

DIDACTIQUES

en pratique

Sommaire

Éditorial	3
-----------------	---

VOLET 1 – *Récits de pratiques*

Sandra HENNAY, Découvrir l'envers de l'histoire scolaire par la recherche : une expérience de partenariat enseignant-chercheur/étudiants pour questionner les enjeux actuels de l'histoire enseignée	7
Nathalie PAOLONI & Jérôme SCHOENMAECKERS, Le rôle de l'enseignant dans la mini-entreprise vectrice de développement des compétences terminales	13
Hélène ROUCHET, De la découverte des usages des technologies géospatiales en classe à la publication de séquences inédites	21
Catherine CHATELAIN & Anne-Françoise SIMONET, Analyse des pratiques professionnelles en épreuves intégrées des futurs aides-soignants sur la base d'une ligne du temps d'un patient	29
Patrick COPPENS, Présentation d'une activité innovante en anglais langue étrangère, basée sur le cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb et le canevas didactique par situation-problème	35

VOLET 2 – *Dossier thématique : Analyse et comparaison des grilles d'évaluation des stagiaires* *Atelier conjoint Université – Hautes écoles*

Introduction	45
Stéphane COLOGNESI & Olivier MAES, À qui profitent les grilles d'évaluation des stages en enseignement ?	47
Dorothee JARDON & Delphine POLSON, La grille d'évaluation des stages organisés dans le bachelier AESI en Français à la Haute École Charlemagne	53
Anne-Catherine WERNER, La grille d'évaluation des stages d'enseignement en Français langue première à l'ULiège	57
Hervé BUNTINX, La grille d'évaluation des stages de Français langue étrangère à la Haute École de la Ville de Liège	61
Deborah MEUNIER, La grille d'évaluation des stages d'enseignement en Français langue étrangère à l'ULiège	63
Germain SIMONS, Alain SEGATTO, Florence VAN HOOF, Julie VANHOOF, Sophie RADELET, Nicolas SCHROYEN & Lisa SVENNBERG, La grille d'évaluation des stages d'enseignement en Langues modernes à l'ULiège	67
Daniel DELBRASSINE, Nos grilles : une tentative de synthèse	71

VOLET 3 – *DidActu*

Étienne SOTTIAUX & Marie-Noëlle HINDRYCKX, La réforme de la formation initiale des enseignants	75
Stéphanie NOËL & Patricia SCHILLINGS, Un master de spécialisation en Formation d'enseignant·e·s à l'ULiège	79
Nathalie PAOLONI & Jérôme SCHOENMAECKERS, Le parcours du Wikifin Lab : une expérience interactive pour contextualiser le cours de « Formation sociale et économique »	81
Christelle GOFFIN, Jean BARON & Annick FAGNANT, Réflexion entre enseignants et chercheurs afin de conférer à la note scolaire davantage de pouvoir informatif	85
Valérie HENRY & Germain SIMONS, Le colloque de l'unité de recherche DIDACTIfen 2022. Évaluation et didactiques, évaluation et formation des enseignants. Des couples maudits ?	89
Échos des Extras du Cifen 2022–2023	91
Des formations continues proposées par les membres du CeFEn en 2023–2024	93

VOLET 4 – *Échos de la recherche*

Laurent LEDUC & Ingrid MAYEUR, Le colloque de l'unité de recherche DIDACTIfen 2024. Supports didactiques, ressources pédagogiques. Formes, (in-)égalités, autorités et pratiques	99
Comptes rendus de recherche	
Alessandro GRECO, Il plurilinguismo del docente d'italiano L2/LS	101
Jeremy HAMERS, François PROVENZANO, Élise SCHÜRGERS & Ingrid MAYEUR, Dé_montages. Faux et usage du faux en éducation aux médias	102
Abstracts	105

Éditorial

Le comité de rédaction

Kevin Balhan, Daniel Delbrassine,
Christelle Goffin, Anne Herla, Alexandre
Mouton, Maurine Remacle, Jérôme
Schoenmaeckers et Anne-Catherine
Werner

Nous sommes heureux de vous présenter le neuvième numéro de *Didactiques en Pratique*, la revue du Centre Interfacultaire de Formation des Enseignants devenu tout récemment le CeFEn, Centre de Formation des Enseignants. Diffusée au format papier auprès des institutions et au format numérique pour toutes celles et tous ceux qui le souhaitent, cette revue peut être obtenue en s'inscrivant via le lien suivant : <https://my.uliege.be/depnumerique>

La rubrique « **Récits de pratiques** » présente cinq expériences d'enseignants de terrain dans des domaines variés tels que l'histoire, l'économie de l'entreprise, la géographie, la formation d'aide-soignant et les langues modernes. La collaboration, sous diverses formes, est présente dans tous ces récits.

Dans le premier, Sandra Hennay (ULiège) présente une expérience de partenariat entre des enseignants/chercheurs et des étudiants, afin de questionner les enjeux actuels de l'histoire enseignée et de voir comment le cours d'histoire peut continuer à jouer le rôle d'agent de socialisation qui lui incombe institutionnellement, particulièrement pour des élèves dotés d'un héritage culturel parfois radicalement différent de celui auquel s'arriment nos pratiques. Le lecteur aura accès à l'explication du partenariat et aux premiers résultats de l'enquête.

Sur la base de l'expérience de Delphine Lejeune, professeure de Sciences économiques au Collège Royal Marie-Thérèse de Herve, Nathalie Paoloni

(ULiège et Institut Marie-Thérèse de Liège) et Jérôme Schoenmaeckers (ULiège) présentent l'intérêt de la mini-entreprise dans le cadre du cours de 6^e année, pour mobiliser et intégrer les notions liées à l'entreprise et à sa stratégie commerciale. En créant leur propre entreprise, les élèves expérimentent différents concepts vus en classe (assemblée générale, statuts juridiques, analyse marketing, ventes, etc.). C'est donc un exemple d'apprentissage par découverte guidée.

Hélène Rouchet (ULiège) explique comment un projet mené par le Laboratoire de Méthodologie de la Géographie a permis l'acquisition de nouvelles compétences dans le cadre de la formation initiale des enseignants en géographie. Par différents travaux collaboratifs visant la création de séquences qui intègrent l'exploitation des technologies géospatiales, les futurs enseignants observent des effets positifs : l'acquisition de nouvelles compétences techniques, mais également intra- et interpersonnelles.

Catherine Chatelain et Anne-Françoise Simonet (Institut de la Providence de Ciney) analysent les épreuves intégrées des futurs aides-soignants. Elles expliquent que, sur la base d'une ligne du temps représentant la vie d'un patient, leurs élèves de 7^e année professionnelle mobilisent plus facilement les ressources travaillées en classe et développent les compétences professionnelles liées au profil de formation. Les épreuves intégrées, qui permettent l'évaluation continue, révèlent, grâce à cette ligne du temps, une évolution considérable.

Enfin, dans le cadre du cours d'« Anglais – Communication usuelle et professionnelle » dispensé aux futurs bacheliers en Droit, Patrick Coppens (HELMo Liège) souhaitait renouveler ses pratiques. Ses objectifs : donner davantage de sens aux apprentissages et motiver les étudiants dès l'entame de la séquence. Il propose aux étudiants un apprentissage expérientiel qui leur permettra de mieux s'approprier les savoirs nécessaires à la résolution d'une « situation-problème ». L'article

présente la séquence de cours imaginée, relève les points forts de l'expérience (collaboration, observation réflexive), mais également les quelques faiblesses de l'exercice proposé aux étudiants.

Le « **dossier thématique** » de ce numéro 9 concerne l'analyse et la comparaison des grilles d'évaluation des stagiaires, futurs enseignants. Il fait écho à l'atelier d'échanges entre l'université de Liège et les hautes écoles de Liège, qui s'est tenu dans le cadre du colloque de l'UR DIDACTIfen en juillet 2022. Ce dossier est introduit par un cadrage théorique proposé par Stéphane Colognesi (UCLouvain) et Olivier Maes (UMons). Ensuite, les équipes de formateurs de Langues modernes étrangères et de Français (langue première et langue étrangère) présentent et commentent leur grille d'évaluation des stagiaires. Une tentative de synthèse clôt le dossier.

La rubrique « **DidActu** » revient sur les nombreuses activités du Cifen, désormais CeFEn. Étienne Sottiaux (président du Comité de pilotage pédagogique pour les hautes écoles) et Marie-Noëlle Hindryckx (CeFEn) rappellent les grands principes et le calendrier de la réforme de la formation initiale des enseignants (RFIE) dans la première contribution. Stéphanie Noël et Patricia Schillings (ULiège) décrivent, quant à elles, les spécificités du master de spécialisation en Formation d'enseignants prévu dans le cadre de la RFIE. Nathalie Paoloni (ULiège et Institut Marie-Thérèse de Liège) et Jérôme Schoenmaeckers (ULiège) présentent une expérience unique à Bruxelles dans le cadre du cours

de « Formation économique et sociale » : le Wikifin Lab. Christelle Goffin, Jean Baron et Annick Fagnant (ULiège) proposent une réflexion entre enseignants et chercheurs visant à conférer à la note scolaire davantage de pouvoir informatif. Enfin, Valérie Henry et Germain Simons (ULiège) résument les échanges du troisième colloque international de l'unité de recherche DIDACTIfen (4 et 5 juillet 2022) portant sur les liens entre évaluation et didactiques. Les échos des « Extras du Cifen » et les différentes formations continues proposées en 2023–2024 clôturent la rubrique.

La dernière rubrique, « **Échos de la recherche** », commence par la présentation du sujet du prochain colloque du DIDACTIfen et par l'appel à contributions : les deux journées d'échanges auront lieu les 23 et 24 mai 2024 autour de questions relatives aux supports didactiques et aux ressources pédagogiques. Les résumés de deux publications scientifiques sont ensuite présentés. Dans la première, Alessandro Greco (ULiège/UGent) et ses coauteurs s'intéressent au plurilinguisme et particulièrement aux stratégies d'interaction en italien langue étrangère des enseignants natifs et non natifs. La seconde publication, de Jeremy Hamers, François Provenzano, Elise Schürgers et Ingrid Mayeur (ULiège), concerne la question du « faux » dans le cadre de l'éducation aux médias. Cinq abstracts de publications récentes terminent la rubrique et ce neuvième numéro.

Nous vous souhaitons une bonne lecture !

Découvrir l'envers de l'histoire scolaire par la recherche : une expérience de partenariat enseignant-chercheur/étudiants pour questionner les enjeux actuels de l'histoire enseignée

Sandra HENNAY

Uliège
Didactique des Sciences historiques
DIDACTIfen
shennay@uliege.be

1. L'inclusion est aussi une affaire de discipline scolaire

Dans une publication de 2015, les sociologues de l'éducation L. Licata et A. Heine (2015) observaient que l'école, empêtrée dans sa logique égalitaire et distributive, peinait à poser les gestes d'une reconnaissance morale à l'égard des élèves issus de ce qu'il est convenu d'appeler les « minorités culturelles », lesquelles représentent pourtant un nombre croissant d'élèves dans nos classes. Dans la perspective du philosophe de la reconnaissance, A. Honneth (2004; Chatellier, 2015), auquel se réfèrent les auteurs, ladite reconnaissance est centrale puisqu'elle participe au sentiment d'appartenance au groupe classe, condition indispensable à l'engagement dans l'apprentissage. Or, toujours selon le philosophe allemand (2004, p. 150), le réquisit de la reconnaissance morale est

« l'expression visible d'un décentrement individuel que nous opérons en réponse à la valeur d'une personne », ce qui se traduit en actes par une posture volontaire d'accueil et de valorisation de l'autre.

Cette reconnaissance morale, il nous semble utile de la questionner autrement que sous l'angle d'une attitude communicationnelle ou relationnelle que les enseignants devraient acquérir, et de nous demander dans quelle mesure les disciplines qui sont au cœur des pratiques scolaires peuvent y contribuer ou non. Selon les choix que les enseignants posent lors de la transposition didactique, que ce soit au niveau des contenus, des supports pédagogiques ou de la façon dont ils sont abordés et exploités, ces derniers délivrent implicitement des signes de reconnaissance ou de non-reconnaissance. Dans une discipline telle que l'histoire dont, comme le rappelle le didacticien S. Doussot (2018, p. 127), « les objets d'étude renvoient eux-mêmes à des questions identitaires et mémorielles qui croisent celles des élèves », cette dimension ne peut être négligée.

La « coprésence » (Heimberg, 2005, p. 46) au sein de l'institution scolaire d'un panel toujours plus large d'élèves porteurs de cultures autres, pour certaines présentes depuis plusieurs générations, pour d'autres, depuis quelques mois, fait converger dans la classe d'histoire autant d'histoires plus ou moins transmises, plus ou moins conscientes, par le filtre desquels transitent les apprentissages historiques élaborés en contexte scolaire. On est dès lors en

droit de se demander quel sens le cours d'histoire peut prendre aux yeux de ces élèves dotés d'un héritage culturel parfois radicalement différent de celui auquel s'arriment nos pratiques didactiques et, plus largement, scolaires. Que signifie « s'inscrire dans une culture et une histoire particulière », comme le référentiel des compétences terminales y engage l'enseignement de l'histoire, lorsqu'on est né et qu'on a forgé son identité dans le creuset d'une histoire et d'une culture qui ne trouvent pas nécessairement leurs fondements dans l'histoire européenne et occidentale ? Par là même, comment le cours d'histoire peut-il continuer à jouer le rôle d'agent de socialisation qui lui incombe depuis son institutionnalisation au XIX^e siècle et ainsi contribuer à la construction d'un sentiment d'appartenance au lieu dans lequel les jeunes désormais vivent et sont scolarisés ?

