mesurer l'importance de la communication et ses répercussions.

La conception de la séance de simulation a été évaluée par l'Échelle d'évaluation conceptuelle de la simulation clinique, traduite et validée en français (Simoneau, Van Gele, Ledoux, Lavoie & Paquette, 2011). Elle compte 20 items évalués par une échelle de Likert à cinq points marquant les degrés d'accord avec les propositions. Le questionnaire évalue cinq caractéristiques du design pédagogique d'une simulation clinique : les objectifs et informations, le soutien reçu par l'étudiant, la résolution des problèmes, les commentaires et la réflexion guidée (rétro-action et débriefing) et la fidélité (le réalisme).

Variables	n	Moyenne ± SD
Objectifs et informations (/5)	20	4,41 ± 0,59
Soutien (/5)	20	4,48 ± 0,67
Résolution de problèmes (/5)	20	3,98 ± 0,79
Commentaires et réflexions guidées (/5)	20	4,79 ± 0,41
Réalisme (/5)	20	4,65 ± 0,48

Tableau 1 : Résultats de l'échelle d'évaluation conceptuelle de la simulation clinique

Globalement, les étudiants se sont montrés très satisfaits de la méthode pédagogique utilisée et de la manière dont les débriefings ont été menés. Ils ont souligné le soutien apporté en temps opportun par le formateur. La réflexion guidée est également un facteur apprécié par les étudiants, des éléments centraux de leur pratique professionnelle ayant pu être analysés.

Les étudiants ont en outre souligné l'impression d'un gain de confiance en leurs compétences ainsi qu'en leur pratique. Pareille affirmation mérite prudence, l'excès de confiance n'est pas recherché, car il peut notamment conduire à retarder l'appel à l'aide.

Enfin, un étudiant a mentionné un stress important *Ça me stressait tellement [...] je ne savais plus bouger.* (Propos auto-rapportés de l'étudiant).

4. Conclusion

L'enseignement des soins infirmiers se centre essentiellement sur le développement des connaissances ainsi que sur des aspects techniques et procéduraux,

alors qu'une pauvre communication et le déficit des facteurs humains sont les causes principales d'erreurs survenant lors des soins aux patients. Or, les compétences non techniques sont peu intégrées et enseignées dans la formation initiale.

La pédagogie par simulation permet de travailler, au travers de tâches complexes comme la réanimation cardiaque avancée, le développement des compétences techniques et surtout des compétences non techniques.

Les étudiants observés ont pu s'y exercer dans un cadre sécurisant via un apprentissage expérientiel proche de la réalité de terrain. Le prébriefing a permis aux étudiants de se préparer cognitivement à ces tâches. Quant au débriefing, il a permis de faire émerger les processus de pensée et de développer la réflexivité des apprenants. La réflexion guidée est l'élément central du dispositif. L'enseignant y joue le rôle de guide, de modérateur, de « facilitateur ». Les apprenants ont ainsi pu focaliser leur attention sur les compétences non techniques visées par la formation.

La simulation est un outil pédagogique innovant, motivant et performant. Au-delà de l'engouement engendré par le dispositif chez les étudiants, son insertion au sein des cursus des professions de santé doit permettre de répondre à des objectifs pédagogiques précis au centre desquels figure l'amélioration de la qualité des soins et de la sécurité des patients.

5. Bibliographie

- Adamson, K.A., Kardong-Edgren, S. & Willhaus, J. (2013). An updated review of published simulation evaluation instruments. *Clinical Simulation in Nursing*, 9(9), e393–e400.
- Alinier, G. (2007). A typology of educationally focused medical simulation tools. *Medical Teacher*, 29, e243-e250.
- Brett-Fleegler, M., Rudolph, J., Eppich, W., Monuteaux, M., Fleegler, E., Cheng, A. & Simon, R. (2012). Debriefing Assessment for Simulation in Healthcare: Development and Psychometric Properties. *Simulation in Healthcare*, 7(5), 288-294.
- Chaboyer, W., Chamberlain, D., Hewson-Conroy, K., Grealy, B., Elderkin, T., Brittin, M., McCutcheon, C., Longbottom, P. & Thalib, L. (2013). Australian intensive Care units: establishing a baseline for quality improvement. *American Journal of Critical Care*, 22(2), 93-102.
- Conseil de l'Union européenne. (2009). *Recommandation du conseil du 9 juin 2009 relative à la sécurité des patients, y compris la prévention des infections associées aux soins et la lutte contre celles-ci*. C151/1 – C151/6.
- Coucke, P., Boga, D., Lenaerts, E. & Delgaudine, M. (2014). From reporting incidents in a radiation therapy department to enterprise risk management (ERM) based on the European Foundation for Quality Management philosophy (EFQM). *International Journal of Healthcare Technological Management*, 7(2), 127-131.
- Dieckmann, P. (Ed.). (2009). *Using Simulations for Education, Training and Research*. Lengerich : Pasbst Science Publishers.
- Dreifuerst, K. T. (2015). Getting started with debriefing for meaningful learning. *Clinical Simulation in Nursing*, 11(5), 268-275.
- Eurobaromètre. (2010). *Sécurité des patients et qualité des soins : rapport*. Bruxelles : TNS Opinion & Social.
- Gore, T., Van Gele, P., Ravert, P. & Mabire, C. (2012). A 2010 survey of the INACSL membership about simulation use. *Clinical Simulation in Nursing*, 8(4), 125-133.
- Issenberg, S.B., McGaghie, W.C., Petrusa, E.R., Gordon, D.L. & Scalese, R.J. (2005). Features and uses of highfidelity medical simulations that lead to effective learning: a BEME systematic review. *Medical Teacher*, 27(1), 10-28.
- Klipfel, J.M., Carolan, B.J., Brytowski, N., Mitchell, C.A., Gettman, M.T., & Jacobson, T.M. (2014). Patient safety improvement through in situ simulation interdisciplinary team training. *Urologic Nursing*, 34(1), 39-46.
- OCDE (2015). *Panorama de la santé 2015 : Les indicateurs de l'OCDE*. Paris : Éditions OCDE.
- OMS (2013). *Santé 2020 : cadre politique et stratégie*. Copenhague : OMS.
- Page-Cuttrara, K. (2014). Use of prebriefing in nursing simulation: A literature review. *Journal of Nursing Education*, 53(3), 136-141.
- Simoneau, I.L., Van Gele, P., Ledoux, I., Lavoie, S. & Paquette, C. (2011). Reliability of the French transla-

tion of instruments designed to assess the affective learning outcomes of human patient simulation in nursing education. Communication orale présentée dans le cadre du *10th Annual International Nursing Simulation/Learning Resource Center Conference*, Orlando : États-Unis.

The Joint Commission (2016). *Sentinel Event Data Root Causes by Event Type 2004 – 2015*. [Page Web]. Accès : <https://hcupdate.files.wordpress.com/2016/02/2016-02-se-root-causes-by-event-type2004-2015.pdf>.

6. Note

¹ L'Advanced Life Support est un ensemble d'algorithmes pour la réanimation cardio-pulmonaire des patients à destination des professionnels de l'urgence. Basés sur les recommandations internationales, ils décrivent étape par étape les actions à poser : injection de médicaments, défibrillation, etc.

Un travail sur des tâches complexes : le cas du théorème fondamental de l'analyse

Kevin BALHAN

ULiège-Cifen-Didactique des Mathématiques
Ladimath - DIDACTIfen

1. Contexte et objectif

Le travail sur les tâches complexes, décrit dans ce texte, s'inscrit dans le cadre d'un cours de mathématique et, plus précisément d'un cours d'analyse mathématique, destiné à des élèves de 5^e et de 6^e années de l'enseignement secondaire, dans les filières générale et technique de qualification en électronique. L'enseignement du théorème fondamental et son apprentissage par les élèves y sont principalement visés par l'enseignant. Il ne s'agit en effet pas de n'importe quel théorème. Dans l'histoire des mathématiques, celui-ci a eu une importance capitale car, une fois établi, il a permis la résolution de nombreux problèmes mathématiques à priori étrangers les uns aux autres, qui ne trouvaient pas de réponse jusque-là : problèmes d'optimisation, problèmes géométriques de recherche des tangentes à des courbes, problèmes de vitesses variables et problèmes de quadratures, de cubatures... Ce théorème a alors été à l'origine d'une discipline nouvelle que l'on a appelée dans l'histoire des mathématiques : le calcul « infiniésimal », et c'est cette discipline qui est devenue par la suite l'analyse mathématique.

Au départ, Fermat établit une méthode qu'il nomme d'« *adégalité* » et qui, comme il le dit lui-même, s'est avérée efficace et fiable pour traiter un certain nombre de ces problèmes :

« Cette méthode ne trompe jamais, et peut s'étendre à nombre de questions très belles ; grâce à elle, nous avons trouvé les centres de gravité de

figures terminées par des lignes droites et courbes, aussi bien que ceux de solides et nombre d'autres choses ... ». (Fermat, 1896, vol. 3 p. 123)

Cette méthode a permis à l'époque de fédérer trois des types de problèmes cités *supra* : les problèmes d'optimisation, les problèmes géométriques de recherche des tangentes à des courbes, et ceux de vitesses variables. Par la suite, Leibniz et Newton ont établi une nouvelle méthode permettant de répondre aux problèmes de quadratures et de cubatures, mais, au-delà de cela, ils ont également établi un lien de réciprocité entre leur méthode et le processus d'*adégalité* de Fermat. Ce lien de réciprocité est précisément ce qui touche au théorème fondamental, dont l'émergence a permis la construction d'une organisation mathématique plus vaste qui a fédéré tous les problèmes mathématiques de l'époque.

C'est là le fait à mettre en évidence, à savoir : le regroupement de problèmes à priori étrangers les uns aux autres en catégories de problèmes de plus en plus larges, réalisé par les mathématiciens de l'époque en raison d'une même technique permettant de les traiter tous. Ces problèmes sont rencontrés par les élèves de l'enseignement secondaire supérieur durant les deux dernières années de leur cursus (5^e et 6^e années du secondaire de transition ou de qualification en électronique), du moins, par des élèves ayant choisi au minimum quatre heures de mathématiques par semaine. La tâche que se donne alors l'enseignant, sur cette période, est de montrer à ses élèves que, pour répondre à ces problèmes spécifiques, il existe des « techniques gagnantes » construites par différentes institutions scientifiques qui s'y voient confrontées. La section suivante présente, globalement, le dispositif mis en place par l'enseignant dans ce but.

2. Description globale du dispositif

L'objectif principal visé par l'enseignant est avant tout la construction de savoirs mathématiques qui vont outiller les élèves lorsqu'ils seront amenés à résoudre des problèmes de classes de plus en plus larges, jusqu'à pouvoir résoudre tous les problèmes du calcul dit *infinitésimal*. Dans les faits, l'enseignant s'appuie sur des situations didactiques, au sens de Brousseau (1998), issues de la recherche, dont le but est d'amener les élèves à construire la nouvelle technique, tout en s'interrogeant sur la validité de celle-ci. Voici un exemple d'une telle situation :

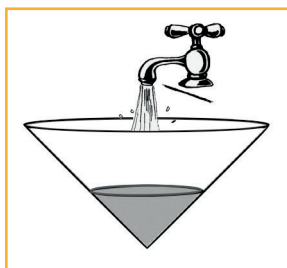


Figure 1 : Vase alimenté par la pompe

Une pompe alimente un vase conique. Elle est réglée de telle manière que le niveau de l'eau y monte régulièrement de 1 cm/min . L'angle au sommet du cône vaut 90° . Jusqu'à quand le débit de la pompe sera-t-il inférieur à $100\text{ cm}^3/\text{min}$? (Schneider 1988, p. 157)

Ce problème appartient à la classe des problèmes de vitesses variables mentionnés à la section précédente, dont la problématique est celle de la détermination de grandeurs instantanées. L'enjeu pour les élèves est de passer de leur connaissance du débit moyen au débit instantané, après avoir éprouvé les limites de cette connaissance antérieure, en ce sens que celle-ci ne permet plus de répondre à la question à laquelle ils se voient désormais confrontés. Pour y parvenir, ils doivent impérativement construire la nouvelle technique de calcul propre à traiter les problèmes de cette classe. Celle-ci devra nécessairement être à nouveau mobilisée par les élèves lorsqu'ils rencontreront d'autres problèmes de cette classe.

Une fois cette situation didactique explorée, l'enseignant examine avec les élèves diverses situations

qui relèvent de la même problématique, afin de faire émerger l'essence commune inhérente à toutes ces situations : la nouvelle technique-type de résolution qu'enseignant et élèves ont construite ensemble lors de la situation didactique initiale. Suit ensuite une phase d'enseignement au cours de laquelle le professeur « épingle » la nouvelle technique comme réponse à la classe de problèmes explorée. Durant cette phase d'enseignement, il importe que les élèves prennent conscience que le succès de la résolution des problèmes étudiés ne dépend pas de leur ingéniosité personnelle, mais plutôt du fait qu'il existe des « méthodes gagnantes », construites et utilisées par les institutions qui les étudient.

Alors seulement, le professeur entraîne les élèves à la résolution de problèmes de cette classe jusqu'à en éprouver les limites, avant de pouvoir enfin envisager une évaluation portant sur la capacité des élèves à « transférer » la méthode de résolution à de nouveaux problèmes de cette même classe qu'ils n'auront pas encore rencontrés.

Les critères de réussite de la tâche complexe lors de cette évaluation reposent sur l'identification de la classe de problèmes à laquelle appartient la tâche demandée, sur la mise en œuvre de la technique associée pour y répondre, sans oublier la justification qui rend intelligible cette technique et sans laquelle il ne peut y avoir de travail mathématique à proprement parler. L'identification de la classe à laquelle appartiennent les problèmes posés faisant partie des critères de réussite, il importe de ne pas interroger d'emblée les élèves sur une seule classe de problèmes. Si l'on veut pouvoir constater la capacité des élèves à identifier à quelle classe un problème appartient, il est nécessaire que l'évaluation soit différée jusqu'à ce qu'ils en aient rencontré plusieurs. L'évaluation de fin d'année est sans doute le moment le plus propice.

Nous reviendrons sur l'évaluation lors de la conclusion. Dans la section suivante, nous nous focaliserons sur le point d'appui crucial de ce dispositif ; d'une part, pour lever d'éventuelles ambiguïtés sur ces situations initiales et, d'autre part, parce que c'est lors de ces situations de départ que se joue la construction de la technique de résolution de problèmes d'une classe qui sera réinvestie par les élèves.

3. Un « zoom » sur le point d’ancrage du dispositif et l’impact qu’il peut avoir sur les élèves

Le dispositif que nous venons de « mettre à plat » s’appuie donc sur des situations didactiques telles que celle donnée en exemple *supra*. Toutefois ces situations didactiques initiales n’ont pas été conçues pour entraîner les élèves à la résolution de problèmes. L’enjeu est, avant tout, la construction d’un savoir précis, même si, dans le cas présent, ce savoir est remobilisé par la suite afin de résoudre des tâches complexes. Le caractère « concret » de ces situations didactiques n’est pas non plus visé à travers les expériences de pensée proposées aux élèves. Dans « le problème du vase conique », personne n’est dupe du fait qu’une telle pompe n’existe pas, ni l’enseignant ni les élèves. Cela n’empêche cependant pas l’enseignant qui le souhaite de proposer par la suite aux élèves des situations « concrètes » dans lesquelles le savoir construit à partir de ces situations initiales sera réinvesti. Par contre, un autre enjeu majeur à ces situations est de travailler sur certains obstacles à l’apprentissage des savoirs par les élèves, en particulier l’obstacle empiriste (Schneider, 1988).

Celui-ci relève d’une posture consistant à penser que les modèles mathématiques construits par l’esprit humain afin de modéliser le « monde physique » devraient être le reflet exact de ce dernier. Il en résulte, chez les élèves, des amalgames entre le « monde physique » et le « monde mathématique », construit par la pensée humaine pour modéliser ce « monde physique ». Dès lors, la mise à distance entre ces deux univers, celui que l’on souhaite modéliser et sa modélisation mathématique, n’est pas réalisée par les élèves qui appréhendent les concepts mathématiques par ce que leurs « sens » leur en livrent. C’est ce qui pousse, par exemple, certains élèves à dire qu’« un débit instantané, ça n’existe pas » car, disent-ils, « en un temps nul, aucun volume n’est versé et on ne peut avoir un débit avec un volume nul » (Schneider 1992, p. 321).

