

## Multi-Cité, une expérience de formation initiale inédite...

P. STEGEN & J. BECKERS, Service de didactique générale – ULg

B. MERENNE-SCHOUMAKER et Y. DEMEUSE, Service de didactique de la géographie – ULg

E. MERENNE, Institut supérieur pédagogique et économique de la Communauté française (Liège)

**M**ulti-Cité est un jeu géographique qui a pour objectif de faire apparaître l'étude de la ville sous un éclairage nouveau. Le but de cet article n'est pas de vous faire découvrir ce jeu — sa présentation fait l'objet d'un numéro spécial de la revue de la Fégépro (Fédération des professeurs de géographie de la Belgique francophone)<sup>1</sup> — mais bien de vous préciser d'une part, comment il a été conçu et, d'autre part, les enseignements que l'on peut tirer de cette autre manière d'organiser des situations d'apprentissage dans le secondaire inférieur ou supérieur. Au-delà des aspects purement géographiques de ce jeu, il y a là, sans doute, un certain nombre d'indications didactiques utiles aux enseignants d'autres disciplines.

Avant d'entrer dans le vif du sujet, il est important de noter que *Multi-Cité* n'aurait pu voir le jour sans le précieux concours du Conseil de la recherche de l'Université de Liège qui, et c'est une première, a financé cette recherche en didactique dans le cadre de ses fonds spéciaux de la recherche. Il convient également de remercier la Fégépro et le Cifen qui ont permis la diffusion de *Multi-Cité* auprès d'un large public d'enseignants de géographie.

### Multi-Cité, le fruit de multiples collaborations

*Multi-Cité* c'est tout d'abord une collaboration entre deux institutions qui ont en charge la formation initiale des enseignants: l'Université de Liège (Service de didactique générale et Service de didactique de la géographie) et l'Institut supérieur pédagogique et économique de la Communauté française de Liège *via* sa section régendat géographie.

Plus précisément, ces différents services ont animé et piloté un dispositif qui, dans un premier temps, a associé des futurs régents et des futurs licenciés pour la conception d'une première version expérimentale de *Multi-Cité*. Par la suite, des futurs psychopédagogues sont entrés dans le processus afin d'assurer l'observation et l'analyse des réactions des élèves durant la phase d'expérimentation du jeu.

Celle-ci s'est déroulée durant les stages actifs des futurs enseignants de géographie en collaboration avec leur maître de stage.

Ces quelques lignes mettent en évidence les multiples axes de collabora-

tion qu'a suscités la conception de ce jeu. Au **niveau géographique** par exemple, des futurs licenciés ont été amenés à débattre avec des futurs régents des différents points de vue qu'ils devraient aborder dans l'enseignement de la ville.

Au **niveau didactique**, c'est davantage une confrontation de points de vue disciplinaires (géographiques) et pédagogiques qui a permis d'aboutir à la présentation d'autres modalités d'organisation du travail des élèves. Enfin, l'expérimentation a permis aux maîtres de stage d'exprimer leurs points de vue sur le potentiel pédagogique de *Multi-Cité*.

### Multi-Cité, un produit final

Les enseignements tirés de ce processus d'expérimentation/observation ont permis le développement de deux versions finales de *Multi-Cité*:

- une version destinée principalement aux élèves de l'enseignement secondaire inférieur, voire de la fin du primaire. Cette version est prévue pour se dérouler au minimum sur trois périodes de 50 minutes. En plus des concepts géographiques, elle aborde la ville sous une dimension civique; c'est la raison pour laquelle elle semble davantage convenir aux premières années de l'enseignement secondaire;

- une version prévue sur deux périodes de 50 minutes, ciblée davantage sur l'enseignement secondaire supérieur, notamment par l'importance qu'elle accorde aux fonctions urbaines et aux rôles des acteurs dans le développement urbain.

À titre d'exemple, le principe du jeu dans sa version destinée aux élèves de l'enseignement secondaire supérieur peut être rapidement décrit de la manière suivante. Par le biais d'un jeu de rôle qui attribue aux élèves par groupe de 4-5, un rôle de décideur ou

de spécialiste du milieu urbain, les élèves sont amenés à découvrir la complexité du milieu urbain, le poids et le rôle des acteurs privés et publics et l'importance des facteurs de localisation dans la gestion du développement de la ville.