2. Un projet d'enquête exploratoire pour une sensibilisation à la recherche en didactique

Ces différentes questions et points d'attention, qui mettent en jeu les défis auxquels l'histoire scolaire se retrouve confrontée, ont dessiné les contours d'une enquête exploratoire visant à sonder les deux groupes d'acteurs directement concernés : les enseignants, d'un côté, les élèves de l'autre. Ce double coup de sonde a été conduit par les étudiants de Bac 3 en histoire dans le cadre d'un cours d'« Histoire et éducation : enjeux et méthode », destiné à les familiariser avec le versant scolaire de la discipline et, plus largement, avec le monde de l'éducation dans lequel un nombre non négligeable d'entre eux seront appelés à s'engager. Ce cours comporte également un volet « recherche » qui vise à les sensibiliser aux méthodes de la recherche en didactique. Dans cette optique, ils ont été invités à réaliser, en binômes, deux entretiens semi-directifs (ESD) avec des enseignants d'histoire de leur choix, mais également à coanimer des *focus groups* (désormais FG) dans des classes de 5^e et 6^e années de l'enseignement général et de qualification.

Les 29 étudiants étaient libres de sélectionner les enseignants candidats aux ESD, lesquels devaient être titulaires d'un diplôme universitaire en histoire

et enseigner cette discipline dans le 3^e degré du secondaire de transition ou dans le qualifiant. Au vu du nombre de binômes chargés de réaliser chacun deux ESD avec deux enseignants différents, 28 entretiens ont pu être menés et enregistrés dont une moitié a été retranscrite, toujours par les étudiants.

Pour le chercheur, l'ampleur du panel sondé peut être une source de satisfaction, mais les conditions d'échantillonnage ne doivent pas faire oublier les importants biais de sélection inhérents à cette façon de réaliser les échantillons. En effet, les étudiants s'étant assez naturellement tournés vers leurs anciens enseignants, il en résulte que la majorité des sondés (dont l'entretien a été retranscrit) exercent dans l'enseignement général. Quatre établissements ont été qualifiés par les enseignants interrogés eux-mêmes comme étant multiculturels, tandis que les 11 établissements restants ont été identifiés comme homogènes, voire « particulièrement homogènes¹ » culturellement et socialement, ce qui, au vu de notre question de recherche, ne constitue pas forcément l'échantillon le plus adéquat. L'échantillonnage des FG, aussi, était caduc dès lors qu'il fallait trouver des enseignants disposés à céder leurs classes durant deux périodes de cours consécutives. En outre, au vu des thèmes retenus, il nous paraissait important que les étudiants, dont c'était la première expérience en milieu scolaire dans une posture autre que celle d'élève, ne se retrouvent pas dans des environnements scolaires trop sensibles aux questions identitaires.

Il en résulte que, *in fine*, seuls deux établissements ont été en mesure d'accueillir les étudiants. Le premier établissement comptait un grand nombre d'élèves représentatifs d'une immigration de première et deuxième générations, géographiquement diversifiée. Le second rassemblait les élèves d'un établissement secondaire à pédagogie active proposant des options d'histoire à 4 heures et 6 heures qui accueillaient plutôt des jeunes issus de familles mixtes, à composante majoritairement européenne ou d'une immigration de troisième génération.

3. Premiers constats

Concernant les enseignants, l'enjeu de l'entretien semi-directif était de voir dans quelle mesure ceux-ci étaient conscients du caractère européen centré

des contenus d'enseignement dont ils sont les relais et dans quelle mesure ils prenaient en compte la pluralité de leur public au moment de décider des contenus enseignés. S'adaptait-ils à leur public ou préféraient-ils tracer la route de leur programme ? Et quelle que soit l'option empruntée, comment la justifiaient-ils ?

À travers les FG élèves, il s'agissait de vérifier si ces derniers aussi avaient perçu le caractère européen centré des programmes et si cela leur semblait avoir du sens que l'histoire enseignée sorte du carcan européen ou national pour porter son attention sur d'autres parties du monde et, en particulier, celles qui sont tacitement présentes dans les classes sous les traits de certains élèves. Pour les élèves détenteurs d'un patrimoine historique les rattachant à d'autres pays et d'autres régions du monde, le questionnaire comportait un double enjeu. Le premier visait à percevoir plus finement quel rapport ces élèves entretenaient avec l'histoire de leur pays d'origine. La connaissaient-ils ? Et comment ? Par quel biais ? Quel rôle la famille ou d'autres agents de socialisation avaient-ils pu jouer ou continuaient-ils de jouer dans cette transmission ? Le second était de déterminer dans quelle mesure cela aurait du sens que le cours d'histoire évoque ces histoires extra-européennes.

En dépit de la faiblesse des échantillonnages et des conditions de recueil des données obtenues et bien que nous n'ayons pas encore entrepris de décortiquer l'ensemble des réponses obtenues et des traces récoltées notamment lors des FG, la formalisation par les étudiants de cette première expérience de recherche, dans le cadre de la rédaction d'une ébauche d'« article scientifique » rendue en guise d'examen, a permis néanmoins de livrer une première analyse de contenus amenant une fournie de données qui nous permettent aujourd'hui d'affiner le spectre de la recherche. Sur la base de 14 des 28 entretiens semi-directifs et de trois *focus groups* (sur 10 menés au total), l'analyse des contenus, conduite de façon inductive en confrontant les propos des enseignants et des élèves, a mis en évidence des éléments de réponses significatifs.

Cette première analyse se déclinera autour de cinq questions, posées pour les trois premières aux enseignants, pour les deux dernières aux élèves ; elle ne se risquera à aucune tentative d'interprétation. Les questions retenues sont les suivantes :

Q1 : Les enseignants ont-ils conscience des constats posés (centration/tropisme occidental, mémoires négatives) ?

Q2 : Prennent-ils en compte la pluralité culturelle de leur public au moment où ils réalisent leur transposition didactique et, dans l'affirmative, comment ?

Q3 : Estiment-ils que cette donnée devrait être prise en compte dans l'élaboration des nouveaux programmes ?

Q4 : Les élèves qui sont porteurs de ces histoires-cultures différentes souhaitent-ils les voir reconstruites dans le cours d'histoire ?

Q5 : Les autres élèves sont-ils conscients du tropisme européen centré qui caractérise les contenus qui leur sont enseignés ? Sont-ils désireux d'aborder des histoires qui ne sont pas les leurs au départ ?

4. « On est tributaire de l'histoire qu'on nous a livrée » (E1)

Q1 : À l'unanimité, les enseignants admettent sans difficulté — et pour certains avant même que la question leur soit posée — l'eurocentrisme du programme à partir duquel ils enseignent, ce qu'ils semblent majoritairement trouver « normal ». En effet, quand on les invite à justifier ce tropisme européen, les enseignants, dans leur écrasante majorité, perçoivent cette situation comme allant de soi, puisque c'est « notre culture », et se disent attachés à l'idée qu'il est important de connaître d'abord « notre histoire », « notre culture » : « Il ne faudrait pas être noyé dans une impression de trente-six mille cultures, restons quand même dans notre culture, pas parce qu'elle est meilleure, mais parce que c'est la nôtre » (E13) ou encore « cet eurocentrisme résulte simplement du fait que c'est le résultat de la place des nations européennes occidentales dans le façonnement du monde » (E2). Comme le dit E1, « on ne déborde d'Europe que quand cela concerne l'Europe. On est tributaire de l'histoire qu'on nous a livrée. »

Seuls deux enseignants sur quatorze déclarent regretter cette situation et affirment ne pas hésiter à profiter des libertés offertes par le programme

pour aller vers d'autres sujets. Ceci étant, lorsqu'ils citent des exemples de thématiques qu'ils considèrent comme un élargissement des horizons géographiques du cours, ceux-ci croisent toujours, d'une façon ou d'une autre, l'histoire européenne. Certains estiment que la colonisation, la guerre froide ou la révolution américaine leur permettent d'aborder l'histoire extra-européenne, ce qui en soi, comme le souligne E11, « n'est déjà pas mal ». Un seul enseignant mentionne des sujets explicitement extra-européens : « Les civilisations précoloniales africaines et amérindiennes font donc partie de mes modules de cours. »

Trois enseignants estiment qu'ils ne seraient pas opposés à s'aventurer vers des territoires plus lointains, mais « qu'ils n'ont pas la formation requise pour aborder l'histoire de la Chine ou du Japon » tandis qu'un enseignant déplore l'absence de ressources documentaires consécutives (E9) au fait que « des pays comme ceux d'Afrique ne possèdent pas de sources écrites ». Trois enseignants redoutent que parler de pays éloignés ne rencontre pas l'intérêt des élèves : « Je pense que l'histoire de beaucoup de pays mériterait d'être vue, mais je ne sais pas si les élèves vont accrocher. Cela est très compliqué » (E4).

Cette inquiétude trouve partiellement sa justification dans les propos des élèves qui se disent intéressés par la découverte d'autres histoires tout en posant comme condition que cet apport d'informations vienne éclairer l'actualité : cette fonction instrumentale du cours d'histoire infuse l'ensemble des FG, y compris ceux menés avec les élèves de l'option histoire 6 heures que l'on aurait pu croire plus tournés vers l'étude du temps passé en tant que tel.

Q2 : Seuls deux enseignants sur les 15 sondés déclarent essayer de prendre en compte la culture de leurs élèves en évoquant, quand la thématique du cours s'y prête, des moments d'histoire de certains pays dont ils sont originaires ou encore en faisant appel à leur expérience personnelle pour aborder certains thèmes d'actualité : ce faisant, les élèves deviennent des ressources du cours en tant que telles. Une enseignante (E2) admet que, compte tenu de son public, elle est mal à l'aise au moment d'aborder certains sujets : « [...] ça me donne une sensation inconfortable quand je vais parler de la Révolution française et que les élèves

ne sont pas dedans, car en fait ça ne leur parle pas parce que [...], ils ont vécu d'autres choses, leurs familles aussi et donc la Révolution française n'a aucun sens pour eux ». Certains enseignants disent souhaiter prendre en compte la culture de leurs élèves, mais reconnaissent un certain malaise à l'idée de les interroger par rapport à leurs origines ; ils évoquent notamment leur souci de respecter la pudeur de leurs élèves qui « ne parlent pas de leurs origines culturelles » (E4). La « pudeur » évoquée ici a d'ailleurs trouvé un écho dans les propos d'une élève originaire de la République du Congo invitée à s'exprimer sur l'évènement historique qu'elle juge le plus important ; celle-ci répond, à mi-mots, dans une verbalisation contenue, ponctuée de silences : « Je ne suis pas sûre que l'on puisse considérer cela comme un évènement, mais la traite des..., des..., des... Nègres. Je trouve que c'est un évènement assez important [...] qui a un peu chamboulé comment les pays en Afrique étaient... Je me pose beaucoup de questions sur ça... ; si c'était pas arrivé, qu'est-ce qui se serait passé ? »

Les autres enseignants paraissent peu sensibles à l'évolution de leur public dont ils constatent objectivement qu'il se diversifie, mais sans que cela ne semble infléchir un changement de trajectoire dans leurs choix de contenus d'enseignement. La réitération performative du lieu commun « il est important de connaître sa culture avant de parler de celle des autres, de s'intéresser à ce qu'on a autour de soi avant de regarder ailleurs » donne à penser que les enseignants présupposent que la culture enseignée est automatiquement celle des élèves. De même, la récurrence, évoquée plus haut, du possessif « notre » — « notre pays », « notre culture » — suggère que tous les élèves sont envisagés comme un tout homogène.

Q3 : Estiment-ils (les enseignants) que cette donnée devrait être prise en compte dans l'élaboration des nouveaux programmes ? Seul un enseignant considère que cela pourrait amener une plus-value au futur référentiel, mais admet dans la foulée qu'on se heurterait à l'impossibilité de procéder à toute sélection. Du côté des autres enseignants, la levée de boucliers est unanime : à quoi cela servirait-il ? À alourdir inutilement un programme déjà trop ambitieux qu'un manque de temps chronique oblige quoi qu'il en soit à revoir à la baisse...

5. « Ce serait bien d’avoir le point de vue des autres sur notre histoire » (Lucille, classe de 5G, le 9.12.22)

Q4 : À l’exception de la jeune fille originaire du Congo déjà évoquée, la plupart des élèves rencontrés lors des FG ont réfuté l’idée que le cours d’histoire puisse faire de la place à l’histoire de leur pays, en particulier. Plusieurs arguments sont évoqués. Ainsi, « Qui ça peut intéresser l’histoire des petits pays comme le mien ? » (A., d’origine albanaise) est appuyé par plusieurs assertions du type « il faut que ça intéresse tout le monde et que le cours parle à chaque élève », relayées unanimement tant chez les élèves du qualifiant ayant deux heures de cours par semaine que chez les élèves du général en option histoire 4 ou 6 heures. Dans un FG (FG 12), deux élèves témoignent d’une gêne palpable : ils aimeraient bien, mais ont aussi conscience que cela ne va intéresser personne. Relevons que les FG nous ont donné peu d’indications quant à la connaissance par les élèves détenteurs d’autres histoires-cultures de leur patrimoine historique : le connaissent-ils et par quelles voies l’ont-ils appris ? On note quelques allusions à l’actualité prélevées sur les médias du Net, mais sans plus... Nous retiendrons toutefois le témoignage de l’élève albanaise déjà cité (A.) qui a passé l’essentiel de sa scolarité primaire en Albanie où il a appris l’histoire de son pays. Lors d’un autre FG, une élève, dont la famille est d’origine italienne, a par ailleurs soulevé une difficulté qui explique peut-être le silence d’autres élèves : « Des fois [...], je sais que je suis italienne, parfois c’est drôle, on fait des blagues [...] je m’en fous, j’ai l’habitude, mais si par exemple il y en a qui ont plus de mal avec leur nationalité [...] si on fait un cours spécial sur leurs origines [...] ça peut devenir mentalement compliqué et même avec la classe ça peut devenir oppressant [...]. Le harcèlement peut rapidement arriver ! » Comme attendu la question est sensible, ce que tend à confirmer encore le peu de données collectées quant à la connaissance qu’ils ont de l’histoire de leur pays d’origine.