Les choix faits dans ces situations didactiques initiales jouent ainsi un rôle important. En effet, persuadés qu’un débit instantané ne peut pas exister, les élèves pourraient même ne pas s’engager dans la question consistant à déterminer le débit de la pompe en un instant donné. C’est pourquoi la question se voit ici inversée, et porte non pas directement sur le débit mais sur le temps auquel le débit vaut $100 \text{ cm}^3/\text{min}$. En outre, le choix d’un vase qui s’élargit au fur et à mesure du remplissage ainsi que celui d’une vitesse de montée constante du niveau de l’eau, n’est pas non plus anodin. En effet, ces trois choix combinés ont pour impact d’amener les élèves à s’engager dans la question sans douter de l’existence d’une réponse à celle-ci. D’une part, sous une hypothèse implicite de continuité, et en supposant que le vase est suffisamment grand, le niveau de l’eau devant augmenter constamment pour conserver une vitesse constante de montée de l’eau de $1 \text{ cm}/\text{min}$, les élèves en déduisent que le débit doit augmenter constamment lui aussi et ne doutent pas qu’il finira bien par passer par $100 \text{ cm}^3/\text{min}$ à un moment donné. D’autre part, comme la question ne porte pas directement sur le débit instantané, les élèves mobilisent leur connaissance antérieure du débit moyen jusqu’à en éprouver la limite, à savoir que cette connaissance n’est désormais plus suffisante pour leur permettre de répondre au problème auquel ils se voient confrontés ici. Ce n’est qu’au moment où ils se trouvent dans cette impasse que certains d’entre eux prennent la décision de passer à l’instantané par un geste audacieux consistant à annuler l’intervalle de temps considéré dans l’expression du débit moyen sur les intervalles de temps $[t, t+\Delta t]$ obtenue après certaines simplifications, qu’ils ont égalée à 100 : $\pi t^2 + \pi t \cdot \Delta t + \pi \frac{1}{2} (\Delta t)^2 = 100$. Cela les conduit à la solution au problème posé après résolution de l’équation $\pi t^2 = 100$. Ce n’est qu’alors que ce geste audacieux fait débat dans la classe et renvoie à la question de l’existence d’un débit en un instant donné. Certains élèves, en prise avec l’obstacle empiriste, n’osent considérer un temps nul et écrivent « prudemment » : $\pi t^2 + \pi t \cdot \text{presque } 0 + \pi \frac{1}{2} \cdot \text{presque } 0 = 100$.

À l’issue de cette situation didactique initiale, le débit instantané doit donc être institutionnalisé¹, au sens de Brousseau (1998), par l’enseignant comme le résultat d’un calcul nouveau, consistant à supprimer les termes contenant Δt dans l’expres-

sion du débit moyen sur les intervalles de temps $[t, t+\Delta t]$, après y avoir fait toutes les simplifications algébriques standards. Il s'agit d'un premier pas vers une vision du débit instantané en tant que construction mentale, et non comme une grandeur physique impossible à déterminer par la mesure, qui devra nécessairement être réinvestie pour répondre aux problèmes de même classe.

4. Conclusion

Comme nous l'avons vu, la tâche que se donne cet enseignant pour outiller ses élèves à la résolution de tâches complexes pourrait être énoncée comme suit : montrer aux élèves que la résolution de problèmes ne dépend pas de leur ingéniosité personnelle mais qu'il y a des catégories de problèmes et des méthodes spécifiques qui permettent de les traiter. La description globale du dispositif a explicité la démarche mise en place par l'enseignant pour amener les élèves à en prendre conscience, ainsi que le travail réalisé pour construire cette technique spécifique avec les élèves et la remobiliser dans d'autres problèmes d'une même catégorie.

Mais une fois ce travail réalisé avec les élèves, peut-on encore parler de tâches complexes lors de leur évaluation ? En effet, bien que les problèmes proposés aux élèves lors de celle-ci puissent leur sembler à priori étrangers en raison du contexte nouveau dans lequel l'enseignant les plonge, ces problèmes ne peuvent pas pour autant être qualifiés d'« inédits », en raison de leur appartenance à une catégorie de problèmes déjà étudiée. Les élèves n'en sont pas dupes, au vu de l'enseignement reçu. Ils savent que les problèmes auxquels ils se voient confrontés sont à associer à une technique de résolution qui leur est propre et qu'ils ont rencontrée. Il apparaît alors qu'un tel enseignement empêche

d'observer la capacité intrinsèque des élèves à résoudre des problèmes nouveaux.

Il y a là une « tension inévitable entre le souci d'une évaluation scientifique et, tout simplement, la volonté d'enseigner » mise en évidence par Schneider (2008, p. 286), qui pousse l'enseignant en question à adopter une posture « modeste » quant à l'évaluation des tâches complexes.

5. Bibliographie

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques : Didactique des mathématiques. 1970-1990*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Fermat, P. (1896). *Œuvres de Fermat* (publiées par les soins de P. Tannery et C. Henry vol. 3). Paris : Gauthier-Villars et fils.

Schneider, M. (1988). *Des objets mentaux "aire" et "volume" au calcul des primitives* (thèse de doctorat). Louvain-la-Neuve : Université Catholique de Louvain.

Schneider, M. (1992). À propos de l'apprentissage du taux de variation instantané. *Educational Studies in Mathematics*, 23, 317-350.

Schneider, M. (2008). *Traité de didactique des mathématiques*. Liège : Les Éditions de l'Université de Liège.

6. Note

¹ L'enseignant pointe du doigt ce qui, dans l'activité des élèves, a une valeur culturelle jugée importante par la société.

La réflexivité au cœur des situations d'enseignement-apprentissage

Présentation d'un dispositif implanté dans une classe de 1^{re} année secondaire au cours d'anglais

Carole CRASSON

Professeure d'anglais à l'Institut Marie-Thérèse à Liège

ULiège-Cifem-Didactique générale
DIDACTIfem

1. Contexte¹

Permettre à chacun de ses élèves de développer des compétences n'est pas chose aisée pour l'enseignant qui fait face à un public hétérogène. La piste que j'ai privilégiée est inspirée par Crahay (2005), qui définit l'activité mentale de l'Homme selon trois dimensions : l'agir instrumental, les pratiques d'intelligibilité et l'agir communicationnel. Aussi, j'ai élaboré un dispositif d'enseignement-apprentissage de l'anglais comme langue étrangère qui invite l'école à considérer conjointement ces trois axes. Si la toile de fond de celui-ci est l'approche par les tâches (insufflée par l'approche par compétences), ma motivation principale était d'accorder une place importante à la réflexivité dans la confrontation à des tâches complexes et réalistes. Pour rencontrer la pluralité de l'activité mentale de l'Homme, j'ai articulé mon cours de 1^{re} année secondaire autour d'une correspondance avec une Américaine (Julia), avec qui nous avons échangé trois courriers (agir instrumental). Ensuite, j'ai opté pour un enseignement de type explicite afin que les élèves puissent conférer du sens à leurs apprentissages, c'est-à-dire qu'ils rendent compréhensibles ces derniers (pratiques d'intelligibilité). Enfin, la rédaction régulière d'un journal des apprentissages et le partage hebdomadaire de son contenu ont permis aux apprenants, entre autres choses, de mettre des mots sur leurs démarches cognitives en vue de les optimiser (agir communicationnel).

2. Description du dispositif

Ce paragraphe décrit chaque étape du scénario pédagogique implanté. Une schématisation de celui-ci est placée en annexe.

La première étape est déclinée en deux temps. D'abord, la mise en perspective de la tâche finale consiste à lire le courrier reçu de la part de Julia. Ensuite, une discussion collective prend naturellement place et c'est au détour de ce partage que nos objectifs d'apprentissage se dessinent dans le but de pouvoir répondre à notre correspondante.

La deuxième étape consiste à faire rédiger aux élèves une première réponse individuelle au courrier de Julia. L'apprentissage n'ayant pas encore eu lieu, deux objectifs sont visés par cet exercice périlleux. Premièrement, l'élève est amené à prendre conscience des ressources dont il dispose et qu'il peut mettre au service de sa production écrite (ce qu'il sait, ce qu'il sait faire, mais aussi ce dont il peut s'inspirer dans le courrier de Julia). De plus, la démarche lui permet de faire le point sur les besoins pour produire le message qu'il souhaite effectivement rédiger.

La troisième étape vise à établir un plan d'action pour rédiger notre réponse collective. Pour commencer, nous nous attardons à reformuler en français la situation dans laquelle nous sommes plongés. *Que nous raconte Julia ? Que souhaite-t-elle savoir sur nous ? Qu'allons-nous lui répondre ?* Vient alors le moment de formuler nos objectifs d'apprentissage et de mettre en mots la réflexion qui a émergé de la deuxième étape : *Que connaissons-nous déjà et qui pourra nous être utile ? De quelles ressources nouvelles avons-nous besoin ?* L'état des

ressources et la définition des objectifs à atteindre sont formulés en termes de savoirs, savoir-faire et attitudes ; la tête, les mains et le cœur (termes issus de la pédagogie Steiner).

La quatrième étape correspond à la phase d'enseignement-apprentissage. Il est question de permettre aux élèves d'atteindre les objectifs fixés à l'étape précédente. Tant les savoirs que les savoir-faire et les attitudes sont ciblés par l'enseignement. Le recours à un enseignement explicite, notamment décrit par Tagne & Gauthier (2014), est privilégié et mis en œuvre à travers les phases de *modelage* (l'enseignant fait la démonstration des démarches et du résultat attendus), de *pratique guidée* (collective ou en groupes) sous la supervision de l'enseignant, de *synthèse*, et de *pratique autonome* (exercices réalisés individuellement). L'évaluation formative prend place à différents moments durant cette quatrième étape et vise tant le code (vocabulaire, grammaire) que le développement des compétences langagières (CA, CL, EE, EO, IO)². En fonction des difficultés manifestées lors des évaluations, la remédiation est envisagée de deux façons. Si les obstacles sont ponctuels et n'ont été rencontrés que par un petit nombre d'élèves, la remédiation prend la forme d'un écrit dialogué entre l'élève et l'enseignante dans le journal des apprentissages (baptisé *Candid Writing*³). Des exercices supplémentaires lui sont éventuellement proposés. Par contre, si les difficultés semblent généralisées, la matière concernée est enseignée à nouveau au groupe-classe.

La cinquième étape constitue une première recontextualisation des apprentissages : nous nous penchons à nouveau sur la situation de départ afin de la résoudre. L'élaboration de notre réponse à Julia s'étend sur plusieurs heures de cours. Dans un premier temps, les élèves doivent négocier les contenus à aborder dans leur lettre commune. La liste des idées à développer est progressivement élaborée au tableau et constitue notre plan. Ensuite, la rédaction de la lettre se fait selon la technique du sablier⁴, proposée par Beckers et Simons (2009).

La sixième étape invite chaque élève à évaluer le chemin parcouru depuis l'étape 2. Après un enseignement-apprentissage de plusieurs mois, chacun rédige une nouvelle réponse à Julia, individuelle cette fois. Celle-ci est évaluée de manière formative et sommative.

La septième étape va de pair avec la précédente. Le chemin parcouru entre la première et la seconde production individuelle est mis en mots dans le *Candid Writing*. Chaque élève souligne ses propres progrès et/ou fait état de ce qui lui pose encore éventuellement problème. Par écrit dans le journal de chaque élève, l'enseignante commente les rédactions, félicite, encourage la poursuite des évolutions constatées et, éventuellement, invite l'étudiant à approfondir sa pensée.

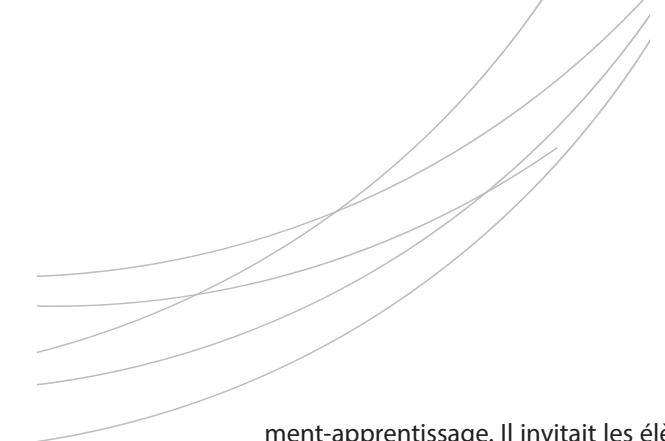
La huitième étape est dédiée à l'exercice de chaque compétence langagière au travers de tâches qui permettent la révision des contenus abordés pendant la séquence. Les activités sont conçues en fonction des productions personnelles des élèves réalisées lors de la sixième étape et des contenus des *Candid Writings* rédigés lors de la septième étape.

La neuvième étape intervient directement après les révisions. Une évaluation est soumise aux élèves, elle fait appel à la mobilisation des savoirs, savoir-faire et attitudes qui ont été travaillés, exercés et évalués de manière formative tout au long de la séquence d'enseignement-apprentissage.

La dixième étape consiste en une remédiation individualisée par le biais de l'écrit dialogué dans le *Candid Writing*. Lorsqu'un élève enregistre un résultat faible ou décevant pour lui lors de l'évaluation, l'enseignante l'invite à se questionner sur sa méthode de travail ou sur un point de matière précis, lui propose des exercices supplémentaires, le rassure quant à ses capacités.

3. Analyse du dispositif

Pour engager mes élèves dans leur apprentissage de l'anglais, je leur ai proposé un projet de correspondance avec une native de la langue anglaise, en espérant qu'il soit porteur de sens pour eux. Cet artefact pédagogique visait l'une des composantes de l'activité cognitive de l'Homme : *le savoir-agir*, tel que décrit par Crahay (2005)⁵. Mais le cours d'anglais ne se résume pas à une correspondance de courtoisie et il importe que les élèves en soient conscients. Dans le but de favoriser un raisonnement pragmatique de leur part, le portfolio était garant d'une certaine visibilité dans l'enseigne-



ment-apprentissage. Il invitait les élèves à formuler eux-mêmes des objectifs d'apprentissage qui, idéalement, pouvaient être réinvestis dans diverses situations de communication. Mais chaque élève a-t-il eu l'occasion de se décentrer de ce contexte ? Je le pense. Dans leur *Candid Writing*, les élèves ont effet fait preuve de détachement en abordant les contenus matières sans référence à Julia. Ces écrits prenaient la forme de listes d'objectifs, visaient la vérification de leur compréhension ou encore s'apparentaient à des demandes de reformulation ou de réexplications des contenus. Les savoirs ont été abordés en tant que tels en étant extraits du contexte de correspondance. Ce premier recours à la *pratique d'intelligibilité* a donc porté ses fruits.

Il serait trop hâtif d'estimer pour autant que les élèves sont capables de réinvestir ces nouveaux savoirs dans de nouvelles situations. Effectivement, je crains que les connaissances développées par une élève en particulier soient restées limitées à la situation vécue en partenariat avec l'Américaine. Cette difficulté à se détacher de la situation initiale peut être renforcée par le manque d'utilité perçue de la maîtrise d'une langue étrangère. Si cette élève ne donne pas de sens à la situation de départ, c'est peut-être aussi parce qu'elle ne s'imagine pas parler cette langue en dehors de l'école. À l'inverse, d'autres apprenants envisagent l'anglais comme une langue internationale, dont la portée dépasse largement les murs de la classe. Ce sont ces mêmes élèves qui ont connu le plus de réussite dans la résolution de tâches complexes diverses.

Si tous les apprenants ne perçoivent pas le pouvoir d'action que confère la maîtrise de la langue étrangère, l'approche communicative semble les rassembler autour d'un besoin de compréhension des contenus. Mon dispositif a accordé beaucoup de temps à la maîtrise des savoirs en jeu, dans sa phase de décontextualisation. Les démarches de type explicite qui y sont privilégiées pour enseigner les savoirs, savoir-faire et attitudes ont particulièrement plu aux élèves. Néanmoins, un décalage peut être constaté dans la façon dont les élèves rendent intelligibles leurs propres démarches mentales. Plus précisément, cette pratique d'intelligibilité est rendue possible par des outils différents et à des moments distincts, selon les élèves. Pour permettre à cette activité de réflexion métacognitive de prendre place au sein du canevas et ce, parallèle-

ment à l'apprentissage des contenus, j'ai opté pour un enseignement de type explicite et pour la tenue d'un journal des apprentissages. Favorisant les *pratiques d'intelligibilité* et l'*agir communicationnel*, ces choix pédagogiques poursuivent un double objectif. Le premier est de permettre le passage de connaissances localisées à des connaissances généralisées. En effet, en situation d'apprentissage explicite en classe ou par le biais de l'écriture dans son journal, l'élève qui s'interroge sur *ce qu'il apprend*, *comment* il l'apprend et *pourquoi* il l'apprend transforme les contenus d'apprentissage en des ressources transférables à d'autres situations. Le second objectif n'est pas des moindres puisqu'il permet de gérer l'hétérogénéité des caractéristiques des élèves en tant qu'apprenants. C'est en laissant aux élèves le choix d'utiliser les outils dont ils avaient besoin, au moment où ils en ressentaient le besoin, que l'hétérogénéité a été prise en compte au sein de la classe et a permis à chacun de trouver le chemin adéquat vers le développement des compétences visées.

4. Conclusion

En ayant recours à un enseignement explicite et en instaurant la tenue d'un journal des apprentissages, je cherchais à développer des pratiques d'intelligibilité et un agir communicationnel qui favorisent le développement des compétences de tous les élèves. C'est la réflexivité nécessaire à la résolution de tâches complexes, spécifiques à l'approche par compétences, qui était visée. En effet, ces démarches réflexives ne sont pas naturellement présentes chez tous les élèves et, donc, je pense fermement que l'école doit les enseigner. Mais en mettant en mots les démarches entreprises et les réflexions qui les ont orientées, je décèle un objectif qui, à mon insu, a certainement pris le pas sur les autres : différencier sans stigmatiser.

5. Bibliographie

Beckers, J. & Simons, G. (2009). *Outils diagnostiques et stratégies de remédiation au service de la maîtrise des langues étrangères*. Liège : Université de Liège.

Crahay, M. (2005). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Cahier du Service de Pédagogie expérimentale*, 21-22, 5-40.