Ces éléments sont abordés au cours d'une partie de jeu de deux fois 50 minutes; chacune de ces deux périodes débouchant sur une phase de synthèse faisant l'objet d'un document écrit.

Chaque action se traduit par une fiche présentant une « situation-problème » sous forme d'équipement à créer (école, cinémas, supermarché, logements sociaux, terrains industriels équipés) avec, comme consigne, la minimisation des coûts pour la maximisation de retombées pour la collectivité.

Le jeu met en présence, d'une part, des représentants du monde politique (Collège des bourgmestres et échevins) qui doivent définir le devenir de leur cité et gérer les projets; d'autre part, différents bureaux d'études qui étudient (de manière concurrente) les modalités d'implantation future des différents équipements.

Les vainqueurs, pour les bureaux d'études, seront ceux qui parviendront à faire approuver leur proposition en répondant le plus fidèlement possible au cahier des charges fixé par la commune. En ce qui concerne le Collège, les choix qu'il aura définis pourront ou non être sanctionnés par une réélection de leurs membres par l'ensemble des participants.

## **Des objectifs de formation particuliers et complémentaires**

*Multi-Cité*, c'est aussi une expérience de formation initiale de futurs enseignants. Bien sûr, les différents groupes d'étudiants (géographes et psychopédagogues) ont collaboré

aux différentes phases d'élaboration du jeu. Il n'empêche, différents objectifs étaient poursuivis selon que ces étudiants se destinaient à l'enseignement de la géographie ou à celui de la pédagogie.

### **A. Pour les géographes, apporter un éclairage neuf sur l'enseignement de la ville**

Au niveau géographique, la conception de *Multi-Cité* a pour objectif d'apporter un éclairage nouveau sur l'enseignement de la ville; nouveau par sa forme ludique, mais aussi par l'introduction de dimensions importantes du fonctionnement d'une ville, qui ne sont pas toujours prises en compte dans une approche classique de cette matière.

À ce propos, une enquête, réalisée en juin 1995 par le Service de didactique de la géographie auprès d'une vingtaine de maîtres de stage du secondaire inférieur et supérieur, faisait apparaître la nécessité de réfléchir à une meilleure complémentarité entre les enseignements de la géographie à ces niveaux d'enseignement qui, tous deux, abordent l'étude géographique de la ville.

Par ailleurs, cette enquête a permis d'autres constats:

1. On constate une divergence entre les objectifs que l'enseignant attribue à l'école<sup>2</sup> et ceux que le programme définit pour le cours de géographie du milieu urbain. Les premiers objectifs cités sont essentiellement de l'ordre du savoir-être (sensibiliser aux aménagements, à la richesse de la diversité culturelle, à la valeur du cadre de vie; enseigner le respect d'autrui, de l'environnement; responsabiliser l'élève); les seconds sont plutôt à ranger dans la catégorie des savoirs (terminologies, caractérisations, localisations) et des savoir-faire (construction ou analyse de graphiques, lecture de documents, description de paysages...).

2. Les contenus de leçons portent davantage sur les éléments du système urbain (le bâti, la population, le zonage...) que sur le système lui-même, sans réelle volonté d'aborder avec les élèves ses mécanismes, ses évolutions et ses interactions sociales.

*Multi-Cité*, sans résoudre l'ensemble des problèmes que pose l'enseignement géographique de la ville, ambitionne d'apporter des éléments de réponse aux difficultés évoquées précédemment, notamment par la présentation d'autres voies d'investigation de la géographie urbaine.

### **B. Pour les psychopédagogues, réfléchir à la mise en place d'un autre contrat didactique**

Introduire des apprentissages sous une forme ludique dans l'enseignement secondaire conduit à une remise en question, d'une part des modalités classiques d'organisation et de gestion de la classe et d'autre part, du statut du savoir disciplinaire enseigné. Est-il vraiment concevable d'aborder des savoirs scientifiques *via* un jeu?

Il est clair que la littérature de recherche dispose de peu d'éléments d'information sur le rôle du jeu dans le développement de connaissances géographiques.

Une des hypothèses de travail des futurs psychopédagogues était de déterminer si cette autre manière d'enseigner n'était pas susceptible d'induire, chez l'élève, un autre rapport au savoir. Cette question est au cœur de la restructuration des savoirs scolaires en socles de compétences.