Q5 : De façon assez définitive et unanime, les élèves, quelle que soit leur expérience historique non scolaire, sont désireux d’aborder des histoires

qui ne sont pas les leurs au départ, invoquant le sentiment que certains pays ont été surreprésentés durant leur parcours : « Moi, sur toutes mes années d’histoire, j’ai surtout eu l’impression qu’on parlait de l’histoire de la France, de l’Angleterre, [de l’] Allemagne et un peu [de] l’Espagne [...], l’Est de l’Europe, on ne le voyait pas du tout » (J., histoire 2 h). « Quand tu as fait le tour de l’Europe depuis ta première, en cinquième/sixième, tu devrais passer à autre chose » (F., histoire 4 h). Ce désir d’ailleurs, ils ne le suspendent pas uniquement à une curiosité intellectuelle ; ils l’adossent aussi à des arguments témoignant d’une véritable décentration qu’il faut sans doute nuancer à la lumière du biais de confirmation : « L’histoire des autres pays et des autres continents, c’est super important. Ça fait aussi partie de réussir à accepter l’Autre » et la même élève, un peu plus loin, d’ajouter : « avoir des savoirs historiques des pays des migrants permettrait de mieux comprendre leur venue en Europe » (L., histoire 4 h). L’idée que ces histoires puissent être mises en comparaison avec celle de l’Europe a été évoquée dans deux FG : « Pourquoi on n’aborde pas le Japon médiéval pour voir si c’était différent ? » (M., histoire 4 h).

6. Conclusions sur l’expérience chercheur/ apprentis chercheurs

Nous ne concluons pas sur la question de recherche, sauf à dire qu’elle trouve sa pertinence aussi dans la perspective des nouveaux référentiels et programmes qui devraient arriver dans les années à venir et qui placent la question des identités et cultures au cœur de ses enjeux pour comprendre la société actuelle. Quels enseignements tirer du partenariat étudiant/chercheur ? Quels ont été les bénéfices et les limites, tant pour les étudiants que pour le chercheur du partenariat créé par l’opportunité du cours ? Du ressenti d’expérience que les étudiants ont été invités à partager à la fin de leur article, il appert que le dispositif auquel ils ont pris part leur a surtout permis de voir autrement les implications de la profession d’enseignant et de découvrir « l’envers du décor ». L’aspect « participation à une recherche » n’a jamais été évoqué en tant que tel. À cela, nous sommes tentée d’entrevoir deux causes. La première pointe la

dimension téléguidée de la recherche, amenée par le cours et non par les apprentis chercheurs eux-mêmes; la seconde relève de l'absence apparente de résonance de la problématique avec leur expérience personnelle d'élève : la question des autres histoires-cultures relevait manifestement d'une préoccupation secondaire.

Du point de vue du chercheur, en regard d'un objet de recherche encore en friche et peu circonscrit, la collecte de données, même anarchiquement construite, n'a pas seulement alimenté un vivier riche d'informations, elle a permis de nuancer certaines hypothèses aprioriques, mais aussi d'identifier un panel d'enseignants avec lesquels il serait possible d'ouvrir un chantier collaboratif autour de ces questions et de réfléchir ensemble à des solutions didactiques. Relativement aux élèves, les FG ont été l'occasion de repérer des élèves pour lesquels des entretiens approfondis permettraient assurément d'affiner leur vision.

Références

CHATELLIER, M. (2015). La reconnaissance selon Honneth appliquée à l'Éducation : visée critique ou visée normative : évolution du concept et détour épistémologique. *CAPHI*. [En ligne : ffhal-02432956]

DOUSSOT, S. (2018). La notion de culture dans l'enseignement de l'histoire : outil ou solution explicative? In N. TUTIAUX-GUILLON (coord.). *Enseigner l'histoire en contexte de pluralité identitaire, Revue française d'éducation comparée, 17*, 127–148.

HEIMBERG, Ch. (2005). La comparaison et l'ouverture à l'autre pour donner du sens à l'histoire Enseignée. *Cartable de Clio, 5*, 44–55.

HEINE, A. & LICATA, L. (2015). « Et si l'école s'adaptait aux élèves! »... ou le déplacement d'une analyse : Étude des mécanismes de (non) reconnaissance de l'école envers les descendant-e-s d'immigré-e-s. In M. SANCHEZ-MAZAS, N. CHANGKAKOTI & M.-A. BROYON (éd.),

Éducation à la diversité : Décalages, impensés, avancées. Paris : L'Harmattan, 121–144.

HONNETH, A. (1992). *La Lutte pour la reconnaissance*. Paris : Éditions du Cerf.

HONNETH, A. (2004). Visibilité et invisibilité. Sur l'épistémologie de la « reconnaissance ». *Revue du MAUSS, 23*, 137–151.

TAY D. & BOUHON M. (2018). Une narration du passé « national » pour des étudiants belges? In N. TUTIAUX-GUILLON (coord.). *Enseigner l'histoire en contexte de pluralité identitaire, Revue française d'éducation comparée, 17*, 105–125.

VAN NIEUWENHUYSE, K. (2022). Entre aspirations patriotiques, citoyennes et disciplinaires : évolution de l'enseignement de l'histoire en Belgique et en Flandre, de 1830 à aujourd'hui. In J.-L. JADOULLE (dir.). *La Pensée historique, de l'école maternelle au secondaire. Comment la définir, l'enseigner, l'évaluer?* Liège : PULg, 19–45.

Remerciements

Je tiens à remercier chaleureusement les enseignants qui ont mis à disposition leurs heures de cours pour la réalisation des FG; le RGPD m'interdit de citer leurs noms, mais ils se reconnaîtront. Merci également au professeur G. Grandjean qui a accepté de consacrer une après-midi aux étudiants en Histoire pour partager son expérience des FG; merci enfin à la trentaine d'étudiants en Bac 3 en Histoire qui, pour la plupart, se sont acquittés avec diligence des différentes missions évoquées dans l'article.

Note

1 Une enseignante interrogée travaillait dans un établissement bruxellois à indice socioéconomique 20.

Le rôle de l'enseignant dans la mini-entreprise vectrice de développement des compétences terminales

Nathalie PAOLONI¹
Jérôme SCHOENMAECKERS²

ULiège
Didactique des Sciences économiques et de gestion
Centre de formation des enseignants (CeFEn)

¹ Professeure de Sciences économiques
Institut Marie-Thérèse Liège
npaoloni@uliege.be

² UR HEC Liège Research: Economic analysis and policy et UR DIDACTIfen
jerome.schoenmaeckers@uliege.be

1. Introduction — contexte d'apprentissage

La mini-entreprise est une démarche fondée sur la création d'entreprise par les élèves en milieu scolaire. Durant une année, les apprenants se mobilisent pour commercialiser un produit ou un service innovant et découvrent la réalité du monde entrepreneurial. Le dispositif, encadré par l'ASBL Les Jeunes Entreprises (LJE), cible essentiellement, mais pas uniquement, des filières de sciences économiques pour les élèves de 5^e, 6^e et 7^e années de l'enseignement secondaire général, technique et professionnel¹.

Ce projet de la mini-entreprise est expérimenté par Delphine Lejeune, professeure de Sciences économiques au Collège Royal Marie-Thérèse de Herve (CRMT). Cette enseignante bénéficie d'une

expérience antérieure dans la création et la gestion d'entreprises et elle prend l'initiative en 2016 de concrétiser la démarche dans une classe de 6^e année générale de transition (GT), option de base « sciences économiques ». En visant des objectifs pédagogiques pluridisciplinaires et en combinant compétences terminales, *hard skills* et *soft skills* dans un cadre stimulant pour découvrir les concepts répertoriés dans les programmes, l'enseignante propose aux apprenants de se lancer sur les traces du parcours de l'entrepreneur.

2. Compétences disciplinaires et objets mobilisés dans les programmes

Le programme de Sciences économiques appliquées (humanités générales et technologiques – enseignement catholique) prévoit l'intégration des notions vues au 2^e degré dans le chapitre « L'entreprise : une organisation » et l'articulation au troisième degré de savoirs et savoir-faire autour de deux thématiques centrales : 1) la création d'entreprise (du projet à la création – conditions économiques – conditions financières : plan financier); 2) la stratégie commerciale de l'entreprise (stratégie d'innovation – stratégie de diversification – choix – mise en œuvre et contrôle).

Deux compétences sont principalement ciblées par le programme, à travers l'exploration de ces thématiques :

- « L'élève sera capable de structurer les conditions économiques, financières et juridiques de

base, nécessaires à la création d'une entreprise sur la base d'une situation-problème posée. Il présentera les résultats de sa recherche. »

- « Sur la base de l'analyse d'études de marché (réelles ou constituées), d'un produit, un type de secteur..., l'élève choisira une stratégie particulière et la justifiera. »

3. Description du dispositif — cycle de vie de la mini-entreprise au sein d'une classe de 6^e GT

Accompagnés par leur professeur, les élèves de la classe, répartis en départements, investissent leur rôle d'entrepreneurs au sein de la mini-entreprise et participent durant une année scolaire aux processus de production, de commercialisation et de gestion d'un produit. Le dispositif pédagogique est construit progressivement à travers différentes étapes. Nous proposons ici l'exemple du parcours suivi par la classe de 6^e GT au CRMT. Pour chacune de ces étapes, nous épinglons les compétences mobilisées chez l'élève et présentons le processus d'apprentissage adopté par l'enseignant.

Phase 1 : Du projet à la création

Après avoir assisté à une séance de présentation animée par l'enseignante en fin de 5^e, les élèves de la classe sont invités, dès la rentrée de septembre, à former des groupes de 5 à 9 membres. Chaque groupe va créer et gérer sa propre mini-entreprise depuis sa constitution jusqu'à la présentation du bilan de fin d'année, lors de l'assemblée générale de clôture. L'enseignante essaie de les répartir de manière à solliciter les compétences individuelles de chacun et à former des groupes homogènes.

Des départements sont instaurés au sein de chaque mini-entreprise : financier, technique, commercial, ressources humaines. Les élèves se répartissent librement dans ces unités organisationnelles, l'enseignante oriente la répartition de manière à stimuler les compétences individuelles déjà identifiées chez chaque apprenant. Les élèves définissent le rôle de chacun et créent l'organigramme de leur mini-entreprise.

Lors de cette étape de structuration et d'intégration dans les différents départements, mais également d'attribution des fonctions, les élèves découvrent le fonctionnement réel et interne de l'entreprise. Ils intègrent leur rôle de jeunes entrepreneurs et appréhendent progressivement les enjeux du système économique dans le monde de l'entrepreneuriat. À ce stade, la connaissance et l'analyse par l'enseignant du profil de chacun constituent une plus-value pour cadrer l'orientation lors de cette première étape. L'approche « orientante » vise à amener les élèves à développer des projets professionnels par l'intégration de notions liées à l'orientation dans des contenus disciplinaires et les autres activités de vie scolaire, et ce grâce à l'implication de tous les partenaires impliqués dans l'environnement éducatif (Bujold & Gingras, 2010).

Le Pacte pour un enseignement d'excellence favorise cette approche qui permet à l'élève de rendre plus significatifs les apprentissages, parce qu'elle met en valeur les liens qui existent, entre autres, entre la connaissance de soi, le monde scolaire et le monde du travail. Les élèves sont également sensibilisés à une prise de conscience par rapport à un mode opératoire de fonctionnement différent : développer et gérer un projet en équipe, échanger, partager, travailler en autonomie.

Cette première étape se termine en impliquant collectivement les élèves dans une démarche de *brainstorming* ; le choix du produit ou du service que les mini-entrepreneurs vont décider de commercialiser est déterminant pour le cadrage de la suite du dispositif. L'enseignante souligne l'importance du guidage des élèves à ce stade de la démarche pédagogique. L'équilibre à trouver entre faisabilité du projet, autonomie laissée aux élèves et motivation est essentiel dans la prise de décisions. Le vote à l'unanimité pour déterminer le choix du produit ou du service qui sera commercialisé est préconisé, afin de maintenir l'adhésion de tous.

Pour orienter ce premier *brainstorming* et stimuler l'apprenant dans sa recherche d'idées, l'enseignante utilise une carte conceptuelle vierge qu'elle complète en collaboration avec les élèves, afin de booster leur créativité. Cette carte offre l'avantage de synthétiser rapidement et concrètement la vision immédiate des éléments apportés par l'ensemble des collaborateurs de la mini-entreprise.

Phase 2 : Assemblée générale de constitution et *business plan*

En octobre, lorsque le choix du produit ou du service est arrêté, les élèves élaborent un prototype, créent une charte graphique, définissent leurs objectifs financiers et commerciaux, recherchent et démarchent de potentiels coopérateurs auxquels ils proposent la vente d'actions de leur mini-entreprise. Créativité, autonomie, esprit d'initiative sont les *soft skills* plus particulièrement stimulées dans ces démarches de conception et de prospection.

Les coopérateurs sont ensuite convoqués à l'assemblée générale (AG) de constitution. Les mini-entrepreneurs présentent les départements et exposent leur stratégie et leur *business plan*, un concept clé défini dans les programmes de sciences économiques (tous réseaux confondus). Par le biais de l'AG de constitution, l'enseignante intègre des savoirs et mobilise des compétences disciplinaires du programme en proposant un contexte professionnel significatif. Il s'agit de rédiger un *business plan* précis, complet, inspirant. De plus, le dispositif permet d'articuler des compétences personnelles et relationnelles de communication. Il s'agit de jouer le rôle d'un orateur convaincant pour présenter la stratégie aux coopérateurs.

Afin de planifier et cadrer le travail des élèves, l'enseignante met à leur disposition des fiches ressources, éditées par LJE. Le modèle de convocation à l'AG constitutive (annexe 1)² sert d'exemple aux élèves, mais ceux-ci sont sollicités pour rédiger leur modèle personnalisé et constituer ainsi un fichier de ressources/outils propres à l'activité de leur mini-entreprise. La fiche ressource « *Mini Business Plan* » (annexe 2) est utilisée par les élèves pour construire le plan financier présenté lors de l'AG.