Crasson, C. (2016). *Mobilisation conjointe de pratiques issues de différents courants/méthodes dans une classe de 1^{re} année secondaire au cours d'anglais. Qu'est-ce qui aide qui ?* Mémoire de Master en Sciences de l'Éducation. Liège : Université de Liège. [Page Web] Accès : <https://matheo.ulg.ac.be/handle/2268.2/2101>

Crasson, C. (2017). Mobilisation conjointe de pratiques issues de différentes méthodes dans une classe de 1^{re} année secondaire au cours d'anglais. Qu'est-ce qui aide qui ? *Didactiques en pratique*, 3, 118-123.

Tagne, G. & Gauthier, C. (2014). *L'enseignement explicite, une approche structurée pour faciliter l'apprentissage des compétences*. [Page Web] Accès : <http://www.formapex.com/telechargementpublic/tagne2014a.pdf?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=18f01f2bf75a3f523fcc7f14536707fe>

6. Notes

¹ La réflexion au cœur de la communication proposée dans cet atelier était issue du travail réalisé dans le cadre de mon mémoire de Master en Sciences de l'Éducation (Crasson, 2016). Ce dernier a fait l'objet d'un article dans le numéro 3 de *Didactiques en Pratique* (Crasson, 2017).

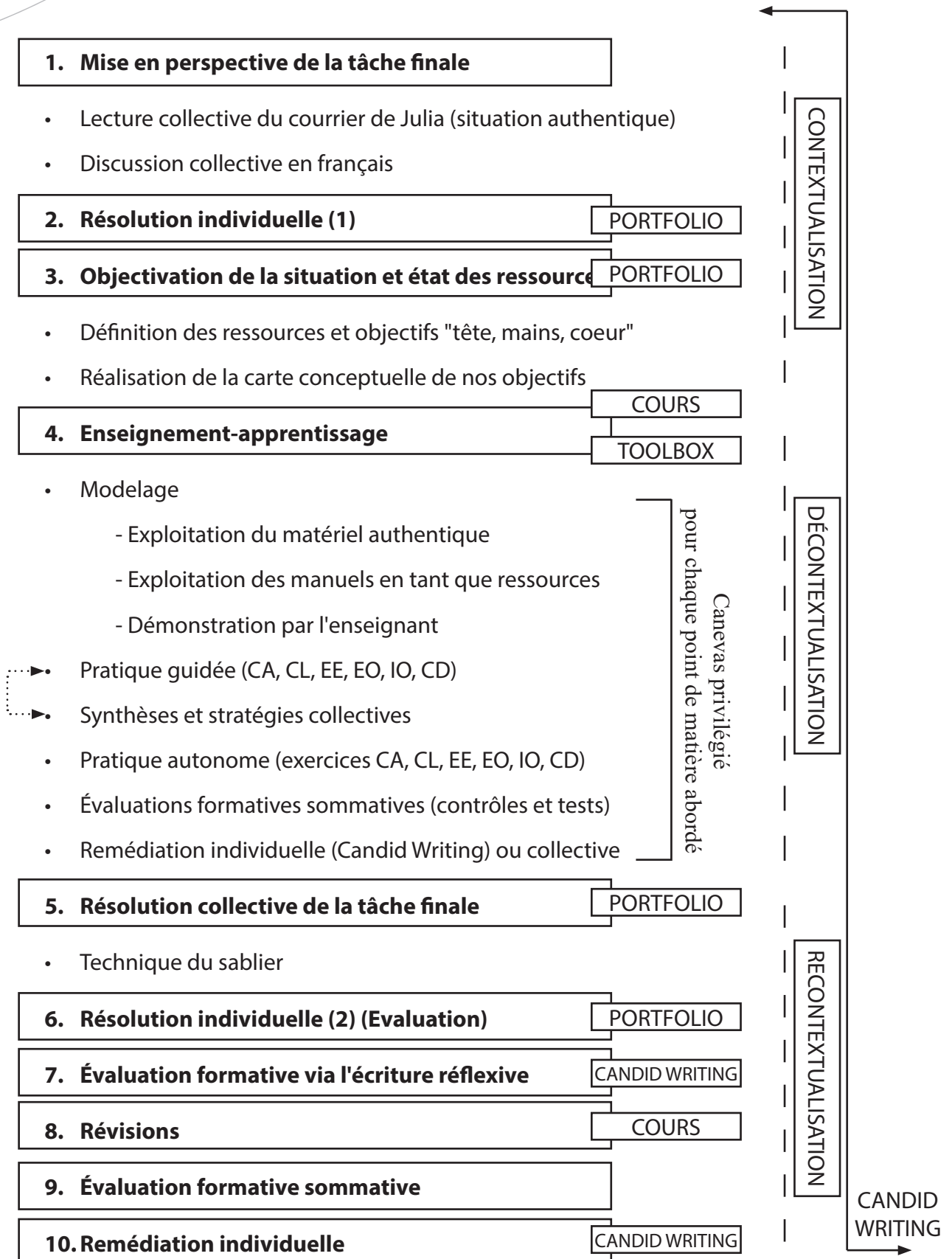
² Compréhension à l'audition, compréhension à la lecture, expression écrite, expression orale, interaction orale.

³ En français, *écriture spontanée*.

⁴ Très globalement, la technique du « sablier » consiste à rédiger un message dans la langue de scolarisation (ici, le français), pour ensuite le simplifier au maximum afin de le traduire dans la langue d'apprentissage (ici, l'anglais).

⁵ Voir première page de l'article.

Schématisation du scénario pédagogique



VOLET 2

RÉCITS DE PRATIQUE



Préparation à une foire commerciale en anglais grâce à l'apprentissage par situation-problème

Géraldine WARRAND

*Maitre-assistante en langues germaniques
(anglais-allemand)
Haute École Charlemagne*

1. Contexte

Cette séquence de cours a été réalisée dans une classe de 2^e année assistante de direction, option Langues et Gestion, et dans le cadre du cours d'anglais – langue des affaires (49 heures réparties sur les deux quadrimestres pour 9 étudiantes) sur l'implantation de la Haute École Charlemagne à Huy.

Jusqu'à présent, ce cours était essentiellement axé sur la maîtrise de l'anglais écrit (e-mails, lettres, dictées, etc.) et ce principalement pour deux raisons : d'une part, lorsque je me suis vu confier ce cours, je me suis inscrite dans la continuité de la collègue que j'ai remplacée et j'ai utilisé le manuel *Company to Company* (Littlejohn, 2005) qui offre une structure intéressante pour l'apprentissage de l'anglais des affaires. D'autre part, les étudiantes de cette classe¹ travaillent au cours des blocs 2 et 3 au sein d'une Entreprise d'Entraînement Pédagogique (EEP²) appelée « Délices Charlemagne », pour laquelle la communication écrite est principalement développée.

Dans le cadre du cours de *Didactique professionnelle et accompagnement de la pratique* (langues modernes) donné par G. Simons dans le cursus du Certificat d'Aptitude Pédagogique Approprié à l'Enseignement Supérieur (Capaes), nous avons dû réaliser une séquence didactique « innovante ». J'ai donc analysé les besoins d'amélioration des différents cours dispensés et ai finalement porté mon choix sur ce cours d'anglais langue des affaires. Malgré son contenu principalement écrit, j'ai pris l'habitude d'interroger aussi les étudiantes oralement à l'examen. Cette partie de l'évaluation a moins de poids que l'examen écrit (travail de l'année : 30 % ;

examen oral : 30 % ; examen écrit : 40 %) et porte principalement sur de la matière simple, exercée en classe de façon limitée (exercices de dialogues téléphoniques liés aux thèmes abordés par écrit). Il me semblait donc assez judicieux de rétablir un certain équilibre entre le contenu écrit et oral afin de préparer les étudiantes et de justifier cette évaluation orale. De plus, dans le cadre du travail pour l'EEP, les étudiantes participent chaque année à une foire commerciale lors de laquelle elles doivent accueillir des étudiants d'autres EEP sur leur stand, et ce, en français, mais aussi et principalement en néerlandais et en anglais. Les années précédentes, faute de temps, cette activité ne faisait pas spécialement l'objet d'une préparation en classe. Il était donc crucial de remédier à ce manque d'entraînement.

2. Cadre théorique

En ce qui concerne la structure et l'organisation de cette séquence, j'ai opté pour le canevas par situation-problème de G. Simons, développé au départ du modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) et des programmes de langues modernes de l'Enseignement Libre (Fesec, 2000). Ce modèle se déroule en quatre phases comme illustré ci-dessous :

1. *Mise en perspective « expérientielle »* via une tâche initiale de communication (TIC) consistant en un jeu de rôles : les étudiantes sont confrontées à une tâche identique à celle qu'elles devront réaliser à l'issue de cette séquence de cours.
2. *État des ressources* : les étudiantes identifient les compétences, les savoirs et savoir-faire à maîtriser afin de réaliser la tâche finale de communication (TFC), et ce en deux étapes, lors de la TIC et sur la base d'un input vidéo.
3. *Apprentissage* : les étudiantes exercent les ressources identifiées lors de l'étape précédente, en ateliers et en groupe classe.

4. *Résolution* de la situation-problème (TFC) :
évaluation *formative*, lors de la foire, et *certificative*, en classe.

Cette structure me semblait tout à fait adaptée au contenu du cours et au public de cette classe de neuf étudiantes puisque la TFC constitue, dans cette séquence de cours, l'élément principal. Elle répond donc assez bien au cadre professionnalisant de la formation d'assistante de direction au sein de la Haute École Charlemagne et représente, comme le définit Viau (2004, p. 16), une source de motivation pour les étudiantes de par son aspect « signifiant ».

Dans l'analyse que fait Viau de la dynamique motivationnelle qui anime les étudiants en situation d'apprentissage, il met en avant trois sources de motivation ainsi que deux indicateurs de celle-ci. Les trois sources de motivation sont la perception qu'a l'étudiant de la valeur de l'activité pédagogique (intérêt et utilité), de sa compétence à réaliser cette activité ainsi que du contrôle qu'il peut exercer sur son déroulement. L'étudiant motivé choisira ensuite, toujours selon le chercheur, de s'engager cognitivement et de persévérer dans cet apprentissage, ce qui devrait conduire à sa réussite.

L'intérêt et l'utilité des activités d'apprentissage sont également mis en évidence par Herrington & Herrington (2006, p. 4) qui décrivent l'importance de l'authenticité d'une activité ainsi que de l'environnement d'apprentissage pour les étudiants.

C'est donc au départ de ce cadre théorique, qui définit la structure ainsi que les caractéristiques du contenu d'une activité d'apprentissage, que j'ai développé cette séquence de cours d'anglais langue des affaires.

3. Objectifs et tâches

Le but de cette séquence de cours était de pratiquer de façon intensive l'interaction orale en anglais avec des étudiantes de 2^e Bac afin qu'elles se sentent plus à l'aise lors de la foire EEP qui se tenait le 12 mars 2017 à Bruxelles.

La TFC de cette séquence, sur laquelle a porté l'évaluation, consiste donc en la simulation, sous forme de jeux de rôles, d'une conversation entre 3 intervenants sur un stand de foire.

À l'issue de cette séquence, les objectifs suivants devaient être maîtrisés par les étudiantes : *accueillir* un client potentiel, le faire patienter et *l'informer*

en adaptant son niveau langagier (registres formel, neutre ou informel) et son *attitude* (« soft skills »³) et en abordant des thèmes variés avec le *vocabulaire* approprié (champs lexicaux liés à une foire, un stand, une commande, aux « small talks⁴», aux produits et entreprises virtuelles).

Les objectifs de cette séquence sont donc aussi bien linguistiques que stratégiques ou culturels et visent également à préparer les étudiantes à leur future activité professionnelle.

Les différentes compétences qui seront exercées lors de cette séquence sont l'interaction orale (IO) et l'expression écrite (EE), la compréhension à l'audition (CA) et la compréhension à la lecture (CL).

4. Description de la séquence

La séquence de cours a été répartie sur trois cours de trois heures et un cours d'une heure suivant les différentes étapes du canevas par situation-problème.

4.1. Mise en perspective « expérientielle »

Lors de la première séance, les étudiantes ont tout d'abord pris connaissance de la TFC qui leur était assignée : être capables d'accueillir les étudiantes des autres EEP sur leur stand et d'établir des contacts avec les étudiantes sur les stands des EEP présentes lors de la foire de Bruxelles du 10/3/2017.

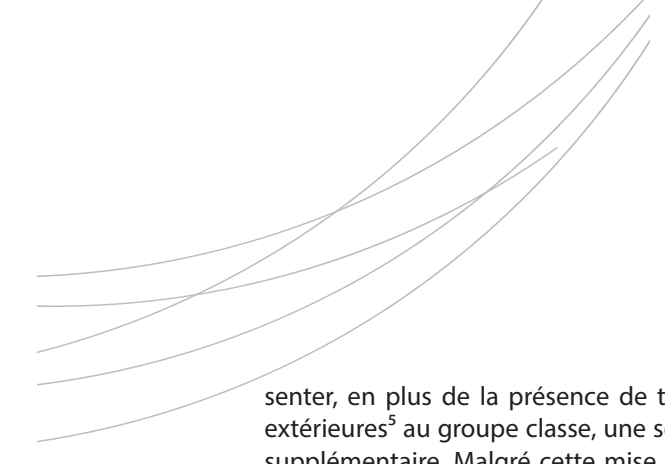
Après que les objectifs de la séquence de cours ont été fixés, les étudiantes ont été confrontées à une mise en perspective « expérientielle » : après un bref temps de préparation, elles ont dû réaliser une conversation à trois (TIC) suivant des rôles bien définis, en fonction des niveaux de chacune et du nombre d'étudiantes (8 au lieu de 9).

Étudiante A : visite le stand de l'EEP « Délices Charlemagne ».

Étudiante B : accueille l'étudiante de l'EEP « Abroad » sur son stand.

Étudiante C : prend note de la commande de l'étudiante A après que celle-ci a terminé sa conversation avec l'étudiante B.

Il est important de noter que ces étudiantes ont été filmées pendant cet exercice, ce qui peut repré-



senter, en plus de la présence de trois personnes extérieures⁵ au groupe classe, une source de stress supplémentaire. Malgré cette mise en perspective particulière, les étudiantes ont participé de façon active à l'exercice. Cette version filmée de leurs conversations leur a ensuite été envoyée afin que chacune puisse analyser le déroulement de cet exercice et comparer cette version avec la version « finale » également filmée.

4.2. État des ressources

Afin d'établir une première liste des ressources non encore maîtrisées par les étudiantes, les étudiantes « spectatrices » des conversations ont dû prendre note de certains aspects de celles-ci ; les *tâches d'écoute* avaient été fixées en fonction de la prévision des besoins des étudiantes pour réaliser la TFC.

À l'issue de ces conversations, une première phase d'état des ressources a été organisée ; les étudiantes énonçaient les aspects qui étaient et devraient être maîtrisés et ceux-ci étaient ensuite affichés sous forme de liste. Simons (2016 et 2017) préconise de procéder à l'état des ressources en deux temps : dans un premier temps, les étudiantes comparent leur production initiale à celle d'autres étudiantes et ensuite à celle de locuteurs natifs placés dans une situation de communication similaire.

Vu la particularité de la situation de départ (accueil sur un stand de foire), il n'a pas été possible de faire une comparaison avec une production de locuteurs natifs. En effet, les ressources vidéo disponibles sur la Toile ne correspondaient pas suffisamment à la tâche demandée pour pouvoir être utilisées lors de cette étape.

Vu ce manque d'*input* adapté et afin de rendre la TFC plus accessible aux étudiantes, une vidéo a été réalisée avec des étudiantes de 3^e Bac de la même section, et ce en suivant les mêmes rôles que ceux attribués lors de la TIC. Les étudiantes de 2^e ont donc visionné cette séquence à deux reprises afin de compléter une tâche d'écoute qui reprenait les éléments suivants : identification des thèmes abordés et des étapes de prise d'une commande (1^{re} vision) et ensuite (2^e vision) mise en évidence de certaines erreurs commises par les étudiantes de 3^e Bac.

La première version de l'identification des ressources a ensuite pu être complétée avec les étudiantes et a servi de base à l'étape d'apprentissage par clarification et application.

4.3. Apprentissage en ateliers

Afin d'ajouter un caractère innovant à cette séquence, il a été décidé de travailler sous forme d'ateliers. L'avantage de cette organisation particulière est que les étudiantes ont pu avancer à leur rythme sans pour autant négliger certaines parties de la matière.

Dans un premier temps, les étudiantes ont été réparties en deux groupes de trois et un groupe de deux.

Lors de la dernière heure du premier cours, elles ont dû établir des listes de mots de vocabulaire ou d'expressions sur les thèmes stand/foire, accueil client, produits/EEP/commandes. Les trois listes, constituées à l'aide de dictionnaires en ligne, ont ensuite circulé dans les différents groupes afin que les étudiantes les complètent soit en français soit en anglais en fonction de leurs connaissances et niveaux. Ces listes ont enfin été distribuées à chaque étudiante afin de les compléter à domicile sur la base de mon feedback. Elles disposaient donc d'un premier lexique qu'elles allaient pouvoir compléter au cours des phases suivantes.

