

# ATELIER 4 :

## Réflexivité et questionnement

### Compte-rendu et recul réflexif

**Annick FAGNANT**

*ULiège-Cifem-Didactique générale  
DIDACTIfem*

**Corentin POFFÉ**

*ULiège-Cifem-Didactique des Sciences biolo-  
giques  
DIDACTIfem*

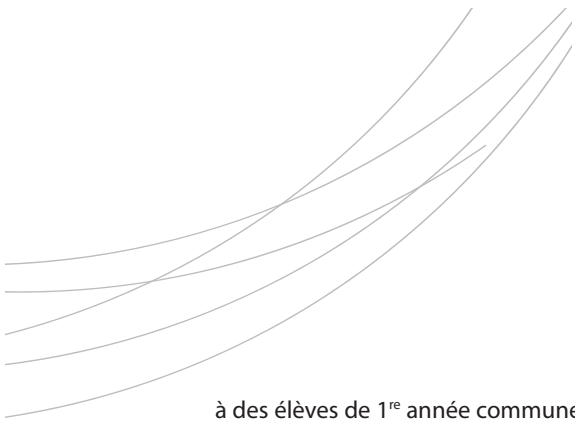
Cet atelier regroupait cinq communications présentant des dispositifs pédagogiques axés sur l'enseignement/apprentissage de tâches complexes dans des disciplines diversifiées telles que le français, l'anglais et les mathématiques ou encore la psychologie et les soins de santé. En accord avec le titre 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<sup>e</sup> 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<sup>re</sup> année commune ; celle de Kévin Balhan dans le cadre d'un cours de mathématique destiné à des élèves de 5<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> année de l'enseignement général et de 7<sup>e</sup> 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<sup>er</sup> 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.