Phase 3 : Opérationnalisation

Dès la conception du prototype en octobre, les élèves actifs au sein des différents départements constitués dans la mini-entreprise opérationnalisent concrètement leurs activités spécifiques telles que l'appel d'offres, la recherche de fournisseurs, l'analyse de devis, le calcul du seuil de rentabilité, la commande de matières premières et de matériel, l'organisation de la chaîne de production, l'encodage comptable, le calcul de la TVA, la gestion de la comptabilité, le calcul des salaires, l'analyse *marketing*, la préparation des campagnes publicitaires

ou encore l'apprentissage de techniques de vente. L'éventail est large.

L'objectif est de préparer la première campagne de ventes (logistique – administrative), planifiée pour Noël. Ici se concrétise le lien avec les thématiques des cours d'économie générale, de comptabilité générale et analytique ou encore d'économie d'entreprise et financière. Les compétences terminales du référentiel sont à nouveau mobilisées (maîtriser les acquis théoriques de base [1], analyser [3], synthétiser [4], appliquer [5] et résoudre les problèmes à l'aide de ceux-ci [6]). De plus, les élèves apprennent à respecter des *deadlines*, ce qui est en lien avec la réalité des exigences économiques et la concrétisation d'une réalité entrepreneuriale. Des compétences méthodologiques (et particulièrement la gestion du temps) sont par conséquent aussi valorisées dans cette phase du dispositif pédagogique.

Phase 3' : Promotions et ventes

En janvier, l'approche *marketing* vise à concrétiser la démarche de communication permettant de promouvoir le produit : 1) une réflexion est menée par les élèves par rapport à l'analyse *marketing*; 2) le plan de communication est ajusté (timing des actions spécifiques à mener via les réseaux sociaux notamment); 3) des participations à différents concours sont planifiées (meilleur logo...).

De février à mai, les élèves organisent différents événements : présence sur des marchés locaux, partenariats avec des centres commerciaux, campagnes via les réseaux sociaux, participation à des *meetings* organisés dans les différentes provinces du pays. Analyser, anticiper, planifier : ces compétences mobilisées durant cette troisième phase favorisent également la créativité, le sens de l'organisation et la gestion du travail en équipe. Deux fiches ressources (annexes 3 et 4), « Communiqué de presse » et « Analyse SWOT », sont utilisées par l'enseignante pour guider les élèves dans la gestion de l'entreprise.

L'enseignante peut articuler autour de ces ressources les concepts clés définis et mobilisés lors des séances de cours. Elle les utilise aussi pour sensibiliser les élèves au respect d'une démarche cohérente de progression par étapes. Exemple : importance d'analyser le marché et/ou la clientèle avant de définir la stratégie de distribution. Ces fiches constituent une *check-list* servant de guide au travail des élèves.

Phase 4 : AG de clôture — rapport de gestion

Afin de cadrer avec la réalité entrepreneuriale, les mini-entrepreneurs présentent aux coopérateurs, lors de l'assemblée de clôture, le bilan de l'activité de l'entreprise ainsi que le rapport de gestion qu'ils ont rédigés. Ils exposent en détails les résultats de l'activité de la mini-entreprise : 1) l'exposé des choix stratégiques opérés ; 2) la présentation des états financiers ; 3) le bilan et l'autoévaluation de l'activité.

Cette expérience finale permet à chaque apprenant de mobiliser simultanément sa capacité d'analyse, de synthèse, de maîtrise des concepts, la prise de parole en public, son esprit critique et enfin sa réflexivité. À chaque étape du dispositif pédagogique, l'enseignante sollicite des acquis des différentes disciplines dédiées aux sciences économiques et mobilise simultanément chez l'apprenant différentes *soft skills* dans des situations nouvelles d'apprentissage. Ce programme s'inscrit avec pertinence dans le système scolaire où la variété dans l'utilisation des moyens pédagogiques et le contexte significatif peuvent stimuler la dynamique des apprentissages pour des élèves en fin de cycle de l'enseignement secondaire.

4. Exemple de la mini-entreprise *Scap*

Scap produit et commercialise des couvercles de protection pour gobelets, ces capuchons anti-drogues sont utilisés lors de soirées et d'évènements festifs. Juliette, responsable du département technique, explique que le choix des sept membres de la mini-entreprise s'est porté sur ce produit parce qu'il concerne un public cible significatif pour eux.



Fig. 1. Logo SCAP

La stratégie définie collectivement par les sept mini-entrepreneurs de *Scap* se fonde sur la fabrication éthique d'un produit durable reposant sur une

collaboration avec des partenaires locaux. Le tissu pour fabriquer le couvercle est acheté à Herve : la proximité géographique permet une réduction des coûts, favorise le circuit court et engendre un gain de temps dans le processus de production. La stratégie commerciale est essentiellement centrée sur une communication via les réseaux sociaux : Facebook et Instagram.

Le plan financier a permis de calculer le capital de départ à investir et le nombre de coopérateurs (70) à impliquer dans le projet. Chaque membre, via son propre réseau local et les réseaux sociaux, a diffusé l'invitation à l'AG de constitution. Cette AG organisée dans un hall de l'établissement scolaire a réuni une centaine de personnes. Chaque membre a présenté son département via un support PowerPoint (modèle en annexe 5) préparé en amont. Le plan financier et la stratégie ont également été expliqués.

Cet exercice de prise de parole dans un contexte inédit (public d'une centaine de potentiels coopérateurs) était conditionné par la maîtrise d'acquis théoriques de base et par l'utilisation d'une terminologie économique précise. Il a suscité chez les élèves un sentiment de valorisation, de responsabilisation. Les apprenants se sont sentis motivés par la dynamique positive du projet en cours. La médiatisation via les deux réseaux sociaux choisis et adaptés à la cible définie au départ a permis une croissance rapide du conseil d'administration (CA).

La stratégie commerciale définie pour *Scap* vise la centralisation des prises de commandes par l'utilisation d'un formulaire Google Forms. Les élèves ont conçu le formulaire sous la supervision de leur professeur. Outre l'importance du caractère ergonomique du support, celle-ci a attiré leur attention sur la précision et l'exactitude des données figurant dans le formulaire : une erreur dans le numéro de compte, par exemple, bloque la validation de la transaction.

L'encodage de données (coûts, salaires, etc.) via la plateforme simplifie et accélère le processus de gestion, favorisant ainsi la rapidité de la prise de décision. Les mini-entrepreneurs peuvent donc se concentrer sur des réflexions plus orientées, telles que l'ajustement et/ou la planification des campagnes de promotion à planifier.

Les élèves développent ici leurs capacités d'analyse, d'organisation, de planification et d'autonomie. Le travail collaboratif au sein de chaque département et entre les départements renforce la cohésion au

sein de la mini-entreprise. Les élèves perçoivent le dispositif comme une « expérience sociale humainement enrichissante ». La découverte et la mise en contexte de certains objets (logo, *packaging*, stratégie *marketing*...) suscitent aussi chez des apprenants l'émergence d'une réflexion sur le choix de l'orientation à suivre pour construire leur avenir professionnel.

5. L'enseignant au centre du dispositif? Un rôle pédagogique évolutif

Cette année, trois mini-entreprises — *Scap*, *Paradise*, *Between Us* — ont été créées dans la classe de Delphine Lejeune, qui compte 22 élèves de rhéto. L'organisation et l'animation par l'enseignante de ces trois mini-entreprises sont planifiées en cohérence avec l'organisation de la répartition hebdomadaire des heures du cours de sciences économiques. Une heure de cours parmi les quatre est systématiquement consacrée chaque semaine à la gestion du projet. La classe est organisée pendant cette période en ateliers de travail simultanés. Les élèves privilégient la réalisation de tâches qui impliquent l'utilisation de supports particuliers (ordinateur, téléphone...) et qui nécessitent l'intervention de leur professeure.

Le reste du temps consacré à cette activité est planifié en autonomie par les élèves et en dehors des heures officielles de la grille horaire. L'ampleur de l'intervention de l'enseignante varie en fonction du contenu des séances et de l'organisation; cette supervision est plus dense de septembre à novembre. L'enseignante laisse une plus grande autonomie à chaque apprenant dès janvier pendant la phase 3, après la première expérience concrète de ventes.

En privilégiant cette démarche pédagogique, l'enseignante allie style associatif, démarche inductive et retour sur les savoirs disciplinaires. Pour cadrer le dispositif mis en place par l'enseignante, la plateforme LJE propose un balisage : étapes/actions/fiches-outils. Une plateforme collaborative est également mise à disposition des mini-entrepreneurs pour les guider dans leurs démarches.

Delphine Lejeune a choisi de s'inspirer et d'organiser les séances de cours et le parcours de ces trois mini-entreprises en fonction de ce balisage (étapes/

actions/fichiers) en les articulant autour de moyens pédagogiques adaptés et pertinents par rapport aux thématiques abordées. Les élèves se disent rassurés par ce dispositif qui cadre avec la réalité du monde professionnel : un encodage précis et régulier des dépenses et des coûts, par exemple, donne une information rapide sur la situation et la marge financières dont dispose la mini-entreprise et permet aux apprenants d'adapter leurs décisions stratégiques.

L'enseignante laisse aux élèves une latitude dans l'utilisation et l'exploitation des fiches. L'autonomie accordée aux élèves évolue au cours des différentes phases. Elle met l'accent sur la mobilisation de compétences transversales (*soft skills* accentuées) sur le plan didactique de façon originale et significative. Dès lors, Delphine Lejeune s'identifie au sein du dispositif de la mini-entreprise comme un « coach », une formatrice. La figure 2 illustre les éléments clés de ce type de méthode d'apprentissage.

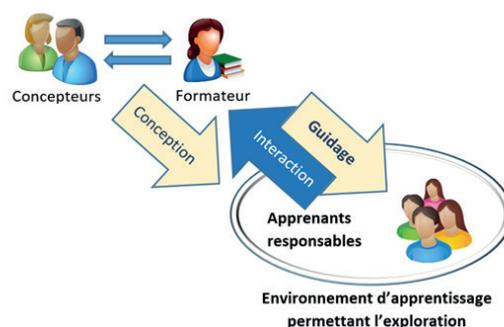


Fig. 2. Représentation des éléments clés de l'apprentissage par découverte guidée (Minier & Gauthier, 2006)

6. Conclusions

L'apprentissage par la découverte guidée est un modèle de conception pédagogique constructiviste qui associe le concept d'apprentissage par la découverte aux principes de la théorie de la conception pédagogique cognitive. La découverte guidée constitue une amélioration du processus d'étayage utilisé dans l'apprentissage par découverte qui appartient au paradigme socioconstructiviste (Brown & Campione, 1994). Dans l'apprentissage par découverte guidée, l'enseignant ou le formateur est un guide, un accompagnateur, un médiateur qui accompagne les apprenants pendant la construction des connaissances à acquérir (Minier & Gauthier, 2006).

Le système POGIL (*Process Oriented Guided Inquiry Learning* [Moog & Spencer, 2008]) permet aux apprenants de travailler en petites équipes en classe avec un formateur qui agit en tant que facilitateur. Ce processus favorise l'émergence de sept compétences : 1) la communication orale et écrite; 2) le travail d'équipe; 3) la résolution de problèmes; 4) la pensée critique; 5) la gestion; 6) le traitement de l'information et 7) l'évaluation (autoévaluation et métacognition). Les activités réalisées dans le système POGIL suivent trois étapes dans un cycle d'apprentissage — exploration, invention, application — au cours duquel les élèves découvrent un modèle, y relient la compréhension d'un concept clé et transfèrent leur compréhension à un contexte différent. Warin *et al.* (2015) font un rapprochement avec l'orientation de l'*apprentissage par problèmes*. En expérimentant la mini-entreprise dans sa classe, l'enseignante semble atteindre son objectif : elle permet à l'élève de transférer des savoirs dans des situations nouvelles. Elle cible l'acquisition par l'apprenant d'un ensemble cohérent de compétences terminales, de *hard skills* et de *soft skills*, qualités transversales et relationnelles.

L'apprenant est aussi sensibilisé à travailler dans un contexte qui met en exergue des thématiques actuelles auxquelles l'enseignant peut faire référence en accentuant le rôle du citoyen responsable : sensibiliser aux enjeux de la transition écologique et du développement durable (circuit court pour la sélection de matières premières, choix du *packaging* respectant l'environnement, cout énergétique...). L'utilisation des médias et la sensibilisation au numérique font partie intégrante de l'exploitation du dispositif mis en place dans la classe de septembre à mai. Dernière remarque importante : l'enseignante a choisi de ne pas inclure ce dispositif dans l'évaluation certificative, mais de l'utiliser comme moyen à intégrer dans l'évaluation formative (avec l'obtention d'un bonus si nécessaire).

7. Perspectives

En tant que membre actif de la mini-entreprise, l'élève apprend à poser des choix en intégrant dans sa réflexion les avantages, les inconvénients, les risques et limites de toute décision. Cette démarche lui permet d'apprendre à développer son sens de la nuance par l'analyse d'une question et la résolution de problèmes.

Au-delà de dynamiser les apprentissages et développer des compétences transversales, la mini-entreprise donne du sens à des concepts économiques parfois abstraits. En concrétisant l'orientation scolaire grâce à la découverte de la réalité sociale et économique du monde de l'entreprise, la démarche permet de stimuler le potentiel entrepreneurial de l'élève, mais surtout développe chez lui l'acquisition de compétences personnelles, sociales et aussi méthodologiques (ces *soft skills* qui sont devenues une priorité dans l'éducation) qui sont essentielles dans une société, mais aussi en société.

Enfin, en proposant aux collègues une approche plus pertinente favorisant l'intégration des acquis, l'enseignante qui opte pour ce *supra* moyen pédagogique cherche et trouve un certain rayonnement intérieur dans son école. Cela lui a permis d'attirer davantage d'élèves dans l'option tout en dynamisant la formation optionnelle et en concrétisant donc l'apprentissage. Ce rayonnement s'étend également à l'extérieur de l'école, suite aux campagnes de levées de fonds. La réussite de ce genre d'initiatives est cependant déterminée par la culture de l'école, avec des conditions *sine qua non* d'adhésion logistique et pédagogique de l'équipe de direction.