Pour la deuxième séquence de trois heures, les étudiantes étaient à nouveau réparties en trois groupes ; le contenu de chaque atelier avait été déterminé en fonction des principaux thèmes ou points à revoir avec les étudiantes afin de faciliter la résolution de la TFC :

- trade fair (foire commerciale) ;
- greeting visitors (accueil des visiteurs) ;
- small talks (conversation sur des sujets variés qui a pour objectif de faciliter les premiers contacts) ;
- formal or less formal ; products, company and sales (niveau de formalité ; description de produits, de sociétés ; vocabulaire lié à la vente).

À l'issue de cette séance, les étudiantes ont reçu la version corrigée des exercices ainsi qu'une copie des pistes audio. Elles ont dû préparer les exercices non faits, les vérifier sur la base des dossiers de correction et identifier leurs difficultés à domicile.

Tous les dossiers ont ensuite fait l'objet d'une relecture commune lors de la séance suivante pendant laquelle les points qui posaient problème ont été analysés, exercés, et certaines explications complémentaires, données.

4.4. Résolution intermédiaire de la situation-problème : foire de Bruxelles (évaluation formative)

L'objectif déjà précisé de cette séquence de cours était de faciliter le « travail » des étudiantes lors de la foire de Bruxelles à laquelle elles ont participé le 10/3/2017.

On peut constater que cette étape supplémentaire par rapport au canevas par situation-problème « classique » a permis aux étudiantes, non seulement de se confronter à nouveau à une mise en perspective « expérientielle » et réelle mais également d'évaluer leur niveau sur le terrain. En effet, il ne s'agissait plus à ce stade d'une simulation mais bien d'une mise en situation authentique.

4.5. Éléments d'évaluation (certificative)

Le processus d'évaluation avait été décrit aux étudiantes en début de séquence de façon claire : elles allaient être évaluées lors de la TFC en sachant que les rôles attribués pouvaient varier entre les deux stades (TIC et TFC). Elles ont également eu la possibilité de préparer à domicile cette TFC en connaissant leur nouveau rôle et leurs partenaires.

Un feedback personnalisé leur a été envoyé par email à l'issue de cette évaluation et elles ont été filmées afin de leur permettre également d'analyser leur conversation.

5. Analyse de l'activité pédagogique

Depuis mon entrée dans la profession, il y a maintenant quatre ans, je tente, autant que possible, d'éveiller l'intérêt des étudiantes, de créer un climat d'apprentissage propice et de susciter ainsi leur motivation.

Si l'on se réfère à Viau (2004, p. 2), pour qu'une activité soit motivante, il faut que l'étudiante perçoive la valeur de l'activité (signifiante, authentique et représentant un défi), sa propre compétence et un certain degré de contrôle (que Viau appelle la « contrôlabilité ») ; cette motivation devra ensuite se manifester par un engagement cognitif ainsi que par la persévérance des étudiantes.

De prime à bord, il me semble que les étudiantes ont été confrontées à une activité *signifiante* et *authentique*, puisque, en fin de séquence, elles étaient amenées à accueillir des étudiantes sur un stand de foire à Bruxelles. Ce type d'activité sur un stand de foire ne représente bien entendu pas la majeure partie du travail des futures assistantes de direction, mais, en fonction des services et du type d'entreprise dans lesquels elles seront amenées à travailler, elle peut en faire partie. L'accueil dans d'autres contextes reste néanmoins un des aspects les plus importants de leur futur métier, et fait bien sûr l'objet de plusieurs séquences didactiques.

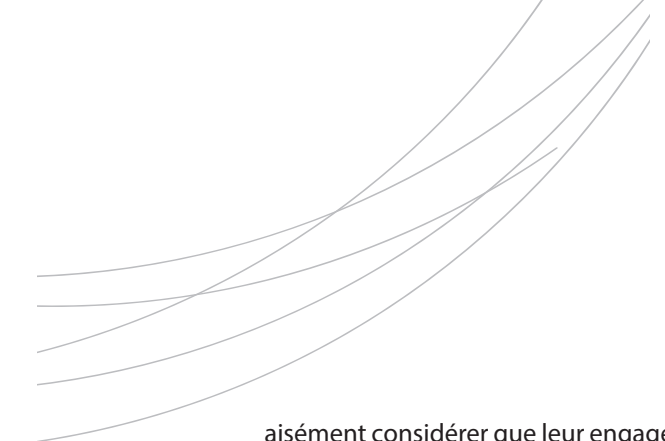
Il est également intéressant de mettre à nouveau en parallèle les critères d'une activité motivante selon Viau avec les principes définissant les activités authentiques selon Herrington & Herrington (2006, p. 4) : tous deux mettent en évidence l'importance des aspects authentiques et signifiants d'une activité qui caractérisent principalement cette séquence de cours.

Le travail en groupes ainsi que les références faites à d'autres cours (tels que le cours de pratique du secrétariat - « Soft skills ») peuvent correspondre à d'autres caractéristiques (interdisciplinarité et interaction/collaboration) d'une activité motivante telle que Viau la décrit (2004, p. 19) mais également telle que Herrington & Herrington, qui font référence à l'importance de la collaboration et des perspectives interdisciplinaires des activités, la caractérisent (2006, p. 6).

Le caractère de *défi* de cette activité, que Viau associe au terme signifiant, a été ressenti assez clairement lors de la mise en perspective « expérientielle ». Certaines étudiantes ont en effet exprimé leurs craintes et leurs difficultés à réaliser cet exercice tandis que d'autres se sont directement positionnées dans la perspective d'un challenge. Bien qu'elles aient déjà pratiqué les jeux de rôles, le thème de la foire et de l'accueil client dans ce contexte était nouveau.

À posteriori, je pense que l'engagement et la persévérance des étudiantes (qui peuvent être associés à une manifestation de leur motivation selon Viau), que ce soit lors des différents exercices ou à la foire, ont été satisfaisantes. Elles ont en effet été fréquemment sollicitées pendant les différentes heures de cours ainsi que pour du travail à domicile.

L'implication de la part de ces étudiantes, au profil très scolaire, n'est pas une surprise, et on pourrait



aisément considérer que leur engagement n'est pas lié à l'organisation de cette séquence de cours en particulier. Il semble donc intéressant d'analyser leur motivation sous un autre angle, à savoir le *type* de motivation dont elles ont fait preuve. À l'issue de cette séquence, les étudiantes ont répondu à un questionnaire⁶ dont les résultats témoignent d'une certaine satisfaction quant au contenu et à l'organisation de ces cours.

L'intérêt de ces étudiantes lors de ces cours pourrait également s'expliquer par le climat de classe. Viau présente différents éléments qui jouent un rôle dans la motivation des étudiantes et sur lesquels les enseignants peuvent ou ne peuvent pas avoir de l'influence. Outre les facteurs relatifs à la vie de l'étudiante, à l'école et à la société sur lesquels l'enseignant a peu de contrôle, il est, en effet, intéressant pour lui de tenir compte des facteurs relatifs à la classe. Le climat de classe fait partie de ces aspects et représente, pour moi, un point d'attention tout particulier. Malgré le stress lié à la mise en route et à l'évaluation⁷ de cette nouvelle séquence de cours, il me semble avoir réussi à mettre en place un climat serein et agréable, propice à l'échange et donc à l'apprentissage.

6. Pistes d'amélioration de l'activité pédagogique

Même si les principaux objectifs de cette séquence semblent avoir été rencontrés, il reste, comme pour tout nouveau cours, des points à améliorer. L'identification de ces pistes d'amélioration a été rendue possible grâce aux remarques formulées par MM. Simons et Lomba, et Mmes Brakmeyn et Vanhoof, sur la base de l'enregistrement vidéo de la séquence ainsi que des grilles d'évaluation qu'ils ont complétées.

Dans cette optique, je souhaiterais mettre en évidence les difficultés rencontrées dans la conception et la formulation des consignes, dans l'utilisation et l'utilité de l'input vidéo ainsi que dans la gestion du groupe classe.

À l'aide de documents projetés en classe, j'ai essayé de faire en sorte que les *consignes* soient les plus claires possibles. Bien entendu, le caractère nouveau de cet exercice, que ce soit pour les étudiantes

ou pour moi, a pu compliquer la mise en place de certaines étapes de cette séquence (notamment l'organisation des ateliers). En effet, bien que mon objectif premier était de permettre à chaque étudiante de travailler le plus possible à son rythme, il était nécessaire de respecter au mieux le timing prévu initialement. Lors de la mise en perspective (jeu de rôles), j'ai dû adapter le temps de préparation prévu afin que toutes les étudiantes se sentent suffisamment préparées pour leur jeu de rôles. Les étudiantes de cette classe ont en général besoin, pour ce genre d'exercice, d'assez bien de temps et de support écrit pour réaliser leur dialogue. Il aurait peut-être été plus judicieux de leur demander de ne prendre note que de mots clés, mais ce changement de méthode aurait sans doute ajouté une difficulté et une dose de stress supplémentaires.

En ce qui concerne l'*input* vidéo, Simons (2016 et 2017) suggère, pour le canevas par situation-problème, de procéder à une phase « Noticing the gap », c'est-à-dire à une comparaison de la production initiale des étudiants avec celle de locuteurs natifs. Comme déjà précisé, cette recherche d'inputs authentiques produits par des locuteurs natifs dans ce contexte spécifique s'est avérée assez compliquée. Pour pallier ce manque, il me paraissait intéressant de faire appel à des étudiantes de 3^e assistante de direction afin - en tout cas, je le pensais - de faciliter le processus d'identification des étudiantes à leurs condisciples, ce qui aurait dû contribuer à rassurer les premières quant à leurs capacités à relever ce défi. Ce choix a révélé un aspect pervers que je n'avais pas imaginé. Certaines étudiantes se sont en effet interrogées sur les conditions dans lesquelles leurs collègues de 3^e année avaient préparé cet exercice. D'autres ont également considéré le défi comme d'autant plus inaccessible : un input avec des locuteurs natifs permet parfois aux étudiants de relativiser le niveau de l'objectif à atteindre. Ils considèrent en effet qu'ils ne pourront jamais devenir des locuteurs natifs, mais qu'« ils feront de leur mieux ».

L'exploitation de cette vidéo pourrait également faire l'objet d'adaptations sur le plan des *tâches d'écoute*⁸ ou du timing. Le choix des tâches d'écoute, que ce soit pour la première ou la deuxième étape de l'identification des besoins (dialogue des condisciples ou input vidéo), a représenté une difficulté importante dans la réalisation de cette séquence. Mon but était d'aiguiller les étudiantes vers les éléments principaux qui seraient développés ulté-

rieurement mais il est parfois difficile de guider les étudiantes dans ce sens. Comme suggéré par M. Lomba lors de son évaluation de cette séquence, il aurait peut-être été utile de rendre la situation plus concrète pour les étudiantes en leur demandant, par exemple, de se mettre à la place d'un client et d'envisager les choses auxquelles ils s'attendraient sur un stand de foire.

Afin de permettre aux étudiantes de réaliser ces tâches d'écoute, je leur ai donné la possibilité de visionner les deux parties de cette vidéo et ce à deux reprises, ce qui a ralenti le rythme de la première séquence de cours de façon importante. Il serait donc intéressant de revoir cette étape afin d'améliorer le rythme de la leçon et donc, sans doute, d'accroître l'intérêt et l'attention des étudiantes (et ainsi leur motivation).

En préparant cette séquence, j'ai réfléchi à la meilleure répartition des étudiantes en groupe afin que les exercices soient le plus efficace possible. Le niveau des étudiantes de cette classe est très hétérogène et il était donc important de les regrouper de façon équilibrée. Il s'avère que cette tâche est bien plus compliquée que je ne l'imaginais. Répartir les étudiantes en combinant les différents niveaux est intéressant mais pas toujours réalisable : malgré le petit nombre d'étudiantes (8 étudiantes et 2 étudiantes absentes), les affinités et/ou animosités peuvent rendre la collaboration parfois difficile. J'espère, à l'avenir, trouver un meilleur équilibre dans les groupes afin de favoriser la collaboration et donc l'apprentissage de chacune et ainsi préserver un climat de classe harmonieux.

Bien que j'aie essayé d'interroger chaque étudiante lors des différents exercices, et plus particulièrement dans la phase d'identification des besoins pour en faire des « actrices » de leur apprentissage, l'analyse de l'enregistrement vidéo de cette séquence a mis en évidence un niveau d'implication variable chez les étudiants. La personnalité et le tempérament de chacune influencent en effet leur participation, d'où la nécessité de prêter attention à chaque étudiante et de veiller encore davantage à ce que chacune puisse exprimer librement ses difficultés et son ressenti.

En conclusion, il me semble que, malgré les différents points qui pourront faire l'objet d'une amélioration, les principaux objectifs de cette séquence ont été atteints, et j'en tiens pour preuve l'attitude

des étudiantes lors de la foire ainsi que leur feedback et le résultat de la TFC.

7. Bibliographie

Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique (2000). *Langues modernes. 2^e et 3^e degrés. Humanités générales et technologiques*. Bruxelles : Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique.

Herrington, J. (2011). *Authenticity in Academic settings* [Page Web]. Accès : <https://www.youtube.com/watch?v=1iWXdis6QeU>

Herrington, T. & Herrington, J. (2006). *Authentic Learning Environments in Higher Education*. Londres : Information Science Publishing.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Littlejohn, A. (2005, 4th edition). *Company to Company. A task based approach to business emails, letters and faxes*. Cambridge: CUP.

Ministère de l'Enseignement supérieur, de l'Enseignement de Promotion sociale et de la Recherche scientifique (2004). *Actes du 3^e congrès des chercheurs en éducation : (Re)trouver le plaisir d'enseigner et d'apprendre. Construire savoirs et compétences*. Doc (ressource 2294). Bruxelles : Ministère de l'Enseignement supérieur, de l'Enseignement de Promotion sociale et de la Recherche scientifique.

Simons, G. (2016). « Canevas didactique basé sur le concept de situation-problème ». PowerPoint utilisé dans le cadre du cours de *Didactique des langues et littératures modernes*. Liège : Université de Liège. Faculté de Philosophie et Lettres. Service de didactique des langues et littératures modernes.

Simons, G. (2017). *Didactique des langues modernes (partim I). Notes de cours*. Liège : ULiège. Faculté de Philosophie et Lettres. Service de Didactique des langues et littératures modernes.

Viau, R. (2004). La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire - 3^e congrès des chercheurs en Éducation. Bruxelles [Page Web]. Accès : www.enseignement.be/download.php?do_id=2294

8. Notes

¹ Cette classe ne compte que des filles.

² Les EEP ou Entreprises d'Entraînement Pédagogiques sont des entreprises virtuelles installées au sein d'établissements de la filière qualifiante et sont principalement destinées aux élèves dans les options économiques (auxiliaires administratifs et d'accueil, vendeurs, etc.). Les élèves doivent gérer tous les aspects de cette entreprise virtuelle, excepté la production, étant donné qu'ils commercialisent également des produits fictifs. Ces EEP font partie d'un réseau national, géré par la COFEP (Centrale voor oefenfirma's/pour entreprises d'entraînement pédagogique) qui les aide et les conseille dans la gestion de leur EEP et les met en relation avec d'autres EEP faisant partie d'un réseau mondial. Certaines EEP sont parrainées par une entreprise réelle.

³ « Les 'soft skills', ou 'compétences humaines' ou encore 'savoirs comportementaux', désignent les aptitudes personnelles qui démontrent un haut degré d'intelligence émotionnelle », suivant <http://www.lemagit.fr/definition/Soft-skills-compétences-humaines>.

⁴ Les « small talks » ou « conversations futiles » sont, en général, utilisées pour briser la glace lors d'un premier contact avec notamment un partenaire commercial. Cette technique est très fréquemment pratiquée en anglais. Exemple : parler du temps qu'il fait, etc.

⁵ M. Lomba, M. Simons et Mme Vanhoof étaient présents pour observer et évaluer le déroulement de cette séquence de cours dans le cadre du CAPAES.

⁶ Ce questionnaire anonyme comprenait neuf questions pour lesquelles les étudiantes devaient sélectionner des réponses proposées, telles que « Pensez-vous avoir été suffisamment préparées pour la tâche finale ? » - réponses possibles : « très bien », « assez », « bien », « pas assez » ou « pas du tout préparées ».

⁷ Cette séquence de cours a été évaluée dans le cadre du CAPAES.

⁸ Identification des thèmes abordés et des étapes de la prise d'une commande à la première vision, et mise en évidence de certaines erreurs commises par les étudiants de 3^e Bac lors des visions suivantes.

Compte rendu de la journée d'étude : « Gestern – heute – morgen. Kinder- und Jugendliteratur im Deutschunterricht » (Liège Université, 16/03/2017)

Karin HOUSCHEID

ULiège

*Département de Langues modernes :
linguistique, littérature et traduction
UR Langues et Lettres, UR CIRT*

Valérie LEYH

Université de Namur

*Département de Langues et littératures
germaniques
UR NaLLT /
ULiège,
Département de Langues modernes :
linguistique, littérature et traduction
UR Langues et Lettres, UR Traverses*

1. Introduction

Comment peut-on intégrer la littérature de jeunesse au sein des cours d'allemand ? Quels sont les livres, ouvrages et sujets actuels dans ce domaine ? De quelles manières peut-on étudier ces textes ? Permettent-ils de favoriser un dialogue sur des thématiques délicates telles que la guerre et la mort ? Et quelles interactions sont alors possibles avec d'autres cours comme, par exemple, celui d'histoire ?