Dans le récent document *Réussir l'école de 2 ans et demi à 18 ans*, édité par le Secrétariat général du ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation, on peut lire ceci: *Au terme de la scolarité obligatoire, chaque élève doit avoir acquis un certain nombre de savoirs, savoir-faire et savoir-être. Jusqu'il y a peu, on accordait la*

*primauté aux savoirs: ceux-ci étaient alors traduits en termes de matières et de programmes (p. 10).*

On sait aujourd'hui qu'un savoir qui ne peut se traduire en une capacité d'action est un savoir mort. À quoi cela sert-il de connaître et d'expliquer le principe de fonctionnement d'une boussole si l'on est incapable de s'en servir pour orienter correctement sa carte?

*Aujourd'hui, les pédagogues préfèrent donc parler de compétences, c'est-à-dire des aptitudes que l'élève acquiert et maîtrise et qui lui permettent d'accomplir un certain nombre de tâches. Par compétences, on entend donc la capacité d'une personne à faire face à certaines situations en mobilisant un système de connaissances et en les appliquant à des tâches du même ordre (p. 10-11).*

Ce changement de terminologie n'est pas anodin; traduire des programmes en termes de compétences, c'est inviter les enseignants à ne plus avoir comme seule préoccupation de «voir la matière» ou de «boucler le programme» mais bien d'inciter les apprenants à utiliser leurs savoirs pour résoudre des problèmes et réagir efficacement aux situations qui leur sont présentées.

La voie royale, pour développer ce type de compétences chez les élèves, passe sans aucun doute par la mise en place de situations-problèmes qui permettent de faire intervenir les différentes facettes intégrées dans le concept de compétences:

■ **la facette socio-affective** qui mobilise l'individu et le pousse à s'investir dans une tâche;

■ **la facette cognitive** qui fait référence aux savoirs (**connaissances déclaratives**) et aux démarches (**connaissances procédurales**) que l'élève va appliquer ou construire;

■ **la facette de transfert** qui renvoie à la capacité de reconnaître dans quelles circonstances tel savoir ou telle démarche est pertinente (connaissance conditionnelle).

Qu'est-ce que *Multi-Cité* peut recéler comme potentialités par rapport à ce qui vient d'être développé et à quelles conditions? Pour le savoir, analysons plus en détail le contenu des observations réalisées par les futurs licenciés en sciences de l'éducation qui ont eu l'occasion de suivre l'expérimentation menée par les étudiants géographes.



## Jouer, une situation potentiellement riche...

Si les observations menées à l'occasion de l'expérimentation de *Multi-Cité* ont fourni des indications précieuses dans la perspective de son amélioration, elles ont également attiré l'attention sur certaines précautions qu'enseignants ou futurs enseignants devraient prendre pour que soient exploités au mieux les bénéfiques didactiques des situations ludiques. Plus précisément, l'utilisation de telles situations est susceptible de faire apparaître deux atouts majeurs :

- une implication dans une démarche cognitive complexe;
- une construction sociale de la connaissance.

### A. Le jeu permet l'implication dans une démarche cognitive complexe

Cette implication n'est évidemment pas automatique. Les observations que nous avons réalisées font apparaître, notamment, qu'il importe que les objectifs du jeu soient clairement précisés. Dans le cas de *Multi-Cité*, il s'agissait bien de permettre l'acquisition de compétences géographiques et civiques. Pas question donc de proposer aux élèves une sorte d'activité récréative qui, clandestinement et sans oser le dire, leur permettrait de s'approprier des concepts et des démarches utiles sur le plan scolaire. **L'objectif d'apprentissage doit impérativement être clarifié auprès des élèves.**

#### 1. Trois atouts didactiques

Par ailleurs, *Multi-Cité* a fait apparaître trois qualités didactiques essentielles présentes dans ce type d'organisation et de gestion des apprentissages : donner du sens, induire un autre rapport au savoir, proposer une résolution de problèmes.

a. Le jeu confère du sens aux apprentissages puisqu'il donne à voir des concrétisations fonctionnelles de concepts utilisés.

*Pour localiser les implantations proposées dans Multi-Cité, les élèves devaient jongler avec des concepts géographiques tels que « valeur foncière des parcelles », « friches industrielles », « densité de population », « accessibilité », ...*

b. Dans la mesure même où le *feedback* vient de la situation plutôt que de transiter par l'avis de l'enseignant, le jeu induit chez les élèves un autre rapport au savoir, bien plus satisfaisant sur le plan épistémologique : la « vérité » n'est plus « révélée » par l'adulte qui la détient de par son statut, mais elle est construite progressivement, par les apports complémentaires des uns et des autres.