Bibliographie

- BUJOLD, C. & GINGRAS, M. (2010). Un nouveau paradigme pour l'orientation : perspectives, limites, et défis. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39(1), 73–86.
- BROWN, A. L. & CAMPIONE, J. C. (1994). Guided discovery in a community of learners. In K. MCGILLY (éd.), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice* (p. 229–270). The MIT Press.
- MINIER, P. & GAUTHIER, D. (2006). Représentations des activités d'enseignement-apprentissage en sciences en lien avec les stratégies pédagogiques déployées par les enseignants du primaire. *Journal international sur les Représentations sociales*, 3(1), 35–46.
- MOOG, R.S. & SPENCER, J.N. (2008). Process oriented guided inquiry learning (POGIL). *American Chemical Society Washington*, 994.
- WARIN, B., TALBI, O., KOLSKI, C. & HOOGSTOEL, F. (2015). Multi-role project (MRP) : A new project-based learning method for STEM. *IEEE Transactions on Education*, 59(2), 137–146.



Interviews

LEJEUNE D., professeure de sciences économiques
CRMT Herve, janvier 2023.

GODINAS J., élève de 6^e générale de transition, CRMT
Herve, février 2023.

Notes

- 1 23% de l'enseignement qualifiant appartiennent au secteur « Économie ».
- 2 Les différentes annexes se trouvent sur le site du CeFEn : https://www.cefen.uliege.be/cms/c_11711527/fr/cefen-revue-didactiques-en-pratique-et-revue-puzzle

De la découverte des usages des technologies géospatiales en classe à la publication de séquences inédites

Retour sur un projet innovant au sein de la formation initiale des enseignants en géographie

Hélène ROUCHET

*ULiège
Didactique des Sciences géographiques
UR DIDACTIfen et UR SPHERES
helene.rouchet@uliege.be*

1. L'intégration des technologies géospatiales dans l'enseignement de la géographie

Dans l'esprit du géographe ou de l'enseignant en géographie, le vocable « outils numériques en géographie » fait référence aux outils numériques de représentation de l'espace (atlas, vue aérienne, image satellite, globe virtuel, géoportail, géovisualisation virtuelle en 3D, etc.). Les termes de « technologies géospatiales » employés ci-après permettent de désigner l'ensemble de ces technologies, à distinguer des outils numériques dans leur ensemble dont les ressources numériques non spécifiques à l'enseignement de la géographie et nécessaires aux apprentissages (projecteur, tableau interactif, etc.).

En Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), s'il est une nouveauté qui n'est pas passée inaperçue aux yeux des enseignants en géographie lors de la mise en œuvre des nouveaux référentiels et programmes, c'est l'apparition officielle des technologies géospatiales. Dans un premier temps, dans le référentiel de l'enseignement qualifiant (2014), l'utilisation des technologies géospatiales comme le globe virtuel apparaît comme un support d'observation pour les élèves. Un pas important est franchi lors de la rédaction du référentiel de l'enseignement en transition (2018) et des programmes associés, avec la définition de savoir-faire relatifs à la manipulation des outils numériques de représentation de l'espace. Des attendus spécifiques et évaluables en fin de parcours de formation sont alors clairement énoncés dans certains programmes, là où d'autres mentionnent le caractère indispensable de la mobilisation et de la manipulation, à différentes échelles, des représentations numériques de l'espace. Une dernière étape vient d'être franchie en 2022 par l'intégration de quelques savoir-faire de base à acquérir par tous les élèves et évaluables au sein du nouveau tronc commun (équivalent à l'enseignement de la 1^{re} année primaire à la 3^e année secondaire). Ce récent référentiel commun en géographie (2022) est en cours de transposition au sein des programmes de cours des différents réseaux d'enseignement en FWB.

Cette intégration d'acquis d'apprentissage de base et évaluables au sein des référentiels communs et des programmes de cours marque une étape importante. En effet, il signifie que l'utilisation des technologies géospatiales en classe n'est plus l'apanage des enseignants dits inventifs ou de ceux dits innovants (d'après les « motivations à l'usage des TIC selon leurs phases de développement » définies par Bruillard et Baron en 2006) qui bénéficient d'un environnement numérique favorable comme l'accès à un projecteur, à un ordinateur, à une connexion internet, à une salle multimédia ou, plus récemment, à des tablettes numériques, etc. Nous arrivons à une phase de scolarisation, c'est-à-dire une phase dans laquelle l'usage de l'environnement numérique est intégré au programme et aux méthodes d'enseignement, avec, en géographie, un usage des technologies géospatiales pour « faire de la géographie » dans une logique de mise en activité des élèves et non plus seulement dans un modèle de bonnes pratiques vu du côté de l'enseignant (Genevois, 2020).

L'intérêt sociétal n'est plus à démontrer quant aux apprentissages de base par rapport à ces technologies auxquelles les élèves sont confrontés presque quotidiennement (par exemple via les systèmes de géolocalisation de leurs réseaux sociaux, via leurs canaux d'information privilégiés, avec une place prépondérante pour la géovisualisation, etc.). Pour autant, différents enjeux peuvent être relevés et nous en citerons deux. Premièrement, sur un plan institutionnel, ce changement implique que l'ensemble des établissements soit équipé des ressources numériques nécessaires pour permettre ces apprentissages par tous les élèves¹. Pour l'enseignant en géographie, le caractère précédemment facultatif de l'accès à des supports numériques en classe est devenu un impératif. Et deuxièmement, sur un plan professionnel, ce développement de savoir-faire de base à acquérir par les élèves implique que les enseignants en géographie soient eux-mêmes en mesure d'utiliser ces technologies géospatiales au sein de leurs enseignements, mais également de les faire apprendre à leurs élèves. Ceci implique de nouvelles manières d'enseigner qui peuvent être en rupture ou en évolution par rapport à leurs pratiques antérieures, avec les difficultés et périodes de transition que cela comporte (Genevois, 2020). La question qui se pose alors est celle de la formation des enseignants en la matière. Et, en particulier dans le contexte qui nous occupe, dans le cadre de leur formation initiale, comment

développer les capacités des futurs enseignants en géographie à l'usage des technologies géospatiales en classe et par leurs élèves ?

2. Le contexte de conception d'un projet de formation innovant

De l'entame du projet où les futurs enseignants appréhendent l'usage des technologies géospatiales en classe jusqu'à la conception de séquences inédites, leur test, leur validation et puis leur publication, une réflexion collective et un travail collaboratif ont été réalisés dans un cadre spécifique.

2.1. Au sein de la formation à l'ULiège, un partenariat gagnant-gagnant

Le projet s'inscrit dans le cadre de la formation initiale des enseignants en géographie au secondaire supérieur (de la 4^e à la 6^e ou 7^e secondaire en FWB, soit des élèves de 15 à 18 ans), formation organisée à l'université de Liège. En particulier, il a été réalisé de janvier à juin 2021 dans le cadre des cours de Didactique disciplinaire au sein du master à finalité didactique en Sciences géographiques. Cependant, les productions destinées à être publiées ont fait l'objet d'un suivi jusqu'en avril 2022, comme explicité ci-après.

Ce projet, coordonné par le Laboratoire de Méthodologie de la Géographie (LMG) de l'ULiège et réalisé en partenariat avec la FEGEPRO², est initié en réponse à plusieurs défis et enjeux qui, combinés entre eux, apportent une plus-value à l'ensemble des partenaires. (Pour plus d'informations, voir Rouchet *et al.*, 2021.)

Le projet est conçu en intégrant des échanges avec plusieurs membres du comité pédagogique en charge des publications de la FEGEPRO (éditrices et enseignants expérimentés). Forte de la rédaction collective de son précédent ouvrage, *Explorer les territoires du monde au départ de 150 vues du ciel* (Mérenne-Schoumaker & Barthélemy, 2020), l'équipe est en recherche de nouvelles contributions pour ses publications, à la fois pour son prochain ouvrage annuel, collectif également, et pour ses publications bimestrielles.

Pour les étudiants-stagiaires, la conception, l'expérimentation et la validation de séquences créées, ainsi que l'intégration de ce travail au sein d'un projet impliquant différents acteurs, répondent à des objectifs d'apprentissages au sein de leur formation. Ainsi, à l'exception de la finalisation des dossiers destinés à la publication réalisée ultérieurement, les différentes étapes de travail sont valorisées au sein de leur parcours de formation, en ce compris dans le cadre de leurs stages et de leurs pratiques réflexives.

La dynamique collaborative fait partie intégrante du projet et celle-ci est structurée de manière à assurer un bénéfice à tous les intervenants.

2.2. L'adaptation des pratiques d'enseignement en contexte Covid-19

L'année académique 2020–2021 est marquée par les modifications hebdomadaires ou bimensuelles des modalités d'enseignement en FWB, tant dans l'enseignement secondaire que supérieur, en période de pandémie Covid-19. Nous assistons alors à la mise à disposition rapide de matériel informatique et de supports numériques permettant l'enseignement à distance³. Ainsi, pour l'enseignant en géographie, le caractère impératif d'accès à ces supports pour permettre aux élèves d'utiliser les technologies géospatiales peut être rencontré.

D'après les témoignages de maîtres de stage, durant les périodes d'enseignement à distance ou hybride (présentiel et distanciel en alternance), quelques enseignants n'ont pas franchi le cap de l'utilisation des supports numériques par refus ou crainte d'approcher cette sphère numérique ou encore par sentiment d'incompétence. D'autres l'ont fait de manière basique en transmettant quelques travaux sur leur plateforme numérique scolaire ou par courriel. À l'inverse, des enseignants ont consacré leurs heures à (sur)investir les supports numériques et les technologies géospatiales pour concevoir de nouvelles séquences de cours dispensées en enseignement synchrone ou asynchrone via leur plateforme numérique scolaire. Ainsi, soit des enseignants déjà avertis se sont perfectionnés en ouvrant un nouveau champ d'activités à réaliser avec les élèves, soit, plus généralement, les enseignants en géographie ont pris connaissance des nombreux tutoriels adaptés et des partages de séquences facilitant l'appropriation des usages des technologies géospatiales

en classe. Ces témoignages de terrain sont le reflet des considérations présentées en amont quant à l'intégration des technologies géospatiales dans l'enseignement. L'hypothèse qui peut être posée ici est que cet accès soudain et impératif aux supports numériques a été de nature à accélérer l'évolution des pratiques des enseignants en géographie quant à l'intégration de l'utilisation des technologies géospatiales au sein de leurs cours.

Au sein de la formation des futurs enseignants, le passage en mode hybride ou à distance a été imposé à la veille de leurs premiers stages. Dès lors, les étudiants n'ont pas eu d'autre choix que d'adapter leurs pratiques et de s'emparer des outils numériques à disposition dans leur établissement de stage et ils ont bénéficié d'un accompagnement en urgence et sur mesure. Ils ont alors acquis et partagé une expérience quant à l'utilisation des supports numériques avec et par les élèves. Dès lors, l'intégration de l'exploitation des technologies géospatiales au sein de leurs enseignements, grâce à la mise en œuvre du projet, représentait un développement de nouvelles compétences réalisable dans le temps imparti.

3. Le déroulement du projet du point de vue des étudiants

La finalité du projet est double pour les futurs enseignants. D'une part, au sein de leur formation, selon le cadre de travail et les attendus fixés, ils développent leurs compétences en lien avec l'usage des technologies géospatiales en classe et les intègrent aux séquences de cours à créer pour leur dernier stage. D'autre part, ils s'initient à un dispositif collaboratif menant à la publication d'un ouvrage et de séquences de qualité à destination des enseignants de la FWB.

Le projet a officiellement débuté fin janvier 2021 et sa mise en œuvre alterne des séances en autonomie et des séances collectives à un rythme hebdomadaire, hors période de stage. Ainsi, chaque semaine, environ trois heures de travail en commun sont programmées. Un calendrier est défini précisant le contenu de ces séances, les tâches à réaliser en amont, les résultats attendus ainsi que la participation des intervenants extérieurs selon l'avancement des travaux.

Étapes principales

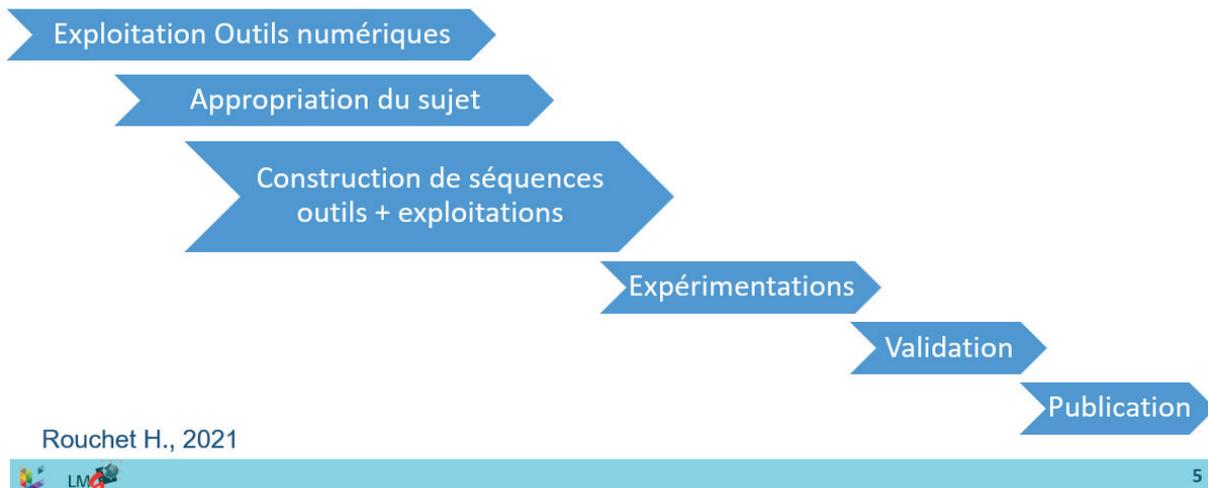


Fig. 1. Extrait de la présentation « Projet "numérique", un partenariat Win-Win+ » (Rouchet, 2021, inédit).