Voici les questions abordées dans le cadre de la journée d'étude consacrée à la littérature de jeunesse au cours d'allemand (langue étrangère et langue maternelle). Cette journée, organisée par Daniel Delbrassine (Liège Université), Karin Houscheid (Liège Université) et Valérie Leyh (Université de Namur/Liège Université) en collaboration avec l'association belge des germanistes et professeurs d'allemand (Belgischer Germanisten- und Deutschlehrerverband – BGDV), faisait également partie du programme de formations de l'In-

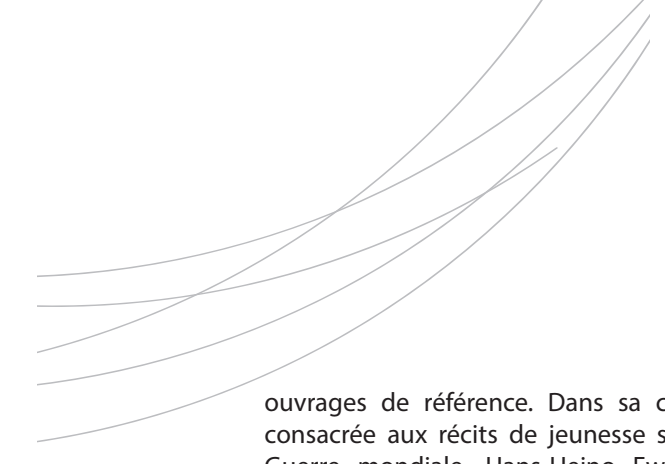
stitut de la Formation en cours de Carrière (IFC). Enfin, la journée était le fruit d'une collaboration entre le Centre d'Études Allemandes et le Service de didactique des langues et littératures modernes, le but étant de stimuler des interactions entre les sciences littéraires et la didactique de la littérature.

Le choix du sujet – la littérature de jeunesse – n'était pas fortuit. Comme le démontre l'énorme succès du MOOC (Massive Open Online Course) intitulé « Il était une fois la littérature pour la jeunesse », conçu par Björn-Olav Dozo, Daniel Delbrassine, Valérie Centi et Vincianne D'Anna et publié sur le site France Université Numérique (FUN), il s'agit d'un champ très actif et innovant. De par ses multiples formes et facettes, la littérature de jeunesse peut être intégrée dans des contextes d'enseignement variés et permet de traiter de problématiques sociétales, tout en y associant le plaisir de la lecture et de multiples formes d'identification et de distanciation.

Comme l'annonçait le titre de notre journée (« Gestern – heute – morgen », c'est-à-dire « Hier – aujourd'hui – demain »), il s'agissait de voir comment la littérature pour la jeunesse traite de la notion du temps, comment elle parle du passé, évoque le présent et imagine le futur. À l'heure où notre avenir semble incertain, un regard sur le passé et une réflexion sur nos rêves de futur semblent en effet de mise.

2. Des récits de mémoire aux fantaisies du futur

La matinée, consacrée aux approches générales du sujet, a commencé par une conférence du professeur Hans-Heino Ewers (Goethe-Universität Frankfurt a. M.), spécialiste de renom de la littérature de jeunesse germanophone et auteur de nombreux



ouvrages de référence. Dans sa communication consacrée aux récits de jeunesse sur la Première Guerre mondiale, Hans-Heino Ewers a d'abord évoqué le problème de la mémoire et retracé l'évolution des manières de parler et de traiter de cette guerre au cours des générations, avant de passer à l'analyse du récit *Saki und jene drei Fünftel dieser Welt* de Nils Mohl. Pour lui, l'analyse de ces textes doit s'accompagner d'un dialogue entre les générations, dialogue qu'il a fortement encouragé.

Daniel Delbrassine (ULiège) a complété ce tableau théorique par un exposé sur les procédés littéraires et les modes de narration dans des textes traitant de la Seconde Guerre mondiale. Son étude a permis de rendre compte de la multitude des techniques narratives employées par les écrivains. L'analyse de ces procédés permet, entre autres, de distinguer les différents points de vue et perspectives sur un sujet comme la Seconde Guerre mondiale, et de former les élèves à ne pas se laisser tromper par la narration.

La communication d'Anne-Christine Klose, docteure à l'Université du Luxembourg, était consacrée à la littérature fantasy et nous a menés de la théorie vers la pratique. Son analyse de la trilogie *Reckless* de Cornelia Funke, auteure très reconnue en Allemagne et dans le monde, a permis de cerner le contexte littéraire et sociétal dans lequel la trilogie s'inscrit et de comprendre les nombreuses références intertextuelles présentes dans cette œuvre. Sa communication visait également à proposer quelques pistes didactiques pour traiter ce roman en classe.

Ainsi, cette matinée a fourni un bel aperçu des tendances actuelles de la littérature de jeunesse et des ouvrages scientifiques et didactiques à consulter. Les communications ont aussi mis l'accent sur l'importance de la mémoire, surtout dans le contexte politique actuel où il est crucial de sensibiliser les jeunes aux horreurs du passé.

3. Applications didactiques

L'après-midi était dédiée aux aspects pratiques de l'enseignement de la littérature de jeunesse dans le cadre des cours de langue. C'était l'occasion pour Perrine Massoz et Julie Godesar, deux anciennes étudiantes de l'ULiège de présenter des séquences

didactiques basées sur leurs travaux de fin d'études réalisés en langue et littérature allemande et en didactique (année académique 2015–2016). Elles ont proposé du matériel innovant directement applicable dans les cours des enseignants présents à la journée d'étude.

Perrine Massoz a conçu une séquence didactique sur le roman *Feldpost für Pauline* de Maja Nielsen qui ciblait toutes les macrocompétences : compréhension à la lecture et à l'audition, expression écrite et orale, interaction orale. Ce roman raconte l'histoire de Pauline, une fille de 14 ans qui reçoit 100 ans plus tard un courrier militaire de la Première Guerre mondiale, courrier qui l'emmène à la découverte du passé. Grâce à une langue accessible, ce roman se prête très bien à un cours de langue étrangère, car il permet non seulement d'enseigner la grammaire et le vocabulaire, mais aussi de transmettre du savoir sur les événements de la guerre 14–18.

Julie Godesar nous a ensuite présenté une séquence didactique sur le roman *Die Scanner* de Robert M. Sonntag. Ce roman dystopique, riche en action et suspense, se déroule en 2035 et raconte l'histoire de Rob qui travaille pour une entreprise de numérisation. Dans ce monde sans papier, où tout est digitalisé, une guilde secrète essaye de sauver les livres. Dans la séquence didactique, l'accent est mis sur la thématique de la dystopie, sur les conventions de ce genre littéraire, ainsi que sur ses procédés, en établissant le lien entre le roman et les événements et développements récents (révolution numérique, technologies de l'information et de la communication, terrorisme).

Enfin, Marie Pastoret et Vanessa Stilmant, deux enseignantes également diplômées de l'ULiège, ont présenté le projet de théâtre de leur école, la *Pater Damian Sekundarschule* d'Eupen. Les participants de la journée ont pu expérimenter eux-mêmes les différents exercices de gestion du corps, de concentration, de respiration, de voix, d'improvisation, etc. Il était question de méthodes didactiques et de l'organisation pratique de ce cours de théâtre, du choix de la pièce et de la constitution de la représentation théâtrale.

La journée s'est terminée par une présentation de nouveautés éditoriales par la librairie « Schmetz am Dom » d'Aix-la-Chapelle. Les enseignants ont eu l'occasion de poser des questions sur les parutions et d'échanger avec les libraires, spécialistes des tendances actuelles de la littérature de jeunesse.

4. Résultats et perspectives

Le grand nombre de participants (plus de cinquante personnes) montre que cette journée répondait à un réel besoin de formation en littérature pour les enseignants de langue et littérature allemande. Plusieurs participants ont émis très clairement le souhait de pouvoir continuer à approfondir leurs connaissances et compétences littéraires dans le cadre de leurs cours. La combinaison de théorie et pratique nous a réellement semblé convaincante et a également plu aux participants. Ce format a en effet permis de créer un dialogue entre différents acteurs : enseignants, chercheurs, étudiants et libraires. Forts de cette expérience positive et compte tenu de l'enthousiasme perçu chez les participants, nous souhaitons poursuivre dans cette ligne avec d'autres thématiques tout aussi attrayantes.

5. Liens

Centre d'Études Allemandes de l'Université de Liège
<http://labos.ulg.ac.be/cea/>

Belgischer Germanisten- und Deutschlehrer-verband – BGDV :

<http://bgdv.be/>

6. Bibliographie

Alexijewitsch, S. (2014). *Die letzten Zeugen. Kinder im Zweiten Weltkrieg* (G.-M. Braungardt, trad.). Berlin : Hanser Verlag.

Boyne, J. (2009). *Der Junge im gestreiften Pyjama* (B. Jakobeit, trad.). Frankfurt am Main : Fischer Verlag.

Dahl, R. (1988). *Im Alleingang. Meine Erlebnisse in der Fremde* (H. Stiel, trad.). Reinbek : Rowohlt Verlag.

Funke, C. (2010). *Reckless – Steinernes Fleisch*. Hamburg : Dressler Verlag.

Funke, C. (2012). *Mein Reckless-Märchenbuch*. Hamburg : Dressler Verlag.

Funke, C. (2015). *Spiegelwelt*. Hamburg : Dressler Verlag.

Härtling, P. (1998). *Krücke*. Weinheim : Beltz Verlag.

Mohl, N. (2014). Saki und jene drei Fünftel dieser Welt. In Alexandra Rak (Éd.), *Mitten im Leben sind wir vom Tod umfungen. Erzählungen über den Ersten Weltkrieg* (pp. 285-306). Frankfurt am Main : Fischer Verlag.

Nielsen, M. (2013). *Feldpost für Pauline*. Hildesheim : Gerstenberg Verlag.

Pausewang, G. (2004). *Ich war dabei. Geschichten gegen das Vergessen*. Düsseldorf : Sauerländer.

Pressler, M. (1994). *Wenn das Glück kommt, muss man ihm einen Stuhl hinstellen*. Weinheim : Beltz Verlag.

Richter, H. P. (1969). *Damals war es Friedrich*. Freiburg : Olten Verlag.

Sonntag, R. M. (2013). *Die Scanner*. Frankfurt am Main : Fischer Verlag.

Uhlmann, F. (1988). *Der wiedergefundene Freund*. Zürich : Diogenes Verlag.

Ungerer, T. (1999). *Otto. Autobiographie eines Teddybären* (A. von Cramer-Klett, trad.). Zürich : Diogenes Verlag.

Apprendre la temporalité historique dans l'enseignement qualifiant

Gaël PIRARD

Boursier de doctorat en didactique de l'histoire
ULiège
DIDACTIfen

En 2016, l'Université de Liège a décidé de lancer un appel à des projets de recherche doctorale spécifiques dans le domaine de la didactique des disciplines et de la formation des enseignants. Il s'agissait notamment, dans le contexte de la future réforme de la formation initiale des enseignants, de soutenir les activités de recherche dans ce créneau particulier où, par ailleurs, les projets trouvent difficilement des financements. Au terme d'un processus de sélection au fil duquel le jury a évalué 9 projets venant de plusieurs universités belges et de candidats étrangers, la recherche, portée par Gaël Pirard et promue par le Professeur Jean-Louis Jadoulle, a été retenue et le financement accordé pour la période 2017-2021.

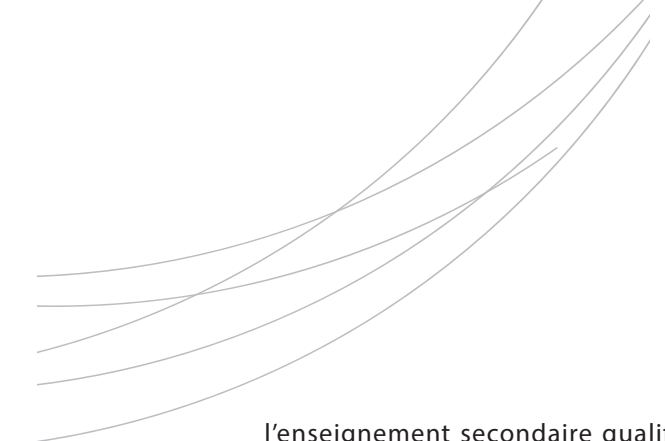
Depuis le XVII^e siècle, l'enseignement de l'histoire est soumis à une règle stricte : l'histoire doit être enseignée dans l'ordre chronologique. Cette tradition scolaire est tellement partagée par le corps enseignant qu'il paraît impensable d'imaginer un enseignement de l'histoire qui ne serait pas fidèle à ce principe. Cette impression fait partie du noyau central de la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire (Bouhon, 2009). Malgré cela, bon nombre d'acteurs, à l'école secondaire et à l'université, se plaignent du fait que les étudiants ne maîtrisent pas la chronologie et les habiletés liées à la temporalité historique, ce que les rares données empiriques dont on dispose semblent confirmer (Jadoulle & Stevens, texte soumis). En Belgique francophone, le nouveau référentiel de compétences, approuvé en 2014 et en vigueur dans l'enseignement secondaire qualifiant depuis 2016, comporte trois compétences, dont deux concernent, de près, l'apprentissage du temps. Ainsi, la première

compétence vise à rendre l'élève capable de situer des réalités dans le temps en les reliant aux contextes historiques et aux repères temporels qui les rendent compréhensibles. La troisième compétence a l'ambition de rendre l'élève capable de comparer des situations dans le temps en vue d'identifier des permanences, des changements et de mettre en évidence des évolutions (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2014, p. 12).

Le temps de l'histoire n'est pas assimilable au temps physique ou au temps psychologique. Il ne sert ni à mesurer ni à percevoir, mais à structurer, à comprendre et à interpréter. Considéré comme la substance de l'histoire, le temps historique est un temps social marqué par des repères partagés par les membres d'une même société. Il est inhérent aux questions, aux documents et aux faits analysés par l'historien (Prost, 1996). Selon les prescrits, à l'image de l'historien, l'élève devrait être amené, lors du cours d'histoire à l'école secondaire, à manipuler des repères, des questions, des documents et des faits historiques afin de proposer sa propre interprétation du passé. Pour accomplir ces tâches, l'élève doit être capable de maîtriser les habiletés liées à la temporalité historique. N'étant pas innée, cette temporalité historique devrait donc faire l'objet d'un apprentissage (Wilschut, 2012).

Notre thèse de doctorat menée en didactique de l'histoire explore la question suivante : *dans quelle mesure les pratiques d'enseignement orientées vers le développement des nouvelles compétences travaillées en classe du qualifiant sont-elles susceptibles d'améliorer la maîtrise de la temporalité historique chez les élèves ?*

Dans le cadre de l'élaboration de cette recherche, nous nous sommes attelé à construire trois phases de tests visant à mesurer l'évolution des performances des élèves lorsqu'il s'agit de maîtriser les habiletés qui caractérisent la temporalité historique. Ces tests s'échelonnent au fil d'un dispositif longitudinal qui permet de suivre les apprentissages d'élèves de la 3^e à la 4^e année dans



l'enseignement secondaire qualifiant. La taille de l'échantillon (60 classes) rend obligatoire l'utilisation d'outils de mesure construits sous la forme de questionnaires à choix multiples. Nous avons donc mis au point, à partir de corpus de documents historiques comportant un grand nombre d'informations temporelles, des questionnaires qui visent à évaluer la capacité de l'élève à mobiliser les habiletés propres à la temporalité historique. Nous pourrions, de cette manière, interpréter les résultats qui en découlent. À partir de janvier 2019, ces tests seront administrés dans un échantillon d'écoles organisant l'enseignement qualifiant en province de Liège sélectionnées de manière aléatoire et qui auront accepté d'accueillir un tel projet. Les résultats seront communiqués lors de la soutenance de thèse prévue en 2021 à l'ULiège.

Bibliographie

Bouhon, M. (2009). *Les représentations sociales des enseignants d'histoire relatives à leur disci-*

pline et à son enseignement. Thèse de doctorat en vue de l'obtention du titre de Docteur en Psychologie et sciences de l'éducation. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain.

Fédération Wallonie-Bruxelles (2014). *Référentiel déterminant les compétences terminales et savoirs communs en histoire et géographie. Humanités professionnelles et techniques*. Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles.

Jadoulle, J.-L. & Stevens, X. (2018). *Les savoirs culturels des élèves, grands perdants de l'« approche par compétences » dans l'enseignement de l'histoire ? Étude transversale (2002-2009)*. Manuscrit soumis pour publication.

Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris : Édition du Seuil.

Wilschut, A. (2012). *Images of time. The Role of a Historical Consciousness of Time in Learning History*. Charlotte : Information Age Pub.

Les disciplines enseignées : des modes de penser le monde ?

Pour le comité organisateur du colloque

Jean-Louis JADOULLE

ULiège

Cifen - DIDACTIfen


Les 5 et 6 juillet 2018, l'Unité de Recherche en Didactique et Formation des Enseignants (DIDACTIfen) a organisé son premier colloque international. Celui-ci portait sur la question des disciplines scolaires.