*On ne peut s'empêcher d'évoquer ici la réaction mature d'un « bourgmestre » qui, avant même de présenter ses choix, annonce très lucidement aux autres membres de son « Collège » : « le groupe qui vient de parler a trouvé une meilleure solution que la nôtre et l'a vraiment bien défendue. »*

c. Le jeu met les élèves dans un contexte d'action, en situation de résolution de problèmes, qui leur permet de dépasser une compréhension strictement théorique des concepts utilisés puisqu'ils sont obligés de les mobiliser, afin de progresser dans l'activité.

L'observation d'élèves dans l'expérimentation de *Multi-Cité* fait apparaître des comportements révélateurs des deux grandes phases généralement reconnues comme caractéristiques de la démarche de résolution de problème : la phase de représentation du problème et la phase de solution.

■ **Phase de représentation :** le but du jeu, les règles essentielles de sa conception (notamment) et le respect des contraintes propres à chaque action fixent les balises qui

doivent permettre aux élèves de se représenter le problème qui leur est posé.

*Pour la première action, souvent la localisation d'une école, les élèves tâtonnent beaucoup pour repérer ce qui leur est exactement demandé, comment ils doivent s'y prendre pour calculer le prix des parcelles, comment ils vont pouvoir garantir une présence suffisante d'enfants dans l'implantation choisie, calculer les distances... Dans d'autres actions, le schéma de fonctionnement qui s'est finalement révélé payant lors de la première doit éventuellement être bouleversé : c'est une autre logique qui doit présider au choix de la localisation ; par exemple, quand il ne faut pas chercher la friche la moins chère, mais celle qui rapportera le plus à la commune...*

■ **Phase de solution :** la situation-problème de départ est ouverte et bénéficie du foisonnement d'idées ; plusieurs réponses sont acceptables (il existe différentes possibilités de localisation). Cependant, la tâche est finalisée (les localisations ne peuvent se faire au hasard, un certain nombre de contraintes définissent les modalités d'implantation). Si elle permet l'émission d'hypothèses, elle fixe également les contraintes et les critères de réussite, ce qui autorise la vérification et le *feedback* sans avoir recours à l'adulte de référence. La solution est donc évaluée et sa mise en application plus finement testée ; si nécessaire (critère non rencontré ou de manière peu satisfaisante), une autre solution sera recherchée. A titre d'exemple, voici la démarche d'un groupe, observée lors de la phase d'expérimentation de *Multi-Cité*.

*Pour localiser l'emplacement de la future école, les élèves adoptent d'abord une approche assez globale : où y a-t-il de la place, près d'une infrastructure de transports en commun, avec une densité (couleur) assez forte ?*

– On se trouve là devant l'identification d'un scénario, au départ de la synthèse des contraintes à respecter.

Un élève place alors l'école sur un carré qui paraît correspondre à ces contraintes.

– C'est l'émission d'une hypothèse de solution.

Commence alors une démarche de vérification plus systématique, où plusieurs élèves interviennent et ce n'est que lorsque l'emplacement paraît effectivement répondre aux différents critères que le groupe cherche alors des arguments qui justifient la localisation.