Les trois premières étapes du projet (figure 1) se sont déroulées jusqu'à la mi-mars 2021, les expérimentations en classe jusqu'à la fin avril, suivies par la validation des travaux et les retours réflexifs en mai et juin. Enfin, le travail d'expérimentations complémentaires, de finalisation des productions et de rédaction à des fins de publication a été réalisé jusqu'en avril 2022.

Dans un premier temps, les étudiants sont initiés aux usages des technologies géospatiales en classe. Ces séances permettent de s'interroger sur leur plus-value selon les pratiques et différents modèles théoriques. En parallèle, en autonomie et sur la base de ressources renseignées par l'équipe encadrante relatives à l'aménagement du territoire à Kinshasa (RDC), les étudiants effectuent un travail d'appropriation du sujet et de recherches complémentaires, ce cas d'étude étant méconnu.

Un premier tableau d'idées est rempli et structuré progressivement tenant compte du contexte d'enseignement (6^e secondaire, section de transition, référentiel 2018, nouveaux programmes 2021), des délais impartis, des préférences des étudiants pour concevoir tel outil ou approfondir tel contenu, etc. Trois scénarios d'apprentissage sont sélectionnés. L'objectif est que ces propositions puissent être mises en œuvre individuellement tout en étant combinables entre elles (c'est-à-dire complémentaires, mais non répétitives).

Par la suite, des tables rondes sont organisées afin de préciser et de fixer le contenu des séquences à construire. Les matières sont alors sélectionnées en lien avec la croissance urbaine, l'utilisation du sol et la fonction résidentielle, et les premières synthèses sont rédigées. En parallèle, trois outils permettant aux élèves d'utiliser les technologies géospatiales sont conçus : l'exploitation d'un récit cartographique (construit et accessible au départ de ArcGIS Online StoryMaps, illustré en figure 2), la construction d'une carte collaborative en ligne grâce à Google Earth Online et l'exploitation d'un globe virtuel (construit et accessible au départ de Google Earth Online).

Le processus de création des séquences se réalise de manière itérative, avec une alternance de travail individuel et de partage des productions en cours, ainsi que d'essais, erreurs et validations successives avec les autres étudiants et encadrants. En parallèle à la rédaction des préparations de stage, les étudiants ont à disposition un canevas standardisé de présentation de séquence, destiné à la publication FEGEPRO. Ce canevas permet de résumer les aspects principaux de leurs préparations, incitant à clarifier les éléments essentiels à communiquer qui concernent les tâches d'apprentissages définies. De plus, certaines rubriques du canevas, comme les *variantes éventuelles*, les incitent à se décentrer de leurs propres pratiques et à proposer des alternatives selon les supports numériques auxquels les

La croissance urbaine de Kinshasa

Plan de Kinshasa en 1954

Croissance urbaine

Occupation du sol

Topographie Kinshasa

Vous trouverez ci-dessous trois documents :

- Évolution de l'espace bâti à Kinshasa entre 1881 à 1975
- Résultats des classifications d'images Landsat de 1979 à 2015
- Dynamique d'occupation du sol entre 1979 et 2015

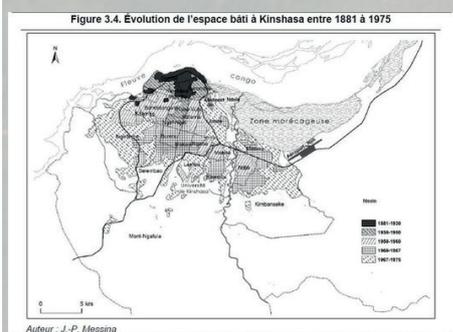


Fig. 2. Capture d'écran du récit cartographique créé pour étudier la croissance urbaine.

enseignants et élèves pourraient avoir accès dans d'autres établissements.

Dès la mi-mars, les séquences sont expérimentées durant les stages. En plus, deux enseignants reçoivent les versions provisoires des documents destinés à être publiés et les expérimentent en l'état, en tout ou en partie. Au sein des différentes classes impliquées, les retours des élèves sont notés, tant concernant la thématique que les tâches d'apprentissages. En mai, les échanges sont organisés pour identifier les points forts, les points à améliorer et les questionnements en suspens par rapport à ces différentes expérimentations. Les propositions de séquences sont ajustées. Des réflexions sont également menées pour assurer le lien entre les travaux proposés et les autres parties de l'ouvrage FEGEPRO en cours de rédaction. Les suggestions sont transmises aux éditrices. Enfin, un travail réflexif individuel et collectif est réalisé, clôturant la partie du projet intégrée à la formation des étudiants.

L'intégration des ajustements issus des expérimentations complémentaires, la sélection des contenus, l'intégration de ressources inédites, la structuration commune entre les différentes séquences et le travail de rédaction des parties complémentaires sont réalisés jusqu'en avril 2022. Ces tâches sont prises

en charge par les coordinateurs du projet en interaction avec les — désormais anciens — étudiants.

Quatre publications⁴ découlent de ces travaux. La première, en décembre 2021, est intégrée au sein de l'ouvrage annuel de la FEGEPRO présentant le contexte, une première approche du cas d'étude et les exploitations pédagogiques selon le canevas mentionné précédemment (Rouchet *et al.*, 2021). Les trois publications suivantes sont bimestrielles, de janvier à juin 2022, et correspondent à la publication des séquences avec une synthèse présentant la matière, le cas d'étude et des références complémentaires, ainsi qu'un déroulement suggéré, les documents de travail proposés, des correctifs, voire des exemples de productions d'élèves.

4. Quels apports pour les futurs enseignants ? Un premier bilan

La plus-value du projet a été unanimement soulignée par les étudiants-stagiaires lors des deux évaluations concernant l'intégration du projet au sein de leur formation (séance de clôture et travail

réflexif écrit individuel). Si certaines perceptions sont divergentes comme la pertinence (ou non) de bénéficier du canevas de publication dès le début des travaux, les analyses des étudiants convergent par ailleurs.

Ainsi, trois principales difficultés sont mentionnées. La première concerne la gestion individuelle du temps de travail entre les séances collectives, le projet étant balisé par plusieurs échéances successives. La deuxième porte sur la priorisation de la réalisation de certaines tâches ou réflexions, selon qu'elles devaient être abouties pour le stage ou pour la publication ultérieure. Et la troisième fait référence à la définition progressive des balises et de la structure de publication de l'ouvrage FEGEPRO en parallèle.

En comparaison, la liste des atouts et des apports du projet relevés par les étudiants est multiple. Nous les résumons ici de manière non exhaustive. Le dénominateur commun de ces apports est que les étudiants les identifient dans une perspective professionnalisante, laissant présager des impacts favorables et des acquis à long terme.

Les étudiants énoncent de nouvelles compétences qui ont été développées par le passage du statut de consommateur à celui de producteur de contenu numérique, et par l'expérimentation des usages des technologies géospatiales en classe. Ces nouvelles compétences relèvent à la fois des aspects numériques et techniques, de la didactique en lien avec l'usage de ces technologies, ainsi que des pratiques expérimentées en classe. Si les étudiants relèvent l'audace qu'il a fallu pour franchir le cap de s'initier et d'initier leurs élèves aux technologies choisies, ils précisent également que les expérimentations leur ont permis de prendre du recul quant aux réelles plus-values, quant à la place que devraient occuper ou non ces technologies en classe et quant aux enjeux associés (protection des données, accès aux supports, etc.).

La perspective de publication a été vécue comme un élément motivationnel tout au long du projet et cela les a incités à être particulièrement attentifs et rigoureux à la qualité de leurs propositions. De même, l'adéquation aux règles et aux exigences à respecter pour être publié est considérée comme une première expérience formatrice, chacun ayant consenti à réaliser les efforts nécessaires jusqu'aux publications.

Le travail collaboratif est également relevé comme un point fort du projet, tant la collaboration entre les étudiants que celle avec les coordinateurs et les intervenants. Selon les étudiants, la plus-value porte, premièrement, sur la dynamique et les interactions créées avec de nombreux échanges et *feedbacks* à la clé, alors qu'habituellement un (futur) enseignant en géographie effectue un travail souvent individuel pour construire ses séquences de cours. Et, deuxièmement, ils mentionnent les compétences intra- et interpersonnelles développées grâce à cette collaboration avec différents acteurs de l'enseignement et ils misent sur le fait qu'elles seront utiles lors de leurs collaborations à venir.

D'autres apports concernent le cas d'étude et les premiers documents proposés. Le processus d'appropriation de connaissances associées à une thématique méconnue initialement (l'aménagement du territoire à Kinshasa — RDC) est considéré positivement sur un plan personnel ainsi que professionnel, ce cas étant tout à fait original. De plus, les étudiants ont analysé des documents directement issus de recherches universitaires, dont une thèse de doctorat. Le travail de transposition didactique à destination de l'enseignement secondaire, au départ de telles sources scientifiques, est perçu comme enrichissant. En effet, au début, ils n'imaginaient pas qu'un tel saut puisse être envisageable, les (futurs) enseignants privilégiant souvent des sources déjà vulgarisées.

En lien avec ces différents atouts et apports du projet, les étudiants identifient différents obstacles auxquels ils ont été confrontés, comme le besoin d'adaptabilité lorsque les contraintes matérielles ne permettent pas l'exploitation des supports initialement prévue en classe ou encore les moments de découragement durant le processus d'appropriation de la thématique. Pour autant, le franchissement de ces obstacles est perçu, à travers le prisme professionnalisant de leur formation, comme une première expérience qui leur donne des clés pour des cas de figure similaires qu'ils rencontreront dans la profession. Le renforcement de cette capacité de mise en perspective peut dès lors également être souligné comme un apport du projet.

5. Quelques perspectives en guise de conclusion

Les retombées de ce projet s'avèrent largement positives tant au sein de la formation des futurs enseignants que dans le cadre de la construction de leur identité d'enseignant et de leur intégration professionnelle. La mise en œuvre du projet dans sa dimension collaborative se révèle également fructueuse pour l'ensemble des intervenants.

De même, les publications sont largement sollicitées par les enseignants de la FWB et l'ouvrage principal FEGEPRO est aussi plébiscité à l'international⁵. Et de manière plus inattendue, la visibilité des publications générée par le répertoire institutionnel ULiège donne lieu à des prises de contact de la part de chercheurs et d'enseignants originaires de différents pays d'Afrique centrale. Sur ce point également, l'objectif initial est tout à fait dépassé.

Indépendamment de ce bilan positif, le contexte particulier qui a permis la mise en œuvre de ce projet ne se présentera plus et les moyens humains nécessaires pour cette durée (un an au-delà de la fin de la formation des futurs enseignants) ne peuvent être reconduits.

Cependant, toute proportion gardée, certaines étapes peuvent être reproduites et adaptées, en particulier celles directement intégrées à la formation initiale des enseignants et qui concernent la création de séquences intégrant l'exploitation des technologies géospatiales par les élèves. Avec un calendrier similaire, les séances combinant le témoignage d'enseignants expérimentés et le questionnement des pratiques peuvent être renouvelées. De même, les étudiants sont accompagnés durant la conception de tâches d'apprentissages spécifiques en prévision de leur dernier stage, puis un retour réflexif est réalisé. Ainsi, dans le respect des objectifs initiaux de la formation, les bénéfices liés aux nouvelles compétences à développer peuvent être préservés par l'expérimentation des usages des technologies géospatiales en classe.

Depuis lors, les possibilités et demandes de publication de la FEGEPRO sont occasionnelles, en particulier concernant leur publication bimestrielle. Mais elles ne peuvent plus être directement intégrées au sein du parcours de formation de l'ensemble des étudiants. Cependant, il est possible que des

partenariats incluant le LMG, la FEGEPRO et l'un ou l'autre étudiant puissent être établis en dehors du cadre de la formation. Lorsque les conditions sont réunies, l'étudiant-stagiaire peut ainsi valoriser ses travaux au sein d'une publication, en bénéficiant d'un encadrement adapté.

Nous nous limitons ici aux perspectives envisagées dans le cadre de la formation des futurs enseignants en géographie organisée à l'ULiège. Pour autant, il apparaît indéniable que le projet concrétisé a doté les différents intervenants de nouvelles compétences, de nouveaux champs à explorer, de nouvelles possibilités de collaboration, etc. Il s'agit dès lors de prémices que chaque participant peut décliner à l'envi dans son propre contexte professionnel.

Bibliographie

BRUILLARD, É. & BARON, G-L. (2006). Usages en milieu scolaire : caractérisation, observation et évaluation. In M. GRANDBASTIEN & J.-M. LABAT (dir.), *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain : Traité IC2* (p. 269–284). Paris : Hermès – Lavoisier.

GENEVOIS, S. (2020). *Le numérique dans l'enseignement-apprentissage de la géographie. Quels apports ? Quels enjeux ?* Paris : Cnesco.