Jusqu'à la fin du XIX^e siècle, en France, la « discipline scolaire » désigne la « police des établissements », c'est-à-dire la manière d'assurer l'ordre dans les classes et les écoles. Ce que nous appelons les « disciplines scolaires » est désigné par les termes de « branches » ou de « matières d'enseignement ». Ce n'est qu'au début du XX^e siècle que le terme apparaît dans son acception actuelle, et ce, dans la foulée d'un double débat. Le premier s'ouvre dès le milieu du XIX^e siècle : il porte sur l'utilité des études classiques et amène leurs défenseurs à mettre en avant la valeur des langues anciennes comme un exercice de « gymnastique » ou de « discipline » intellectuelle. Le second débat se déploie dans les années 1870-1880 et porte sur la rénovation de l'enseignement primaire : il est animé par le projet de ne pas seulement inculquer des connaissances mais d'éduquer ou de « discipliner » l'intelligence des enfants. Le terme de « discipline scolaire » qui émerge ainsi en vient à désigner, au début du XX^e siècle, toute matière d'enseignement en tant qu'elle peut servir d'exercice intellectuel. Par la finalité de formation intellectuelle qui est la leur, les « disciplines scolaires » se démarquent en même temps des disciplines scientifiques ou des disciplines de référence et s'affirment comme des construits, produits de

l'École et de ses finalités éducatives (Chervel, 1988). Leur émergence témoigne également de l'ancienneté du débat, toujours actuel, entre les tenants de l'« instruire » et les tenants de l'« éduquer ». Dans l'enseignement supérieur, un autre type de tension apparaît. Faut-il y privilégier des savoirs disciplinaires « relativement fondamentaux et désintéressés » (Duval, 2013), et/ou des aptitudes immédiatement mobilisables dans la vie professionnelle, qu'elles soient ou non strictement disciplinaires ? C'est dans ce contexte que l'on peut voir et questionner l'émergence de notions telles que les « soft-skills » et les compétences interdisciplinaires qui s'affranchissent parfois des terrains strictement facultaires.

Quoiqu'il en soit, de l'enseignement maternel à l'enseignement supérieur, les disciplines scolaires constituent donc une des voies à travers lesquelles l'École transmet l'outillage propre à la culture dans laquelle elle baigne et façonne l'esprit de ses membres. Elles constituent donc un des vecteurs de l'éducation comprise comme « une sorte d'aide apportée à des jeunes êtres humains pour qu'ils apprennent à utiliser les outils d'élaboration de la signification et de la construction de la réalité » (Bruner, 1996, p. 36). Elles sont donc inévitablement situées dans la culture à laquelle elles sont censées incorporer les sujets.

En ce début du XXI^e siècle, l'École demeure durablement marquée par cette émergence, il y a un siècle, des « disciplines scolaires ». Mais leurs valeurs, et les finalités qui sont les leurs, ont-elles évolué ? Quels sont les accents majeurs de cette « discipline intellectuelle » que chaque « discipline scolaire » tente, aujourd'hui, de développer ? Quelles sont les répercussions de ce projet sur les modes de penser des élèves ? Dans quelle mesure les



enseignants adhèrent-ils au « modèle disciplinaire » qui semble ainsi avoir marqué durablement l'École ? Comment les enseignants évaluent-ils la « formation disciplinaire » des élèves dont ils ont la charge ? Dans quelle mesure cette persistance des « disciplines » est-elle remise en question, notamment par l'émergence de l'interdisciplinarité... ?

Dans le cadre de ce colloque, nous avons accueilli plusieurs conférenciers de stature internationale, en particulier :

- Laurence BOUQUIAUX, professeure ordinaire à l'Université de Liège, *En finir avec les disciplines ?*
- Jean-Yves CARIOU, professeur à l'Université des Antilles, *Esprit des disciplines scientifiques et discipline de l'esprit scientifique.*
- Jean-Louis CHISS, professeur à l'Université Sorbonne Nouvelle, *Des savoirs linguistiques à l'enseignement du français : disciplinarisation et didactisation.*

- Bernard SCHNEUWLY, professeur à l'Université de Genève, *Discipliniser pour discipliner. Les disciplines scolaires : outils de transmission de savoirs et de transformation des personnes.*
- Floriane WOZNIAK, maître de conférences à l'Université de Montpellier (LIRDEF), *Enseigner les mathématiques au 21^e siècle.*

Bibliographie

Bruner, J.S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle* (Trad.). Paris : Retz.

Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119.

Duval, J. (2013). Retour sur l'évolution universitaire en France. *Questions de communication*, 23, 211-230.

Publications récentes des membres du Cifen et du DIDACTIfen

Outre leurs activités de formation initiale et continue des enseignants du secondaire, les membres du CIFEN mènent de nombreuses activités de recherche. Celles-ci irriguent l'enseignement et la formation... qui, eux-mêmes, nourrissent leurs recherches.

Plusieurs d'entre eux, rejoints par divers collègues venus de plusieurs facultés, se sont réunis au sein de l'Unité de Recherche en Didactique et Formation des Enseignants (DIDACTIfen). Cette entité rassemble une quarantaine de chercheurs venus de cinq facultés différentes. Elle se veut un levier de développement de la recherche en didactique et formation des enseignants. Elle permettra aussi de donner plus de visibilité aux publications réalisées dans ces domaines par les chercheurs de notre université, publications que cette rubrique a pour vocation de vous faire connaître.

Centre interfacultaire de formation des enseignants de l'ULiège

BECKERS, J. & SIMONS, G. (2017). Entre libertés et contraintes, entre pro- et réactivité. Le cas d'un centre de formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles. In J. Desjardins, J. Beckers, P. Guibert et O. Maulini (Éd.). *Comment changent les formations d'enseignants ?* (pp. 113-128). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. Collection « Perspectives en éducation & formation ».

<http://hdl.handle.net/2268/213691>

Cet ouvrage est le fruit du symposium « Former des enseignants dans un contexte de changement accéléré : enjeux, défis et pistes » organisé dans le cadre des *XIV^e rencontres internationales du Réseau de recherche en Éducation et en Formation*, qui se sont tenues à l'Université de Montréal, les 21, 22 et 23 octobre 2015. Le chapitre que nous avons rédigé s'insère dans la troisième partie de l'ouvrage intitulée : « Les formateurs : freins ou moteurs de changement ? ».

Dans cette contribution, nous retraçons d'abord l'évolution du Centre interfacultaire de formation des enseignants (Cifen) de l'Université de Liège depuis sa création en 1995. Ensuite, nous évoquons les forces motrices dans l'évolution du Centre, mais aussi les freins et les tensions qu'il a rencontrés tout au long de son existence. À travers l'évolution du Cifen, c'est aussi l'évolution de la formation initiale des enseignants du secondaire supérieur en Communauté française de Belgique qui est retracée. La dernière partie du chapitre esquisse différents scénarios possibles pour l'avenir du Centre.

Faculté de Philosophie et Lettres

HERLA, A. & JEANMART, G. (2017). Enjeux politiques de l'ignorance pour les nouvelles pratiques philosophiques. In M. de Moor (Éd.). *Socrate à l'Agora. Que peut la parole philosophique ?* (pp. 93-105) Paris : Vrin.

<http://hdl.handle.net/2268/206328>

À partir des analyses de J. Rancière (*Le Maître ignorant et Le philosophe et ses pauvres*), cet article isole trois types de postures du maître par rapport au savoir (le maître explicateur, le maître ignorant et le faux maître ignorant) et en souligne les effets d'aliénation ou d'émancipation sur les interlocuteurs. Transposée aux nouvelles pratiques philosophiques ou à l'enseignement, cette réflexion vise à rendre l'animateur/le professeur sensible aux dimensions politiques de son propre rapport au savoir et à l'ignorance.

DELILLE, V., FRIEDEN, N., HERLA, A. & JEANMART, G. (2017), La pensée à l'œuvre dans une discussion philosophique : l'écouter, l'entendre, l'exploiter. Former à l'animation par l'observation minutieuse d'une DVDP filmée. In J.-P. Simon et M. Tozzy (Éd.). *Paroles de philosophes en herbe : Regards croisés de chercheurs sur une discussion sur la justice en CM2* (pp. 239-259). Grenoble : ELLUG.

<http://hdl.handle.net/2268/206197>

En visionnant à plusieurs reprises le film d'une discussion philosophique, les auteures s'exercent à repérer concrètement les « moments opportuns » (*kairos*) – lien inédit, question vive, renversement de perspective, nouvelle lecture du problème ou nouvelle structuration de la pensée collective – et à observer l'exploitation qui en est faite par l'animateur. Partant de l'idée que l'inattendu a tendance à déstabiliser l'animateur (et en particulier l'enseignant, habitué à planifier ses leçons), les auteures entendent montrer que l'observation méthodique d'une vidéo peut constituer un outil de formation en didactique de l'oral pertinent pour apprendre à mieux saisir les occasions en situation.

Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

FAGNANT, A., ETIENNE, R., MOTTIER LOPEZ, L. & HINDRYCKX, M.-N. (2017). L'évaluation comme objet d'apprentissage et comme outil de développement professionnel dans le cadre de la formation des enseignants. *Évaluer. Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 3 (1-2), 77-98.

<http://hdl.handle.net/2268/217626>

Ce texte prend appui sur une table ronde intitulée « Former les futurs enseignants à l'évaluation et évaluer pour former : deux logiques complémentaires ? ». En ancrant ses propos dans le contexte spécifique de la France et en s'appuyant sur une analyse des pratiques d'évaluation en salle de classe, la première partie du texte pose un premier cadre de réflexion et permet de dégager plusieurs enjeux importants pour la formation des enseignants à l'agir évaluatif. La suite du texte illustre deux dispositifs qui envisagent « l'évaluation comme objet d'apprentissage et comme outil de développement professionnel » : le premier est mis en place à Genève, dans le contexte d'une formation qui s'adresse à de futurs enseignants du primaire ; le deuxième se situe en Belgique francophone, dans le contexte d'une formation proposée à de futurs enseignants du secondaire supérieur. Le dernier volet du texte reprend quelques questionnements soulevés dans la partie introductive et cherche à les mettre en perspective avec des éléments pointés

dans les deux dispositifs présentés. Il se termine en proposant quelques pistes de réflexions en matière de formation à l'évaluation.

FAGNANT, A. & GOFFIN, C. (2017). Les conceptions des futurs enseignants du secondaire en matière d'évaluation : entre un accord de principe et une vision limitée de l'évaluation formative. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 40 (1), 1-32.

<http://hdl.handle.net/2268/210917>

S'appuyant sur un questionnaire soumis à l'entrée en formation initiale, l'étude cherche à cerner la façon dont les futurs enseignants du secondaire perçoivent les liens entre évaluation et apprentissage. Elle s'intéresse aux différentes fonctions de l'évaluation, aux différentes formes d'évaluation formative auxquelles les futurs enseignants font face dans leur parcours scolaire et à la façon dont ils peuvent imaginer des modalités d'évaluation variées. Alors que les résultats des questionnaires fermés montrent que les participants soutiennent une vision élargie de l'évaluation formative, les questions ouvertes témoignent quant à elles d'une vision étroite dans laquelle le versant régulation n'est pas suffisamment présent et où les élèves semblent peu impliqués. Les expériences vécues par les futurs enseignants au cours de leur scolarité semblent limitées et ils imaginent difficilement qu'il soit possible d'intégrer pleinement l'évaluation aux situations d'apprentissage.

GOFFIN, C. & FAGNANT, A. (2017). Faire vivre une expérience d'évaluation mutuelle en formation initiale : quelle transposition vers les pratiques d'enseignement projetées ? *Contextes et didactiques* [en ligne] 9.

<http://www.espe-guadeloupe.fr/la-recherche/revue-contextes-et-didactiques/la-revue-en-ligne/numero-9-2017/>

Dans une étude préalable menée en Belgique francophone (Fagnant & Goffin, 2017), nous avons notamment montré que les futurs enseignants du secondaire supérieur témoignaient d'expériences limitées en matière d'évaluation formative : leur vécu en tant qu'élève faisait davantage état de pratiques d'auto-notation que de réelles

expériences d'autoévaluation. Voulant prendre en compte le décalage entre le cadre légal qui prescrit la mise en œuvre d'évaluations formatives et la réalité des classes où ce type d'évaluation semble être peu pratiqué, nous avons tenté d'agir dès la formation initiale. Ainsi, nous avons fait vivre à ces futurs enseignants une expérience d'évaluation mutuelle en tant qu'étudiant universitaire dans un cours pluridisciplinaire tout en les faisant réfléchir à la transposition de ces acquis vers leurs pratiques de stage en tant qu'enseignant d'une discipline donnée. Cet article présente le dispositif mis en place, tout en y portant un regard critique documenté par deux sources d'informations. La première concerne les commentaires rédigés par les étudiants sur ce qu'ils ont retenu du dispositif expérimenté. La seconde porte sur les pratiques d'évaluation que les futurs enseignants ont développées ou pourraient développer en classe avec leurs élèves, en lien avec l'expérience vécue en formation. Les analyses mettent en évidence que cette expérience a pu, dans une certaine mesure, nourrir leurs processus d'apprentissage et leur développement professionnel.

SCHILLINGS, P., ANDRE, M. & VERPOORTEN, D.
*BleTeach*¹.

BleTeach (Blended Learning in Teachers' Professional Development – Developing a Blended Learning Course in Content Area Literacy for Secondary Teacher) est un projet ERASMUS + réunissant 7 partenaires européens dont le Service « Analyse et accompagnement du développement professionnel des enseignants- Adpe » de Liège Université.

Son objectif est de développer un cours hybride, destiné à la formation continue des enseignants du secondaire, dont le thème est le développement des compétences en compréhension de l'écrit, plus précisément en littératie, au service de l'apprentissage d'une discipline scolaire.

Notre version nationale de ce projet consiste en la création d'une série de SPOC (*Small Private Online*

Course) pour aider les élèves à développer leurs compétences en littératie dans les disciplines « Sciences Humaines » et « Sciences naturelles » avec une ouverture vers l'enseignement primaire.

Cinq SPOC ont été développés. Voici un aperçu des contenus traités.

Le premier SPOC constitue une introduction permettant de passer de la notion de lecture à la notion de littératie pour comprendre mieux cette notion peu utilisée dans le monde francophone. Le deuxième SPOC s'attache à décrire les dimensions textuelles et culturelles des textes pour qu'elles deviennent de réels outils pour construire des connaissances. Dans le troisième SPOC, l'objectif est d'outiller les enseignants pour qu'ils puissent aider leurs élèves à maîtriser des concepts en comprenant la logique qui sous-tend cette construction de réseaux conceptuels efficaces et riches. Le quatrième SPOC se focalise sur l'apprentissage de stratégies de compréhension et de production de l'écrit utiles à l'apprentissage dans une discipline scolaire. Enfin, le dernier SPOC permet de découvrir et de mettre en place un enseignement réciproque dans sa classe.

Concrètement, nos SPOC sont composés de vidéos : interviews d'experts, explications autour d'une théorie ou d'un outil, analyse de productions d'élèves, etc. mais aussi d'activités d'apprentissage devant son ordinateur ou en classe : questionnaires, analyses de productions de ses élèves, réflexion autour d'un outil, d'une démarche, de sa pratique... réunissant ainsi plusieurs éléments permettant un développement professionnel efficace. L'IFRES nous a accompagnés dans la conception des capsules vidéo, mais aussi dans la scénarisation de ce dispositif hybride.

Note

¹ Pour plus d'informations et pour consulter certains outils, contacter marine.andre@uliege.be

VOLET 4

AINSI FIT ET FERA LE CIFEN



Une page se tourne... Une autre commence à s'écrire !

Corentin POFFÉ
Cifen

Cette année, la cérémonie de prestation du Serment de Socrate a revêtu une teinte un peu particulière. Si pour les 191 étudiants présents, cette cérémonie a scellé la fin de leur formation initiale à l'enseignement, il s'agissait également de la dernière activité officielle de Germain Simons en tant que Président du Cifen.

Cette étape est l'occasion pour tous de jeter un coup d'œil dans le rétroviseur et de prendre conscience du chemin parcouru et, surtout, du travail accompli.

Pour les uns, une exigeante année d'étude, parfois plusieurs, remplie de cours, séminaires, travaux et stages. Bien souvent, ces différentes activités les ont plongés dans des univers très éloignés de ceux fréquentés habituellement. Pour beaucoup, cette formation a été menée de front avec une vie professionnelle, une vie familiale, un travail de fin d'étude, etc. Pour tout cela, bravo !

Pour l'autre, quatre années de présidence d'un centre interfacultaire face à un tournant de son existence. Une augmentation significative du nombre d'étudiants, la fastidieuse élaboration d'un rapport d'activités et d'un plan stratégique, le suivi de grands dossiers tels que les réformes des titres et fonctions et de la formation initiale des enseignants ou encore l'aboutissement de nombreux projets comme la mise en place d'un nouveau site Internet, participation à la création des journées d'échange avec les maîtres de stages ou l'organisation des « Extras du Cifen », la création de l'unité de recherche en Didactique et Formation des Enseignants (DIDACTIfen), la refonte totale de la revue *Puzzle* pour donner naissance à *Didactiques en pratique...* : autant de défis que Germain Simons a relevés avec brio, durant son mandat. Tout ceci mené de front avec la gestion de la section didactique en Langues et littératures modernes qui compte à elle seule 20 %

des étudiants du Cifen. Pour tout cela encore, bravo !

Mais cette cérémonie est aussi l'occasion de se tourner vers l'avenir.