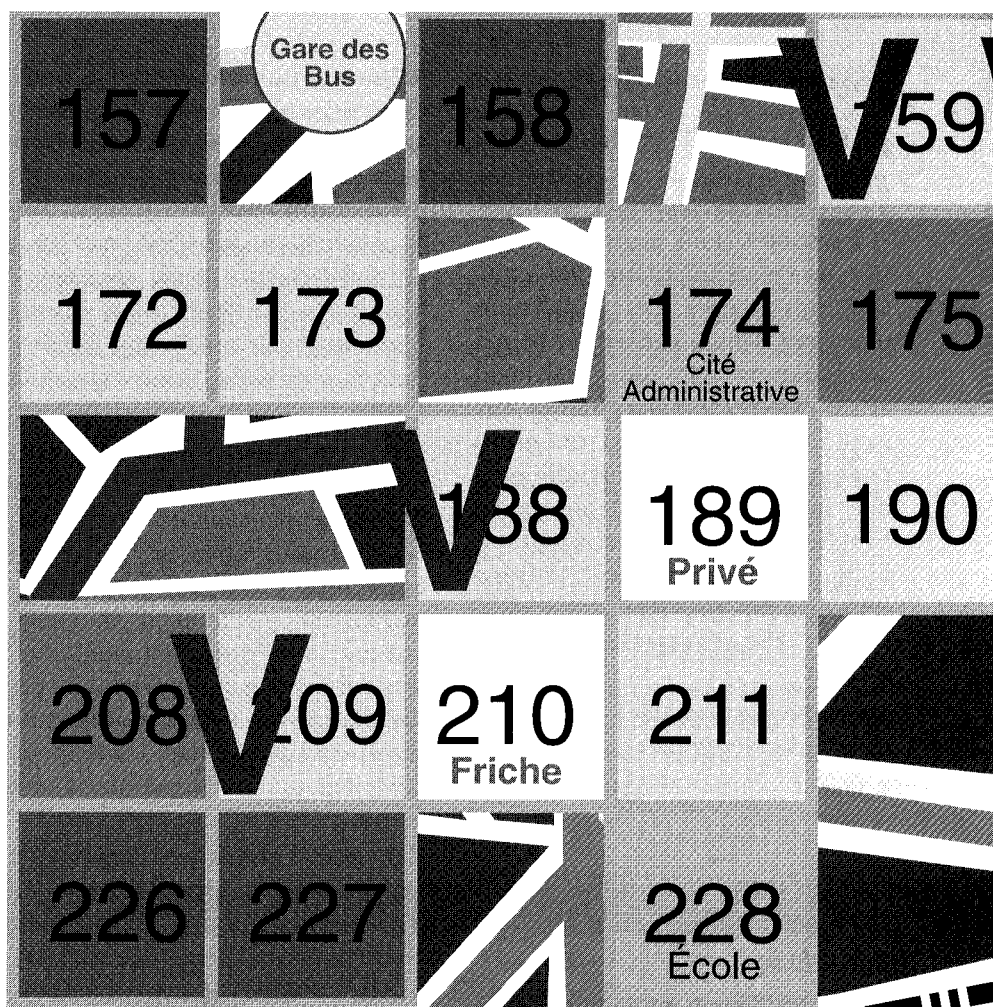
La manière dont la tâche a été définie dans le jeu a donc induit une dynamique interactive et un type de fonctionnement cognitif centré d'abord sur l'identification du problème posé, puis sur la recherche hypothétique de solutions et leur vérification. On pourrait dire, en reprenant les concepts de l'équipe de GILLY et à titre hypothétique, que le jeu a généralement réussi à créer un système « sujet-tâche » efficace suscitant la collaboration.

## 2. Trois moments clés à gérer

L'expérimentation de *Multi-Cité* a mis en évidence que l'exploitation maximale de ces atouts passe par la conjonction d'une série de conditions à prendre en compte: la réussite de la mise en situation initiale, la dynamisation des moments gérés collectivement (explication des consignes et mise en commun) et le renforcement du respect des rôles tout au long du jeu.

**a. L'importance de la mise en situation initiale:** dans le cas précis de *Multi-Cité* qui est un jeu de rôle, il importe que tout soit mis en œuvre pour que les élèves puissent entrer dans la peau de leur personnage.

*Dans la première version du jeu, ce sont les personnes investies d'une mission spécifique, le bourgmestre et l'échevin des Finances, qui sont entrés le plus pleinement dans leur rôle. Le*



*jeu a été modifié dans ce sens, en attribuant une mission spécifique à chacun des échevins.*

**b. L'explication des consignes:** elle ne doit pas prendre trop de temps sous peine de casser l'implication ludique prévue par la situation.

*Ainsi, lors de la phase d'expérimentation, on a vu parfois s'écouler 35 minutes entre le moment où le stagiaire a annoncé « qu'on allait jouer à... » et le moment où les élèves se sont effectivement plongés dans le jeu.*

Toute la question est ici, pour l'enseignant, de déterminer le minimum d'informations à communiquer pour que les élèves puissent être autonomes.

**c. L'organisation de la phase de mise en commun:** la gestion du

temps est également un point très important à prendre en compte dans l'organisation de la phase de mise en commun. Comment éviter que celle-ci ne devienne lassante à certains, notamment à cause de son caractère répétitif, ou frustrante si on demande à certains groupes, pour raccourcir la présentation, de ne signaler que les arguments qui n'ont pas encore été invoqués par d'autres?