MÉRENNE-SCHOUMAKER, B. & BARTHÉLEMI A. (éd.). (2020). *Explorer les territoires du Monde au départ de 150 vues du ciel*. Arlon (Belgique) : FEGEPRO – Fédération des Professeurs de Géographie. <https://hdl.handle.net/2268/257649>

ROUCHET, H., EVRARD, J., GEORGES, M., MASSART, F. & NGUYEN, T. H. (2021). Kinshasa (RDC) – Croissance urbaine, utilisation du sol et fonction résidentielle. In B. MÉRÉNNE-SCHOUMAKER & A. BARTHÉLEMI (éd.), *L'accès aux fonctions et l'aménagement du territoire face aux enjeux de notre société* (p. 107–118). Arlon (Belgique) : FEGEPRO – Fédération des Professeurs de Géographie. <https://hdl.handle.net/2268/289499>

Notes

- 1 À ce sujet, le lecteur intéressé peut se référer au rapport édité par la Fondation Roi Baudouin en février 2023, relatif à l'intégration du numérique à l'école. <https://kbs-frb.be/fr/favoriser-lintegration-du-numerique-lecole-evaluation-du-projet-pilote-rentree-numerique-1>

- 2 <https://www.fegepro.be/> Les deux objectifs principaux de la FEGEPRO (Fédération des Professeurs de Géographie de Belgique francophone) sont d'accompagner les enseignants dans leur travail au quotidien ainsi que de promouvoir et défendre la géographie dans l'enseignement. Animée par un groupe d'enseignants bénévoles, cette ASBL très active cherche à intégrer les innovations scientifiques et pédagogiques qui touchent la géographie, afin d'en permettre la diffusion dans l'enseignement (tous réseaux confondus).
- 3 Il ne nous appartient pas de discuter ici du caractère optimal ou adéquat de cette mise en place dans l'urgence.
- 4 Le lecteur peut consulter <https://hdl.handle.net/2268/289499>, <https://hdl.handle.net/2268/289510>, <https://hdl.handle.net/2268/289511>, <https://hdl.handle.net/2268/290647>.
- 5 Par exemple, une analyse critique rédigée à ce sujet : <https://bit.ly/3mhVEbT>

Analyse des pratiques professionnelles en épreuves intégrées des futurs aides-soignants sur la base d'une ligne du temps d'un patient

Catherine CHATELAIN
Anne-Françoise SIMONET

Institut de la Providence de Ciney

cchatelain@ipciney.be

afsimonet@ipciney.be

1. Introduction

Dans le cadre des cours d'option de la section « aide-soignant » en 7^e professionnelle et de la passation des épreuves intégrées (SIPS ou situations d'intégration professionnellement significatives), un dispositif d'analyse des pratiques professionnelles en stage a été développé et exploité, afin de permettre aux futurs professionnels de la santé que nous formons de mobiliser les ressources travaillées en classe et d'ainsi développer les compétences professionnelles liées au profil de formation.

Dans le programme de la 7^e année en aide-soignant, il est décrit un processus de qualification pour l'acquisition des compétences, 109 précisément, synthétisées par la macrocompétence. Pour faciliter l'acquisition de ce nombre important de compétences en l'espace d'une année scolaire, le SEGEC les a réparties en deux ensembles articulés, EAC1 et EAC2. Le premier regroupe essentiellement les compétences relatives aux savoir-faire :

« assurer la prise en charge du patient : hygiène, confort, alimentation, aide aux soins et au traitement dans le respect du diagramme de soins et des actes délégués » ; tandis que le second porte sur l'aspect relationnel de la fonction : « participer au travail d'éducation à la santé et appliquer les principes d'une bonne communication avec le patient, sa famille, son entourage en respectant les règles déontologiques en lien avec la relation et la communication ». Chacun de ces ensembles ne peut bien entendu pas faire l'économie d'une partie des compétences de l'autre, un savoir-faire ne peut être mobilisé sans des compétences relationnelles évidentes.

Dans le cadre de la formation que nous dispensons, les deux ensembles de compétences sont pris en compte pour la répartition des stages et sont directement liés au processus de qualification. En effet, tout au long de ce processus et après chaque stage presté, les élèves construisent et présentent une ligne du temps qui traduit la vie d'un patient, et particulièrement les éléments-clés à repérer, avant le stage, pendant et après celui-ci. Ces trois périodes permettent à l'élève d'appréhender plus largement le profil du patient hospitalisé, dont l'histoire conditionne pour partie l'exercice des compétences de l'aide-soignant. Ce dispositif d'apprentissage révèle un savoir-faire et fonctionne comme un outil pédagogique qui permet de mettre en lumière et d'évaluer ces ensembles articulés de compétences indispensables au bon exercice du métier d'aide-soignant.

2. Description du dispositif

2.1. Repères temporels et spatiaux

Au sein de notre section, les stages sont étalés sur 12 semaines réparties en trois groupes de quatre semaines (de fin novembre à fin décembre, de fin janvier à fin février et quatre semaines en mai). Ils se déroulent dans la région de Ciney, de Dinant et de Namur, en maison de repos et de soins, chez les patients dans le cadre de soins à domicile, en centre neuropsychiatrique et en milieu hospitalier dans différents services tels que la revalidation, la médecine, la chirurgie et la gériatrie.

Au terme de chaque regroupement de stages, les élèves reviennent à l'école et travaillent individuellement en classe, pendant des heures définies dans les cours d'option (technologie des soins, psychologie appliquée, nutrition et séminaires) en vue de développer une analyse de leurs pratiques professionnelles à l'aide d'une ligne du temps. Ensuite, ils présentent cette chronologie de la vie du patient oralement face à un jury lors de la SIPS sous forme de panneaux, pendant quinze minutes. Les professeurs et autres professionnels de la santé, membres du jury, posent des questions et évaluent la présentation à l'aide d'une grille critériée construite en lien avec la macro-compétence de l'aide-soignant.

Sur l'année de formation, les épreuves sont au nombre de cinq. Qu'elles soient formatives ou certificatives, elles respectent les deux ensembles articulés de compétences (EAC1 et EAC2). Afin de familiariser les élèves au processus de qualification, deux épreuves formatives respectivement pour chaque EAC les préparent à valider ensuite trois épreuves certificatives, également pour chaque EAC. La cinquième et dernière épreuve regroupe les deux EAC, en somme l'ensemble des compétences du référentiel professionnel de l'aide-soignant dans la prise en charge du patient.

À la présentation des épreuves pour l'obtention du certificat de qualification de la 7^e aide-soignant (CQ7) se joue également l'obtention du certificat d'enseignement secondaire supérieur (CESS). L'enjeu est donc double, étant donné que le CESS est incontournable pour intégrer les différents milieux professionnels de l'aide-soignant.

2.2. Construction de la ligne du temps pour la présentation orale lors des SIPS

La préparation pour la passation de la SIPS nécessite un réel investissement de la part des élèves et débute dès le premier jour de l'année scolaire. En effet, ils présentent le patient avec lequel ils ont travaillé et spécifiquement la compréhension de ses états physiologiques, de ses pathologies, de ses besoins, afin de percevoir leurs rôles en lien avec les compétences du profil de formation.

L'élève prend en compte les contours de la vie du patient « avant » son hospitalisation, et ce qui le rend unique lors de son séjour à l'hôpital, c'est-à-dire le « pendant ». C'est à la lumière de la vie du patient « avant et pendant », que les élèves identifient les différents états et besoins fondamentaux et cherchent à comprendre les pathologies du patient pour adapter leurs rôles de futurs aides-soignants (voir figure 1).

L'une des pathologies du patient, sélectionnée par les professeurs d'option, est travaillée plus en profondeur par l'élève afin de l'assimiler de manière théorique dans un premier temps, et d'effectuer, dans un second temps et grâce à ses observations du patient, des liens entre les symptômes issus des manuels diagnostiques et la manière dont la pathologie s'exprime chez le patient désigné. Les rôles et compétences de l'aide-soignant sont donc précisés envers un patient qui présente une pathologie bien spécifique à sa situation.

La partie de la ligne du temps « après » peut correspondre à la sortie de l'hôpital ou à une autre période (revalidation, entrée en maison de repos et de soins, guérison et reprise des activités, etc.) en continuité avec l'hospitalisation. Les compétences de l'aide-soignant pour la prise en charge du patient sont aussi conditionnées par cet « après ». Dans le cadre des soins à domicile, les élèves s'intéressent aux raisons de la demande d'intervention à domicile par le service infirmier. Ils prennent la mesure de l'adaptation nécessaire aux particularités du domicile du patient.

L'élève présente par ailleurs le service dans lequel il a travaillé (établissement, secteur professionnel, équipe pluridisciplinaire, moyens de communication). Il sélectionne et développe également une compétence du référentiel qu'il a particulièrement bien assumée ou qui lui pose question. Il conclut sa

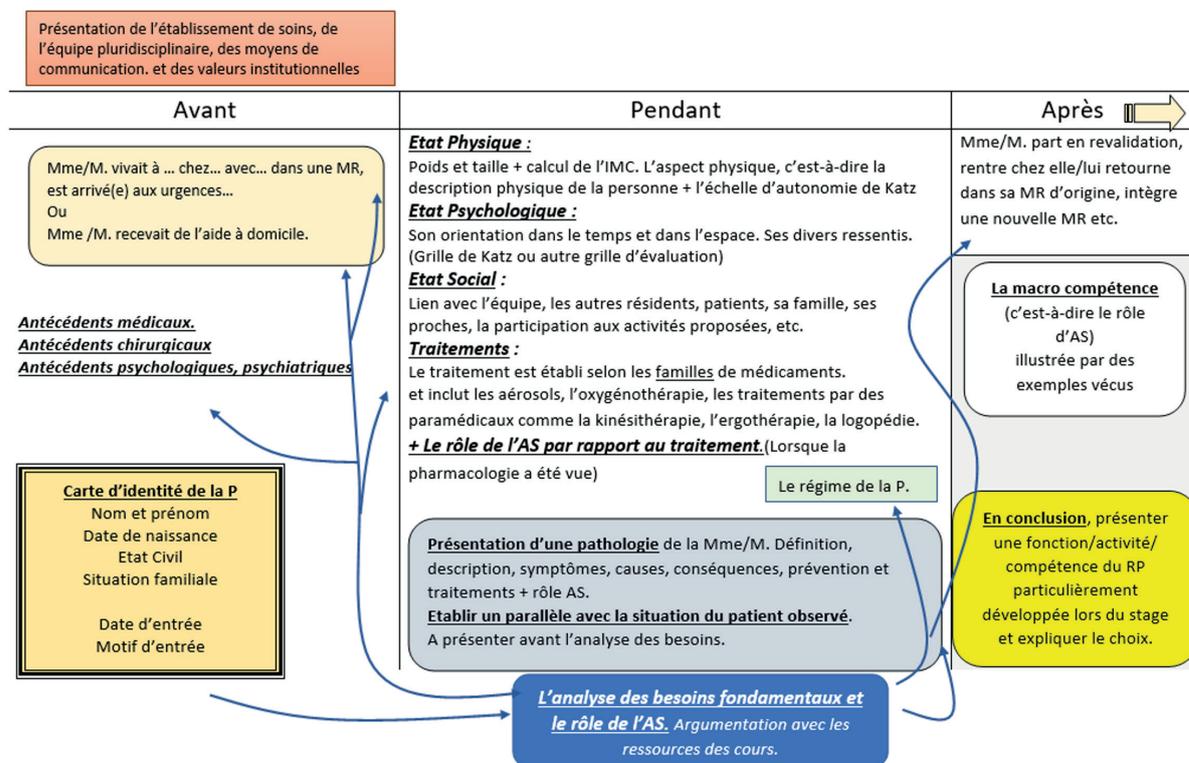


Fig. 1. Ligne du temps du patient exploitée par les élèves lors de l'épreuve intégrée

présentation par la macro-compétence de l'aide-soignant, en réalisant des liens avec ses pratiques en stage pour chaque point précis de celle-ci.

2.3. Objectifs et attentes dans le cadre du dispositif

L'analyse des états et des besoins du patient ainsi que des rôles de l'aide-soignant vis-à-vis de celui-ci tout au long du stage renvoie aux différentes compétences professionnelles du profil de formation. Les actes prescrits et les actions concrètes et réelles de l'aide-soignant sur le terrain se rejoignent. En effet, l'élève est amené à mobiliser les ressources (savoirs, savoir-faire et attitudes professionnelles) travaillées dans les différents cours de l'option afin d'analyser les compétences développées en stage. Le référentiel professionnel prend ainsi tout son sens.

Comme le souligne J. Beckers (2007), « la mise en situation ouverte (celle qui ne se réduit pas à l'application des procédures standardisées) apparaît comme indispensable au développement des compétences et de l'identité professionnelle et

doit dès lors faire partie des dispositifs professionnalisants à côté de l'acquisition des ressources ». Cette mobilisation des ressources exploitées dans notre dispositif selon une ligne du temps, bien plus qu'une acquisition, travaille le cœur de la fonction d'aide-soignant. Une évolution dans les épreuves intégrées est par conséquent observable tout au long des trois périodes de stage et révèle la maîtrise (ou la non-maîtrise) des matières et compétences travaillées durant l'année en groupe classe.

2.4. L'évaluation du dispositif lors de l'épreuve intégrée

Avant la présentation orale de l'épreuve intégrée en lien avec son stage, l'élève développe par écrit un rapport qui représente une base pour l'exposé oral. Cet écrit peut être proposé pour lecture aux professeurs qui y posent leurs remarques. Lors de l'exposé devant les professeurs et le jury, les élèves sont évalués à l'aide d'une grille d'évaluation qui englobe trois critères : la rigueur de la démarche, l'adéquation de la production et les attitudes personnelles et professionnelles. Cette grille est présentée et

explicitée aux élèves en début d'année scolaire lors de la remise du dossier de qualification.

La rigueur de la démarche renvoie à la curiosité intellectuelle attestant de la bonne connaissance du patient, de ses pathologies, traitements et antécédents, de la raison de son hospitalisation... L'adéquation de la production correspond aux liens établis entre les observations et les situations vécues, ainsi que les justifications proposées s'appuyant sur les notions théoriques des cours afin d'identifier les compétences des élèves et d'illustrer la macro-compétence. La pertinence des attitudes personnelles et professionnelles est le dénominateur commun des deux critères précédents et regroupe les règles de déontologie, attitudes et comportements de l'aide-soignant.

Les compétences qui se rangent sous chacun des trois critères sont conditionnées par le stage, le service et le profil du patient. Elles ne sont donc pas évaluées pour tous les élèves au même rythme, car ceux-ci sont répartis dans des services différents qui requièrent des compétences spécifiques liées au secteur dans lequel les élèves se trouvent. L'évaluation continue, qui est devenue une exigence dans notre établissement depuis septembre 2021, prend en compte tous les moments d'évaluation, y compris l'évaluation d'une prestation en stage. Les stages sont tous formatifs, les épreuves du processus de qualification respectent les EAC, à la fois formatifs et, secondairement, certificatifs tout en s'appuyant systématiquement sur le stage réalisé. Des commentaires sont développés par les évaluateurs afin de préciser et justifier les résultats obtenus et de permettre à l'élève de s'améliorer tout au long du processus de qualification.