Pour les nouveaux enseignants, de nombreux défis les attendent, comme Germain Simons l'a soulevé dans son allocution : trouver un emploi, entrer dans le métier, planifier, créer et dispenser leurs cours, mais aussi assumer les attentes fortes qu'ont envers eux, l'institution scolaire et la société tout entière. Entre leurs mains grandiront les citoyens de demain. Pour tout cela, courage !

Madame Anne-Sophie Lenoir, chargée de missions auprès du Service d'appui transversal, l'a pointé dans son allocution : ces enseignants débutants ne sont cependant pas seuls ; l'Administration Générale de l'Enseignement est là pour les aider dans leurs tâches. Le Cifen l'est également, par le biais des Universités d'été, de la revue *Didactiques en pratique*, des formations continues, du site Internet du Cifen ou des liens préservés grâce aux *Alumnis...*

Pour Germain Simons, il s'agira de continuer à assurer la gestion de la plus grande section didactique que compte le Cifen, avec le soutien d'une équipe en grande partie renouvelée, mais aussi de poursuivre les projets de recherche en cours et d'en initier de nouveaux. Il continuera par ailleurs à assurer sa fonction de rédacteur en chef de la revue *Didactiques en pratique*. Enfin, il restera un interlocuteur de choix tant pour la Faculté de Philosophie et Lettres que pour les membres du nouveau bureau du Cifen. Pour tout cela également, courage !

À tous, nous souhaitons bon vent !

Comment rendre le travail enseignant moins pénible ?

Les apports des « Extras du Cifen » 2017-2018

Jean-François GUILLAUME
Didactique des sciences sociales
ULiège

À l'heure où la pénibilité du travail des enseignants est au cœur de revendications sociales, les deux conférences organisées dans le cadre des « Extras du Cifen » nous ont livré quelques clés de lecture et propositions d'action qui ne manquent pas d'intérêt.

Le 15 mars dernier, Anne Barrère, Professeure des Universités attachée au CERLIS (Université de Paris-Descartes), a abordé les épreuves du travail enseignant et souligné l'importance des outils sociologiques pour la formation des enseignants. Professeure de lettres modernes en collège et en lycée pendant 15 ans, puis docteure en sociologie de l'éducation, Anne Barrère a enseigné à l'UFR Nord-Pas-de-Calais et à l'Université de Lille 3, avant d'intégrer l'équipe du CERLIS à l'Université Paris Descartes. Le travail scolaire, le fonctionnement des établissements scolaires, la culture scolaire et les cultures juvéniles constituent ses principaux thèmes de recherche. Dans son dernier ouvrage, *Au cœur des malaises enseignants* (2017), elle montre en quoi la sociologie peut aider les enseignants à prendre du recul sur leurs pratiques et à faire face aux « épreuves » successives qu'ils doivent affronter. L'approche sociologique permet de déplacer le cadre cognitif, de mettre en place une autre vision des problèmes et de chercher des solutions alternatives.

Pour Anne Barrère, le travail enseignant est un travail de service, comparable aux services de santé ou de soins aux personnes, parce qu'il repose sur la collaboration d'autrui, mais il s'en distingue parce qu'une partie de ce travail consiste à produire cette participation et cet engagement. La communication et la relation constituent des préoccupations déterminantes dans le travail enseignant. Il s'agit de travailler *devant* et *avec* des groupes, mais cet

engagement relationnel n'a ni le même poids ni les mêmes conséquences selon le contexte du travail éducatif. Ainsi, contrairement aux professeurs d'Université, un enseignant du secondaire doit revenir très vite en classe après un incident, un conflit ou l'échec d'une leçon. Ce travail est complexe, son efficacité est incertaine et toujours contextuelle. Cette incertitude peut être passionnante, mais elle peut placer l'enseignant dans un réel inconfort. Si les difficultés enseignantes sont exprimées publiquement, certaines des épreuves qu'ils ont à affronter sont méconnues. Bien que partagées par un nombre plus ou moins important d'enseignants, ces épreuves sont généralement vécues de façon individualisée. Chacun semble être tenu de se tirer d'affaire, en prenant appui sur son passé ou son expérience.

Anne Barrère pointe quatre grandes épreuves représentatives de « faisceaux » de tâches propres au travail enseignant : préparer les cours ; faire cours ; évaluer ; travailler en équipe.

La préparation des cours est l'occasion d'une première épreuve, au cours de laquelle l'enseignant semble devoir **faire le deuil de la discipline**. Un diplômé en histoire peut venir à l'enseignement parce qu'il est passionné par l'histoire, mais il s'aperçoit vite que la passion ne suffit pas. L'enseignant doit revoir ses ambitions disciplinaires, au risque de constater une « stagnation » intellectuelle ou d'avoir le sentiment de délaisser les choses qu'il aime. Face à ces tensions, il est alors tentant de nourrir, à côté de son travail d'enseignant, un projet qui permet de se réconcilier avec « sa » discipline : devenir formateur, reprendre ou poursuivre des études...

Pour ma part, j'aurais tendance à pointer une difficulté généralement rencontrée par nos

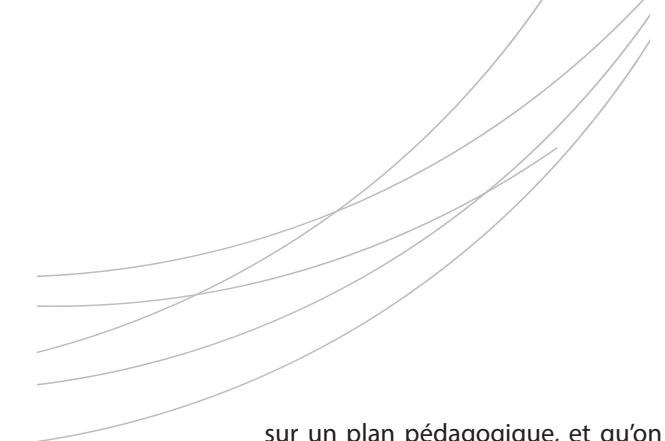
candidats enseignants inscrits dans les épreuves de master à finalité didactique ou d'AESS. Fixer à un juste niveau leurs ambitions disciplinaires oblige à se couper de l'idée qu'il faut « simplifier » le contenu théorique délivré par l'Université. Il leur faut comprendre la portée du travail de transposition didactique, d'aménagement du savoir sur la base des besoins de formation des élèves auxquels ils s'adressent. Une fois que cette exigence de transposition (didactique) a été admise et comprise, la préparation d'un cours demeure certes une épreuve, mais se présente également sous la forme d'un défi ou d'une invitation à la créativité, à l'inventivité, à la recherche.

Faire cours est une autre épreuve marquante. Il s'agit de l'épreuve la plus apparente et la plus évidente pour les apprentis enseignants que nous formons. Anne Barrère souligne à ce propos une tendance à la **cyclothymie de la relation** : quel que soit le degré de préparation des cours, les conditions de travail essentielles, ce qui détermine le déroulement d'un cours, ce sont les relations avec les élèves ! Bien souvent, les enseignants ont le sentiment qu'ils ne maîtrisent jamais les conditions de leur travail. Ils doivent se tirer d'affaire avec des injonctions contradictoires, entre « Tais-toi ! » (un souci de maintien de l'ordre) et « Qu'est-ce que tu as envie de dire ? » (une invitation à la participation). « Faire autorité aujourd'hui » est transformé de façon sociétale : un enseignant n'est pas prêt à accepter que trente jeunes dans une classe le contestent, même s'il n'a pas pour autant envie d'en revenir à une forme d'autorité patriarcale. Pour Anne Barrère, les risques de la relation ne sont pas pris en considération dans le monde scolaire d'aujourd'hui. L'institution considère que les compétences pédagogiques et didactiques permettent de dépasser ces risques : celui qui fait bien son cours ne devrait pas connaître de difficultés relationnelles – ce qui, précise-t-elle, est en partie vrai. Mais celles-ci restent, dans les représentations dominantes, une épreuve « surindividualisée » : la persistance désastreuse d'une croyance dans le charisme personnel – voire dans l'autorité « naturelle » – se fait au détriment de la professionnalisation du métier.

Que propose alors la sociologie pour appréhender « autrement » cette épreuve de la relation qui peut déboucher sur des blessures narcissiques et un sentiment de honte ? Comment ne pas succomber au poids de l'impuissance pédagogique et de la cyclothymie de la relation ? Anne Barrère souligne

les apports de travaux sociologiques récents et plus anciens. Par exemple, dans *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école* (2010), Tristan Poullaouec montre comment l'échec précède le désamour de l'école. Ce n'est pas parce que l'élève n'aime pas l'école qu'il échoue, mais il échoue avant de (se) dire qu'il n'aime pas l'école. Dans un processus de renversement du stigmaté, mis en évidence par Erving Goffman, sociologue américain, l'individu en fait encore plus, exagère le stigmaté pour conserver une forme de dignité. L'élève se fait de plus en plus chahuteur, pour dissimuler le problème fondamental de l'échec scolaire. Dans *Les rites d'interaction* (1974), Erving Goffman analyse les mécanismes des interactions quotidiennes en termes de « face », de « ligne de conduite » pour montrer que dans toute interaction, il y a une part d'amour propre (garder la face, c'est-à-dire affirmer la valeur sociale de ce que l'on fait et de ce que l'on est) et de considération (garder la face de ses interlocuteurs, ne pas les plonger dans l'embarras, les humilier...). Ce travail d'équilibre est, à mes yeux, exacerbé dans les contextes où les repères normatifs sont moins nets et où plus de choses se négocient : les enseignants d'aujourd'hui ne travaillent plus dans une institution forte, où chacun partage les mêmes valeurs et les mêmes codes de conduite. Ils doivent alors faire preuve de nouvelles compétences : capacité d'interprétation des situations, capacité à agir avec humour, avec tact. Ils doivent aussi admettre, précise Anne Barrère, que le rôle social ne protège plus la personne : ce n'est pas parce qu'il est un « enseignant » que les élèves accepteront d'emblée ce qui est fait et dit par celui qui s'adresse à eux.

L'évaluation est une troisième épreuve, où l'on croise **le fantôme de l'impuissance pédagogique** : le retour sur la transmission et sur ce qui a été enseigné peut être un moment cruel, nourri de déception et d'un sentiment d'inutilité quand on lit et quand on corrige les copies. Parfois aussi l'enseignant doit constater le décalage entre le déroulement des échanges en classe et le résultat de l'évaluation. Ce qui peut le conduire à renoncer (baisser les bras, ne plus faire cours qu'avec ceux qui suivent...) ou à renvoyer la balle (« C'est la faute des instituteurs, des familles, du milieu social et surtout des élèves qui n'ont pas assez travaillé »). Ces mécanismes de défense des enseignants risquent d'être producteurs d'inégalités sociales : on finit par se dire qu'on ne peut plus être efficace



sur un plan pédagogique, et qu'on doit alors être « socialisateur ».

Comment la sociologie permet-elle d'appréhender, voire de dépasser, cette tension structurelle entre des injonctions à la réussite et la persistance de l'échec scolaire ? Premièrement, à travers une analyse critique des fondements de cette culture de l'évaluation et des modalités actuelles de l'évaluation. Deuxièmement, à travers une « objectivation » de l'origine de ces tensions : la persistance d'un idéal républicain qui n'avait pas l'efficacité comme projet, mais qui visait surtout la transmission de valeurs, se heurte aujourd'hui à la formulation de nouvelles missions pour l'école obligatoire. Troisièmement, à travers un « dévoilement » de certains mécanismes producteurs des inégalités : dégager les attentes implicites dissimulés derrière certaines pratiques (le curriculum « caché »), rappeler le poids des prédictions créatrices (effet Pygmalion), dénoncer l'impasse des « bonnes pratiques ». Pour Anne Barrère, penser que la diffusion de « bonnes » pratiques contribue à la réduction des inégalités sociales est un leurre, parce que les bonnes pratiques deviennent vite des injonctions politiques qui s'ajoutent aux injonctions déjà existantes. Il n'y a pas, selon elle, de réponses expertes stables. Il lui paraît davantage nécessaire de disposer de professionnels de haut niveau capables d'adapter leurs stratégies.

Enfin, la quatrième épreuve, liée au **travail en équipe**, constitue une opportunité plus qu'un obstacle. En effet, le travail en équipe peut être déterminant pour soutenir chacun dans la gestion du « sale boulot » (le maintien de la discipline en classe, dans l'école... ; la réponse à apporter aux faits de violence scolaire...), du moins si l'enseignant n'est pas réticent à solliciter de l'aide. Mais surtout, la constitution d'une équipe au sein d'un établissement peut aider à appréhender et à gérer collectivement les épreuves quotidiennes du métier.

Tant dans ses constats que dans les réponses (sociologiques) qu'elle a formulées, Anne Barrère a esquissé les nouveaux contours et les nouvelles exigences du métier d'enseignant. Ses réflexions ne peuvent que soutenir les efforts de ceux qui devront mettre en œuvre l'important chantier de réforme de la formation initiale des enseignants. La pénibilité du métier pourrait en effet être

redevable de la persistance de représentations et de pratiques qui tendent, comme l'a bien montré la sociologue, à « surindividualiser » certaines des épreuves constitutives du travail enseignant.

Dans la présentation de l'activité des CEFA (Centres d'Éducation et de Formation en Alternance), Jean-Luc Poncelet, Coordinateur du CEFA Sud-Luxembourg (Virton), a lui aussi souligné l'importance d'une approche collégiale et collective de l'éducation de ces jeunes qui ne nourrissent pas (ou plus) un grand amour pour l'école. Parmi les quelque 10.000 jeunes qui fréquentent un CEFA en Fédération Wallonie-Bruxelles, bon nombre ont connu un parcours de relégation. Que proposer à Lucas qui n'en a plus rien à cirer de ce que l'école peut lui apporter ; à Loïc qui, à 16 ans, a déjà fréquenté dix écoles ; à des jeunes à qui on a dit que le CEFA c'était « leur dernière chance », à des parents qui ne s'en sortent pas et auxquels un juge de la jeunesse rappelle l'obligation scolaire (aller en CEFA, c'est aller à l'école deux jours par semaine), mais aussi à des écoles qui ne veulent plus de ces jeunes ? Il y a des publics éloignés de l'emploi et de l'école. Mais il y a aussi des publics que l'école éloigne d'elle. Jean-Luc Poncelet insiste sur la responsabilité qu'ont les enseignants du destin social de l'enfant et du jeune : l'école est faite pour qu'on la quitte, mais une fois la commande sociale réalisée et les objectifs rencontrés.

Instaurés en 1991, à la suite des CEHR (centres d'enseignement à horaire réduit, créés en 1984, soit juste après le passage en 1983 de l'obligation scolaire de 14 ans à 18 ans), les CEFA sont des structures communes à plusieurs établissements d'enseignement secondaire qui organisent des filières techniques et/ou professionnelles. Un CEFA n'est donc pas une école à part entière. Les CEFA proposent des formations en « alternance » de trois types : certaines sont comparables au plein exercice et débouchent sur un certificat d'études et de qualification (art.49) ; d'autres ne débouchent que sur un certificat de qualification qui permet une intégration directe dans le monde du travail (art.45) ; les dernières consistent en un enseignement spécialisé débouchant sur un certificat de qualification (art.47). Toutes ces formations ont en commun le projet d'insérer le jeune dans le monde du travail. Il ne s'agit pas de « stages », mais de contrats en bonne et due forme, signés par l'entreprise et le jeune, pour une activité à temps plein (38h/semaine). Dans ces contrats, le

patron s'engage à former un jeune et à déléguer au CEFA certains apprentissages. Le CEFA n'est donc pas signataire du contrat qui reste conclu entre l'entreprise et le jeune.

Jean-Luc Poncelet a pointé quatre apports essentiels de cette contractualisation. Premièrement, en termes de **considération** : le jeune qui arrive en CEFA avec une image négative de lui, avec beaucoup de souffrance vis-à-vis de cette image de « pas assez » (pas assez fort, pas assez courageux, etc.) s'engage vis-à-vis d'un employeur, de collègues, de clients, sans le poids des antécédents scolaires. Deuxièmement, en termes de **responsabilité** : si l'école est faite pour se tromper, estime Jean-Luc Poncelet, les conséquences de l'erreur en entreprise « se payent cash ». Les responsabilités sont donc plus grandes qu'à l'école. Ce qui ne va pas de soi, parce que ces jeunes n'osent pas toujours poser de questions à leur employeur lorsqu'ils sont confrontés à une difficulté. Troisièmement, le travail qu'ils fournissent est reconnu et rémunéré (à concurrence de 265 €/mois pour un débutant ; 375 € après un tiers de la formation et de 500 € après le troisième tiers de la formation). Les montants de la rémunération ont été fixés pour permettre à ces jeunes de conserver le droit aux allocations familiales. Cette rémunération est versée sur le compte du jeune, pas sur celui des parents. En fin de formation et en cas de réussite, une prime de 750 € est versée par la Région wallonne. Quatrièmement, en termes de **sens donné à l'apprentissage**. Dans cette formation en alternance, il est possible de répondre à la question, parfois/souvent embarrassante pour l'enseignant : « À quoi ça sert, ce que vous me faites faire, ce que vous me dites ? ». Par ailleurs, le passage d'un barème à l'autre est lié à l'augmentation des compétences. Cet incitant financier constitue un important levier pour des jeunes qui deviennent alors demandeurs de connaissances.