### **B. Le jeu stimule une construction sociale de la connaissance.**

Un bref survol de l'état des recherches sur les interactions sociales laisse penser que le travail des élèves en groupe peut aider au développement de compétences de niveaux taxonomiques élevés. Cela ne

signifie pas évidemment que toutes les situations de travail de groupe donnent automatiquement naissance à des activités intellectuelles productives... Des conditions doivent être réunies; certaines, relatives à l'objet même du travail de groupe, ont déjà été évoquées; d'autres, relatives aux caractéristiques de fonctionnement des groupes, seront illustrées ci-dessous.

### 1. Deux atouts didactiques

Les observations précises du fonctionnement des groupes d'élèves permettent de confirmer l'hypothèse selon laquelle *Multi-Cité* a permis de générer des situations profitables sur le plan cognitif.

Il est frappant de constater combien la situation ludique créée ici a généralement suscité de nombreux échanges et des recherches de coordination, accompagnés, dans certains cas seulement, de conflits interindividuels, de déséquilibres et de restructuration. Dans le cas précis de *Multi-Cité*, il semble bien que c'est la compétition engendrée par le jeu qui est à l'origine de cette dynamique<sup>3</sup>.

*a. La compétition apparaît comme un aiguillon qui favorise les échanges et la recherche d'un dépassement de désaccords éventuels dans le groupe*, puisque les membres d'un même groupe doivent proposer une seule solution. Cet effet bénéfique ne sera toutefois enregistré que si les membres du groupe restent centrés sur le caractère cognitif de l'échange.

*Ainsi, dans un sous-groupe observé, deux élèves rivales pour le rôle de bourgmestre prenaient systématiquement le contre-pied l'une de l'autre dans leur position, indépendamment des critères d'efficacité dans la résolution de la tâche. Devant l'échec qui sanctionne finalement le fonctionnement du groupe, elles se rendent compte de leur erreur et du manque de maturité de leur fonctionnement.*

Il est clairement apparu, par ailleurs,

que la situation créée par ce jeu à forte composante cognitive a permis à certains élèves d'occuper, au sein de leur groupe, une place qu'ils n'ont généralement pas.

*b. La compétition ou plutôt le challenge intellectuel peut jouer ce même rôle au moment de la mise en commun.* Cette observation est riche d'enseignement sur le plan didactique. On constate souvent, dans les classes qui pratiquent le travail de groupe, que le moment de mise en commun se traîne et n'apporte guère de bénéfices intellectuels.

Dans le jeu mis au point, il s'agit de vérifier si la solution que l'on a trouvée est supérieure à celle des autres groupes, de fourbir ses armes pour la défendre devant les autres équipes (justifier ses positions, les nuancer, les illustrer...), de chercher la faille dans le raisonnement de ceux-ci pour mettre en évidence cette supériorité propre et de vérifier l'exactitude de leurs applications. Cet enjeu mobilise l'intérêt, mais surtout l'implication dans un processus cognitif de haut niveau taxonomique puisqu'il s'agit d'analyse et d'évaluation.

### 2. Deux conditions à respecter

Au départ de ces observations, il semble bien que l'on puisse émettre l'hypothèse que les caractéristiques contextuelles du jeu favorisent, chez les élèves qui s'impliquent effectivement dans les démarches proposées, une prise de distance (démarche métacognitive) dont on peut escompter des bénéfices cognitifs importants et qui favorisent notamment le transfert des apprentissages. Un certain nombre de conditions doivent néanmoins être réunies pour permettre cette construction sociale de la connaissance.

*a. Le degré de complexité de la situation doit être bien calibré par rapport au niveau initial du groupe.*

Il s'agit donc, pour un groupe ciblé, d'identifier la « zone proximale de développement » indiquant ce qui

sera un défi à relever pour lequel la mobilisation de tous sera bien utile, mais qui apparaîtra toutefois comme accessible. Dans cette perspective, le rôle de l'enseignant est fondamental: il importe qu'il soit disponible, mais seulement si c'est nécessaire, pour éviter que des groupes complètement dépassés par la situation, abandonnent ou se montrent incapables d'une production cognitive digne d'intérêt.

*b. La situation ne doit pas induire une régulation sociale de type hiérarchique.*

Dans ce cas, les coordinations de points de vue sont difficilement envisageables et cette asymétrie dans le fonctionnement du groupe ne peut entraîner de progrès: les sujets qui cèdent à autrui ne progressent pas.