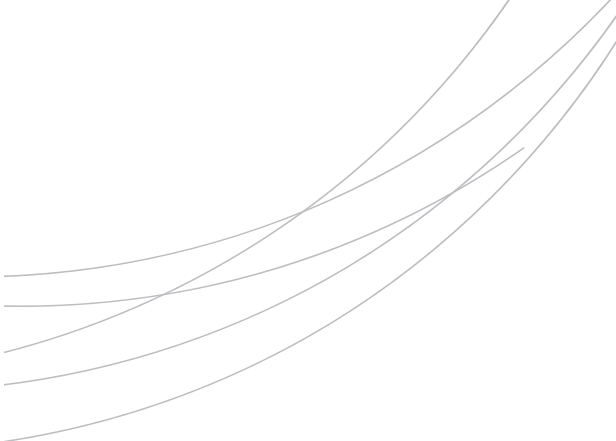
Quelle pédagogie mettre en œuvre pour soutenir les apprentissages ? Pour ces jeunes qui n'ont pas rencontré les exigences de l'école de plein exercice, il ne paraît pas heureux de reproduire ce qui se fait à l'école. Il reste possible d'apprendre autrement qu'en étant assis cinq jours par semaine et huit heures par jour dans une classe. Pour travailler autrement, deux conditions semblent essentielles dans la démarche proposée par Jean-Luc Poncelet. D'une part, tenir compte de l'introduction d'un nouveau partenaire dans la formation : l'entreprise,

et considérer que le tuteur en entreprise a un rôle équivalent à celui d'un professeur. D'autre part, apprendre à connaître les élèves et leurs besoins. « Pour pouvoir enseigner le latin à John, il faut connaître John », rappelle Jean-Luc Poncelet. Bon nombre de jeunes fréquentant un CEFA sont en manque de reconnaissance et d'estime de soi : l'enseignant en CEFA peut incarner la figure de l'adulte en qui on peut avoir confiance, par qui on se sent écouté et reconnu comme un individu à part entière.

L'apprentissage est soutenu par le travail d'un accompagnateur, c'est-à-dire d'une personne qui va accompagner le jeune dans son parcours de formation, dans sa recherche d'une entreprise, dans l'acquisition de certaines compétences « citoyennes » (rédaction d'un CV, d'une lettre de motivation...), dans la préparation de sa rencontre avec l'employeur. Cette fonction d'accompagnateur peut être exercée à temps plein ou à temps partiel (professeur et accompagnateur).

Le travail en CEFA n'est pas pour autant idyllique. Parfois, les lacunes ou les blessures individuelles sont trop grandes. La motivation peut être mise à rude épreuve lors des congés scolaires (auxquels ils n'ont pas droit), lors de la confrontation au monde du travail quand il est idéalisé en regard de l'école qui est perçue comme « un enfer »... Pour les jeunes qui éprouvent des difficultés, certains CEFA offrent un « module de formation individualisé » destiné à les orienter vers un métier, à mettre à niveau les connaissances de base, à intégrer les règles établies, à élaborer un projet de vie. Et, en cas d'impasse avec un jeune, appel est fait à des intervenants extérieurs (CPMS, AMO, Planning Familial, Droit des jeunes...). Jean-Luc Poncelet a souligné l'intérêt de ces partenariats dans l'accompagnement des jeunes les plus en difficulté : l'élaboration d'un diagnostic collectif et partagé sur leurs besoins et les problèmes auxquels ils doivent faire face a débouché sur la conception d'ateliers plus spécifiques, animés en partenariat avec des intervenants extérieurs.

À ce niveau aussi, les épreuves du travail enseignant – ainsi que les épreuves rencontrées par les apprenants – ont été appréhendées, réfléchies et analysées collectivement et collégialement. Si, dans le travail éducatif présenté par Jean-Luc Poncelet, la qualité de la relation entre un professeur et les apprenants est déterminante,



cette relation n'en est pas pour autant une épreuve laissée aux seules initiatives individuelles : elle est au cœur d'une approche collective qui associe enseignants, accompagnateurs, employeurs et professionnels des services d'aide et de jeunesse. Le travail enseignant n'est donc qu'une partie du travail éducatif, et le poids des responsabilités est partagé. Cela rendrait-il le métier d'enseignant moins pénible ?

Bibliographie

Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Paris : Armand Colin.

Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Poullaouec, T. (2010). *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école*. Paris : La Dispute.

Maitre de stage et stagiaire : débriefons ensemble !

Troisième rencontre CIFEN-Maitres de stages de l'enseignement secondaire

Pour le groupe de travail
"Maîtres de stage",
Jean-Marie DUJARDIN
ULiège
Cifen

Afin de renforcer les liens de partenariat avec l'enseignement secondaire, le CIFEN organisera le **7 novembre 2018** une troisième rencontre avec les maitres de stage du secondaire.

Après les deux premiers événements organisés autour des thèmes « Comment collaborer efficacement ? » et « Quelle progressivité dans les stages ? », cette troisième rencontre abordera la question de l'entretien de réflexion sur la pratique du stagiaire.

Cette journée de formation, d'ores et déjà reconnue par l'IFC (code 538001710), se déroulera à l'Université de Liège, au Sart-Tilman (locaux à préciser), en trois parties.

La première reposera sur une présentation des résultats d'une enquête menée auprès d'anciens et d'actuels étudiants de l'AESS/du Master à finalité didactique portant sur leur « vécu » d'entretiens réflexifs lors de leurs stages. Une intervention de Patricia Schillings (ULiège, chef du service « Analyse et accompagnement du développement

professionnel des enseignants ») prolongera cette présentation par une revue de la littérature concernant les entretiens réflexifs.

La deuxième partie sera consacrée à des ateliers transversaux ciblant trois thématiques :

- Quelles postures adopter pour soutenir le développement et la réflexivité du stagiaire ?
- Quels outils techniques utiliser comme support pour enrichir l'entretien ?
- Quelles réactions porteuses envisager face à des incidents critiques ?

La troisième partie permettra d'aborder la problématique dans un atelier disciplinaire qui sera plus particulièrement consacré à la rencontre tripartite étudiant, maitre de stage et didacticien.

Merci de noter déjà cette activité dans vos agendas et au plaisir de vous y retrouver nombreux !

CENTRE INTERFACULTAIRE DE FORMATION DES ENSEIGNANTS

MAÎTRE DE STAGE ET STAGIAIRE

DÉBRIEFONS ENSEMBLE !



CONFÉRENCE DE

PATRICIA SCHILLINGS

ULIÈGE - ADPE

+

ATELIERS TRANSVERSAUX & DISCIPLINAIRES

+

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS D'UNE ENQUÊTE MENÉE AUPRÈS
D'ÉTUDIANTS DE L'AESS À PROPOS DE LEUR EXPÉRIENCE D'ENTRETIEN DE STAGE

7 NOVEMBRE 2018 – DE 9H00 À 16H00

ULiège / Sart-Tilman / Exèdre Dick Annegarn (B8)



Infos et inscriptions sur www.cifen.ulg.ac.be

Cette formation fait partie du programme des formations en interréseaux organisées par l'IFC. Pour vous y inscrire, rendez-vous sur le site de l'IFC www.ifc.cfwb.be. Vous aurez besoin d'une clé d'inscription aux formations (C.I.F.) disponible auprès de votre direction. La référence du code consacré à cette formation porte le numéro 538001710.

Le temps est venu...



Départ à la retraite de Christine Partoune

Pour le Cifen,
Bernadette MERENNE
ULiège
Cifen

Christine Partoune a consacré toute sa carrière à l'enseignement de la géographie. Depuis le début des années 1980, elle s'est spécialisée en didactique de la géographie tant en matière d'enseignement que de recherche scientifique. À partir de 1987, elle devient responsable de plusieurs contrats de recherche au Laboratoire de Méthodologie de la Géographie (LMG) puis assistante au Département de Géographie. À partir de 1989, elle a aussi collaboré à la formation pratique des étudiants de l'agrégation en géographie. En 2007, elle a été nommée chargée de cours.

Entre 2007 et 2018, elle a partagé son temps entre la Haute École Libre Mosane (HELMo) (Liège) où elle a formé les enseignants du primaire et l'Université où elle s'est consacrée à la formation initiale des enseignants du secondaire en géographie. Elle a également donné un cours intitulé « Outils et méthodes de participation citoyenne » à l'ULiège (1^{er} master en géographie - développement territorial et 2^e master en biologie - biodiversité et conservation : biologie et gestion). Elle intervient encore ponctuellement en formation continue des enseignants du primaire ou du secondaire pour différents commanditaires (modules liés à la didactique de la géographie), ainsi qu'en formation d'animateurs socioculturels pour l'Institut d'Éco-pédagogie.

Entre 2016 et 2018, elle a assuré le secrétariat de l'Unité de Recherche interfacultaire DIDACTIfen.

Voici ses trois principaux axes de recherche :

- la didactique du paysage, qui était l'objet de sa thèse de doctorat soutenue en 2004, ayant notamment porté sur la création d'hyperpaysages comme outils de mobilisation écocitoyenne (www.hyperpaysage.be) ;

- la pédagogie sur le terrain et plus spécifiquement l'intégration de ces travaux dans les apprentissages ;
- l'éducation relative à l'environnement (ErE).

Elle préside d'ailleurs depuis plusieurs années l'Institut d'Éco-pédagogie (IEP), asbl de formation d'adultes et de recherche en éducation relative à l'environnement.

Ses travaux lui ont permis d'intégrer des équipes de recherche internationales, notamment :

- le Centr'ErE, Centre canadien de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté (<https://centrere.uqam.ca/>) ;
- le projet *Didactique du paysage. Mutualisation des expériences et perspectives didactiques à propos des controverses paysagères*, soutenu par le Fonds National Suisse de la recherche scientifique (FNS) et porté par l'Université de Genève, projet visant à construire des collaborations pour mutualiser des outils, des méthodes et des expériences de formation dans la perspective d'une « didactique du paysage » (<https://www.unige.ch/portail-didactique-paysage/>).

Elle est aussi un membre actif du Réseau IDée qui compte plus de 120 membres, des organisations et personnes actives à Bruxelles et en Wallonie, qui souhaitent mieux se connaître, collaborer et mener une réflexion commune. Sur le terrain, ils sensibilisent et forment des jeunes et des adultes pour que, tout au long de leur vie, ils cherchent à s'informer, à comprendre et à participer aux débats publics et aux initiatives en matière d'environnement et d'écologie globale (<https://www.reseau-idee.be/>).

Sans aucun doute, les termes qui la caractérisent le mieux ont toujours été : créativité et engagement citoyen, notamment dans le domaine de l'environnement (écocitoyenneté).

Tous au sein du Cifen, nous lui souhaitons une belle et longue route avec toujours autant de projets créatifs et innovants.

Départ à la retraite de Geneviève Van Cauwenberge

Pour le Cifen,
Jérémy HAMERS
ULiège
Cifen

Licenciée en Philologie Romane de l'Université de Liège (1974), Geneviève Van Cauwenberge intègre une des premières promotions de « la 8^e section » en 1975 pour y obtenir, deux ans plus tard, une licence en Arts et sciences de la communication. En tant qu'aspirante FNRS, elle se spécialise ensuite dans le domaine du cinéma documentaire auquel elle consacre sa première thèse de doctorat à l'Université de Liège en 1986. Elle poursuit ses recherches sur le cinéma non-fictionnel, d'abord en tant que Chargée de recherches du FNRS à Liège, ensuite dans le cadre d'un séjour de recherche de quatre ans à la New York University où elle soutient sa seconde thèse de doctorat en 1992 sur le cinéma de Chris Marker. Elle est ensuite nommée Chargée de cours à l'Université de Liège où elle enseigne, outre le cinéma documentaire, les théories anglo-saxonnes du cinéma, l'éducation aux médias, la communication visuelle ainsi que la didactique de l'information et de la communication. Elle est également nommée Chargée de cours à l'Université Libre de Bruxelles où elle enseigne la communication visuelle et la didactique de l'information et de la communication.

Ses travaux sur le documentaire contemporain et sur Chris Marker tout particulièrement ont été publiés dans de prestigieuses revues et collections (BFI, Théorème, e.a.) et sont reconnus internationalement. On soulignera aussi ses travaux dans le domaine des théories du genre, domaine pour lequel elle a été, en analyse de films, un véritable

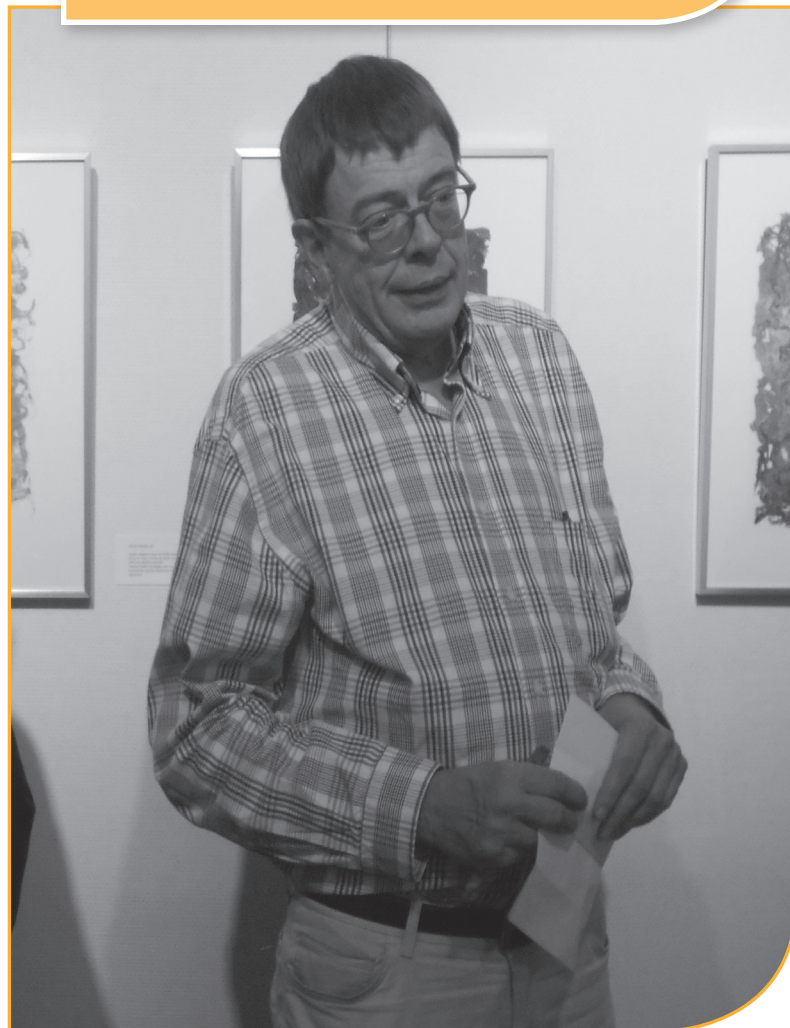
passer à l'Université de Liège. Sa passion pour les théories anglo-saxonnes du cinéma et pour l'analyse du cinéma documentaire l'amène également à organiser plusieurs événements scientifiques de grande envergure (conférences magistrales, cycle de conférences, séminaires internationaux, cycles de projections, etc.) au sein de son service « Cinéma et vidéo documentaires » ainsi qu'en collaboration avec le FerULg (Femme Enseignement Recherche ULg) dont elle est une des membres fondatrices.

Attachée à plusieurs sociétés savantes et réseaux européens (Society for Cinema Studies, Réseau Européen de Recherches sur le Cinéma et l'Audiovisuel en Europe e.a.) Geneviève Van Cauwenberge a été la représentante pour la Belgique de l'Association française des enseignants et chercheurs en cinéma et audiovisuel (Afeccav, 1998-2000).

Au sein du département Médias, culture et communication de l'ULiège, Geneviève Van Cauwenberge a incarné – à la suite de certains de ses fondateurs – un courant sociocritique qui a marqué les travaux de nombreux chercheurs. Que ce soit dans le domaine de l'analyse du cinéma documentaire, des théories féministes ou de l'éducation aux médias, ses enseignements ont plus particulièrement marqué la filière « Arts du spectacle » qui a vu naître de nombreux projets de recherche inscrits dans une approche sociocritique des productions médiatiques et des arts audiovisuels.

Enfin, Geneviève Van Cauwenberge a consacré une large part de sa carrière à l'enseignement de la didactique des arts du spectacle et de l'information et de la communication. Elle a non seulement formé de nombreux enseignants et acteurs de l'éducation permanente, mais elle a également épaulé plusieurs jeunes chercheurs devenus enseignants en Haute École.

In memoriam



Hommage à Jean-Patrick Duchesne

Le Bureau du Cifen

Le 23 mai 2018, Monsieur le Professeur Jean-Patrick Duchesne nous quittait. Monsieur Duchesne était Professeur ordinaire à la Faculté de Philosophie et Lettres, au Département des Sciences historiques, où il enseignait l'Histoire de l'art de l'époque contemporaine, ainsi qu'à l'Université Saint-Louis de Bruxelles. Jean-Patrick Duchesne était également responsable académique de l'Agrégation de l'enseignement secondaire supérieur et du master à finalité didactique en histoire de l'art et archéologie. À ce titre, il a toujours défendu cette didactique disciplinaire ainsi que le personnel scientifique du service. Au nom de tous les membres du Cifen, nous adressons nos sincères condoléances à sa famille et à ses proches.