**Le jeu est apparu dans bien des cas comme un révélateur des relations de pouvoir dans le groupe, surtout parmi les élèves les plus jeunes.**

## Pour conclure

Au moment de conclure cette évocation de *Multi-Cité*, on rappellera que ce jeu a été un processus (de formation initiale d'enseignants) avant de devenir un produit (diffusé largement auprès de l'ensemble des professeurs de géographie).

Sans tomber dans un optimisme béat et sans oublier les inévitables difficultés que soulève un tel projet, l'analyse des données didactiques relevées lors de la phase d'expérimentation nous conduit à répondre par l'affirmative à la proposition suivante: oui, jouer permet d'aborder autrement des savoirs disciplinaires et de mettre en place d'autres modalités d'organisation du travail des élèves!

Par conséquent, jouer au cours de géographie est une activité sérieuse... d'autant que cette pratique permet

la valorisation de compétences qui ne sont pas développées lors d'une démarche classique d'enseignement/apprentissage.

Bien sûr, cette démarche n'est pas automatique; un certain nombre de conditions sont à prendre en compte. C'est pourquoi, il nous est apparu opportun de vous présenter les enseignements que nous avons tirés de l'expérimentation de *Multi-Cité*.

Pour notre part, nous nous réjouissons également d'avoir pu constater, au travers de cette expérience, qu'une collaboration féconde sur le plan didactique est possible, et même souhaitable, entre professeurs spécialistes d'une discipline et pédagogues et, surtout, qu'il est possible de dégager des formules inédites de formation initiale des enseignants, malgré le cadre étroit de notre agrégation.

1. BECKERS J., DEMEUSE Y., MERENNE E., MERENNE-SCHOUMAKER B. & STEGEN P., *Multi-Cité*, le jeu du développement urbain, *GEO*, n° 41, juin 1997

2. La question était: « Selon vous quel(s) rôle(s) peut/doit jouer l'école dans la perspective d'une éducation à l'environnement urbain? »

3. Il ne faut bien évidemment pas en déduire que seules les situations de compétition conduisent à une construction sociale des connaissances. D'autres expériences de jeux, dits de collaboration (notamment en mathématiques), font également apparaître une telle construction des connaissances.

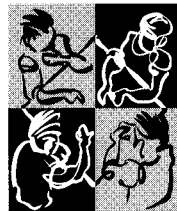
## Bibliographie

BECKERS J., 1996 – *Syllabus de didactique générale*, Service de didactique générale et de méthodologie de l'enseignement secondaire, Liège.

BECKERS J., DEMEUSE Y., MERENNE E., MERENNE-SCHOUMAKER B. & STEGEN P., 1997 – *Multi-Cité*, le jeu du développement urbain, *GEO*, n°41.

Cellule de pilotage du Secrétariat général du ministère de l'Éducation,

# d'été



# Université

### Thème

**Quelles compétences terminales garantir à la fin du secondaire?**

**Comment aménager des situations d'apprentissage et d'évaluation de ces compétences?**

### Dates

**les 21, 22, 23 août 1997.**

### Public cible

*Les didacticiens de l'Université de Liège et des Instituts d'enseignement supérieur pédagogique (IESP), les maîtres de stage, les inspecteurs, les enseignants.*

### Objectifs

■ Amorcer avec les acteurs de la formation des agrégés, maîtres de stage du secondaire et enseignants de l'Université et des IESP, une réflexion

## Quatre groupes disciplinaires

1. **Sciences humaines** (histoire, géographie, psychologie, sciences sociales, sciences économiques, philosophie).

*Responsable:* B. Mérenne (ULg).

2. **Langues maternelle et étrangères, communication.**

*Responsable:* A. Barrera-Vidal (ULg).

3. **Sciences** (biologie, chimie, physique). *Responsable:* R. Cahay (ULg). **Mathématique.** *Responsable:* J. Navez (ULg).

4. **Éducation physique, éducation à la santé.** *Responsables:* M. Piéron et M. Cloes (ULg).

Les participants se répartiront dans les groupes disciplinaires, de manière stable, selon leur intérêt.

de la Recherche et de la Formation, 1996 – *De 2 ans et demi à 18 ans, réussir l'école*, Bruxelles.

MERENNE-SCHOUMAKER B., 1994 – *Didactique de la géographie*, 1. *Organiser les apprentissages*, Nathan Pédagogie, Coll. « Perspectives didactiques », Paris.

TARDIF J., 1992 – *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Les Éditions Logiques, Montréal.