3. Analyse du dispositif

3.1. Les effets perçus par les élèves

Le projet est perçu par les élèves comme intéressant et pertinent car il est en lien direct avec leur pratique professionnelle en stage, quel que soit le secteur, et avec les prescrits du métier. En effet, au final, toutes les compétences professionnelles du référentiel sont travaillées et sont regroupées dans les ensembles articulés de compétences (EAC) évalués en SIPS.

Par ailleurs, les visites de stage des professeurs d'option permettent de mettre en évidence les compétences réellement maîtrisées ou non par l'élève envers le patient et/ou son entourage. Lors de chaque visite de stage, ce retour des professeurs (effectué directement après la prestation de l'élève lors de leur présence sur le terrain) encourage l'élève à progresser.

3.2. Le dispositif lui-même et son devenir

Les savoirs, savoir-être et savoir-faire sont travaillés et mobilisés plusieurs fois au cours de la 7^e année et permettent d'intégrer au fur et à mesure ce qui est attendu en termes de compétences, celles-ci étant parallèlement travaillées en cours d'option selon notre planification de cours. Un point à améliorer est la possibilité d'évaluer directement en situation réelle les compétences professionnelles, lors des visites de stage effectuées par les professeurs de l'option. Cette évaluation pourrait être envisagée de manière certificative en fin d'année scolaire après avoir permis à l'élève de s'exercer dans les différents secteurs professionnels. En effet, le projet tel qu'il est conçu pour le moment permet d'évaluer l'analyse de l'élève de manière indirecte via une présentation orale. Il s'agit à ce stade d'une tâche d'intégration évaluée (analyse de cas réel d'un patient) mais cette analyse pourrait être totalement réalisée sur le terrain.

Cependant, une telle évaluation sur le lieu de stage demande une organisation supplémentaire qui peut être chronophage. Comme l'ont souligné Vierset *et al.* (2015) en développant et en testant un nouveau dispositif pédagogique réflexif en contexte de stage en médecine au département de gynécologie-obstétrique, l'articulation efficace entre une formation théorique *in vitro* (au cours) et une formation pratique *in vivo* (en terrain clinique) est nécessaire, mais demande un grand investissement de la part de tous les acteurs, c'est-à-dire les étudiants, les tuteurs (professeurs) et les superviseurs (médecins actifs). Ce dispositif représente une piste intéressante pour notre processus, car il propose d'utiliser le cadre conceptuel de l'« apprentissage et de l'enseignement contextualisé authentique » (AECA) comme source de régulation à l'aide de pratiques réflexives. Celles-ci sont exploitées en stage par les étudiants qui se sont préparés lors de séances d'apprentissages en groupes restreints, par

les tuteurs mais également par les superviseurs de stage qui sont formés en pratiques réflexives afin d'adopter une posture d'accompagnement précise et éclairée. Cette manière de procéder impliquerait une charge supplémentaire de travail pour chacun des acteurs mais répondrait totalement à notre proposition d'amélioration de notre propre dispositif.

Dans ce cas, en découvrant le patient le matin même sur le lieu de stage, l'élève évalué serait invité à faire montre des compétences de l'aide-soignant face à une situation authentique, mais le dispositif demanderait également l'implication claire et précise des professeurs d'option et du superviseur (aide-soignant référent). Cette articulation est possible par la mobilisation des ressources apprises et travaillées en amont grâce aux pratiques réflexives qui permettent de clarifier pour tous les acteurs ce qui est attendu. Il serait nécessaire d'obtenir la collaboration du personnel soignant pour éviter les trop grandes différences de prise en charge liées au profil du patient. Il se pourrait que le personnel impliqué dans cet autre processus d'évaluation y trouve aussi un intérêt. Cette proposition peut aboutir à une meilleure compréhension et à l'enrichissement de nos missions respectives auprès de nos élèves, de l'école et de l'hôpital. Cette évaluation s'inscrirait dans le processus de qualification en s'ajoutant à l'ensemble des épreuves réalisées, tant formatives que certificatives. La délibération avec le jury extérieur reste précieuse pour les élèves et les professeurs. Les référents-stagiaires prendraient alors ce rôle pour ce moment d'évaluation. La délibération finale aurait lieu dans un second temps.

Bien que potentiellement chronophage, la démarche dépendrait surtout du nombre d'élèves à évaluer, car le temps consacré à la prise en charge du patient visé correspond environ à une matinée par élève. Les épreuves orales, par contre, tout en visant les mêmes compétences et s'inspirant de situations réelles peuvent se dérouler moyennant trente minutes de présentation et de questions du jury extérieur.

4. Conclusions

Notre dispositif d'apprentissage et d'évaluation présente de nombreux avantages et fait sens en ce qui concerne les pratiques professionnelles de nos élèves, futurs aides-soignants. Au terme de cette unique année scolaire de qualification, les élèves ayant obtenu leur certificat de qualification de 7^e année en aide-soignant (CQ7) se souviendront de l'importance de prendre en compte un ensemble élargi d'informations, de parfaire leurs compétences, de nourrir la relation au patient, en restant professionnel et humain, et en respectant leur champ d'activités propre.

Le certificat de qualification de 7^e aide-soignant ouvre les portes des milieux d'insertion professionnelle rencontrés en stage ou permet d'intégrer le quatrième degré professionnel d'infirmier breveté. Dans une perspective plus large, ce dispositif d'analyse des pratiques professionnelles sous la forme d'épreuves intégrées est également envisageable dans les autres options du secteur 8 « Services aux personnes », car comprendre le patient dans sa globalité en tant que personne, au fil du temps, permet d'ajuster les prises en charge de celui-ci.

Bibliographie

- BECKERS, J. (2007). *Au fil de notre histoire... Notes à l'usage des futurs agrégés en psychologie et sciences de l'éducation*. Syllabus. Liège : Université de Liège.
- Commission Communautaire des Professions et des Qualifications (2008). *Profil de formation Aide-soignant/Aide-soignante*. Bruxelles : CCPQ.
- VIERSET, V., FRENAY, M., BÉDARD, D. & GIET, D. (2015). De la nécessaire articulation entre une formation théorique et une formation pratique. Présentation d'un dispositif pédagogique réflexif en contexte de stages cliniques. *Pédagogie Médicale*, 16(4), 233–249. <https://www.pedagogie-medicale.org/articles/pmed/pdf/2015/04/pmed140045.pdf>

Présentation d'une activité innovante en anglais langue étrangère, basée sur le cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb et le canevas didactique par situation-problème

Patrick COPPENS

HELMo Liège

p.coppens@helmo.be

1. Contexte

Engagé par la Haute École Libre Mosane (HELMo) en tant que maître-assistant en langues étrangères en 2020, j'ai réalisé le CAPAES à l'université de Liège en 2021–2022. C'est dans le cadre du cours de didactique professionnelle en langues modernes donné par G. Simons que j'ai eu l'opportunité de créer une activité innovante pour mes cours. L'unité d'enseignement dans laquelle j'ai désiré expérimenter celle-ci s'intitule « Anglais – Communication usuelle et professionnelle » et était dispensée au Bloc 1 du bachelier en Droit à HELMo, à raison d'une séance de deux heures et une séance d'une heure par semaine.

Malgré l'intérêt suscité par les matières que je devais enseigner, j'étais confronté à plusieurs obstacles à mon enseignement, qui étaient l'absentéisme des étudiants et le fait que le cours était donné majoritairement de manière *ex cathedra*. Selon moi, ces deux points étaient liés et une approche plus concrète pouvait apporter une solution aux problèmes rencontrés. En effet, les chapitres du syllabus sont fortement axés sur la grammaire, l'écriture et la lecture, et très peu d'interactions en classe sont possibles. J'ai donc eu envie de donner à ce cours plus de sens et de dynamisme en classe.

2. Cadre théorique

Afin de susciter l'intérêt des étudiants au travers d'une tâche complexe et concrète, et de les rendre acteurs de leur apprentissage, il était nécessaire de leur faire vivre une expérience à l'entame de la séquence. Ainsi, leur envie de participer serait vraisemblablement augmentée. Je me suis donc basé sur le modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) et sur les recherches de Simons (2021) qui a créé un canevas didactique de l'enseignement des langues étrangères mixant le modèle de l'apprentissage expérientiel et le canevas par situations-problèmes (SP).

Dans le modèle de Simons, l'expérience concrète vécue devient une mise en perspective de la situation-problème, laquelle peut être vécue de trois façons différentes. Les étudiants peuvent être confrontés à ce qu'on pourrait appeler une mise en perspective « dure » de cette expérience concrète, en devant réaliser d'emblée une tâche similaire à la tâche finale sans préparation préalable. L'expérience peut également être présentée sans pour autant être expérimentée activement. Dans ce cas, l'enseignant montre, fait entendre ou fait lire une tâche qui sera similaire à la tâche finale. On pourra alors parler de mise en perspective intermédiaire. Une dernière technique, qualifiée de légère, consiste à annoncer ce que les étudiants seront capables de faire dans la tâche finale de la séquence (Simons, 2021a).

En se référant au modèle proposé par Simons (2021a), l'observation réflexive dans le modèle de Kolb correspond à la phase d'état des ressources

dans le canevas par SP, étape durant laquelle les étudiants analysent les savoirs et compétences qu'ils maîtrisent déjà et ceux et celles dont ils auront besoin pour accomplir la tâche finale. Ils passent ensuite par l'étape de conceptualisation abstraite où ils s'approprient de plus en plus les savoirs (théoriques) nécessaires à la résolution de la SP. C'est, en fait, le moment de l'apprentissage, de la maîtrise progressive de l'expérience initiale que l'on nommera « explicitation des nouveaux savoirs ». Celle-ci mène enfin à l'expérimentation active des nouveaux apprentissages que nous associerons ici au concept d'application ou de fixation, et qui se fait au travers d'exercices ciblés, d'abord fermés puis de plus en plus ouverts.

De manière intéressante, ce que Simons (2021a) propose est une double utilisation de ce schéma méthodologique où la tâche finale du premier cycle correspond au début d'un second cycle focalisé sur l'évaluation et la remédiation, qui s'organise

en deux étapes : une réexplication des savoirs qui ont fait défaut et des exercices ciblés sur ces mêmes savoirs¹.

3. Contexte et présentation synthétique de la séquence

Le chapitre du cours « Anglais – Communication usuelle et professionnelle » sur lequel j'allais travailler s'intitulait « *Travelling* ». J'ai décidé de créer une séquence de cours qui s'étalerait sur plusieurs séances, souhaitant que les étudiants soient confrontés à la recherche d'informations pour un séjour, et, plus précisément, à la prise de contact orale et écrite avec des organismes de voyage, puis à l'explicitation et à la présentation de leurs résultats à des pairs.

Séance	Contenu de cours
En amont	Envoi d'un prospectus et d'un mail d'invitation à un voyage
Séance 1	<ul style="list-style-type: none"> Analyse du contenu, vocabulaire et forme du courrier Émergence et présentation de l'évaluation finale Répartition en groupes et en thèmes (types de séjours) Analyse des compétences et objectifs
Séance 2	<ul style="list-style-type: none"> Apprentissage de vocabulaire (logement, transports, nourriture) Exercices de fixation Exercice de production formatif
Séance 3	<ul style="list-style-type: none"> Évaluation formative Apprentissage basé sur : <ul style="list-style-type: none"> rédaction d'email de demande d'informations ; vocabulaire lors d'une conversation téléphonique (réservation d'hôtel) ; prix, budget, chiffres et nombres. Temps pour travailler sur le projet final en groupe
Séance 4	<ul style="list-style-type: none"> Évaluation certificative sous forme de prise de contact par mail et par téléphone avec des hôtels et organismes d'activités de séjour
Séance 5	<ul style="list-style-type: none"> Feedback sur les évaluations Remédiations sur certains points Introduction de la grammaire sur le « futur » + exercices
Séance 6	<ul style="list-style-type: none"> Travail sur les différents genres textuels : <ul style="list-style-type: none"> trucs et astuces pour réaliser un PowerPoint ; lettre/mail d'invitation à un voyage ; prospectus d'invitation. Vocabulaire « <i>sentences to convince</i> » et « <i>future projects</i> »
Séance 7	<ul style="list-style-type: none"> Exercices de mise en situation fictive de présentation <ul style="list-style-type: none"> vocabulaire utile à la présentation exercice de mise en situation complexe de présentation sur la base d'un support donné
Séance 8	<ul style="list-style-type: none"> Tâche finale : <ul style="list-style-type: none"> envoi du mail d'invitation et des prospectus présentations des projets de séjours vote du meilleur séjour

Tableau 1. Déroulement de la séquence de cours.

4. Description détaillée de la séquence

4.1. Cycle 1

4.1.1. *Mise en perspective de la situation-problème*

J'ai envoyé aux étudiants un courriel annonçant un voyage destiné à remercier les employés d'une entreprise pour la très grande qualité du travail qu'ils avaient fourni au cours des derniers mois. Je me présentais comme leur *Chief Executive Manager* (CEM) et eux étaient les employés de l'entreprise *PCoppens Company*. En plus de l'invitation, il était demandé à tous de proposer un projet de « *trip* » à leurs collègues. Les projets seraient présentés en entreprise et un vote serait organisé pour choisir le voyage final.

4.1.2. *État des ressources*

Une fois de retour en classe, nous avons analysé ensemble les documents, non seulement sur le plan du contenu, mais aussi de la forme. Nous avons fait émerger la SP « organiser un voyage d'entreprise », qui ciblait plusieurs sous-objectifs :

- rédiger une lettre d'invitation pour les collègues ;
- présenter une destination de voyage avec un support visuel et convaincre les collègues ;
- voter pour une destination de voyage.

J'ai ensuite demandé aux étudiants de faire le point sur les compétences et connaissances dont ils allaient avoir besoin pour atteindre ces objectifs. Il leur était demandé d'analyser ces prérequis sur la base de trois dimensions : ressources linguistiques, techniques et humaines. J'ai toutefois dû orienter l'une ou l'autre réponse, surtout en ce qui concernait les ressources humaines (vis-à-vis de l'engagement dans un groupe lors d'un travail collaboratif).

À partir de ce moment-là, les étudiants et moi avons décidé qu'ils travailleraient en groupe pour réaliser la tâche finale. Chaque groupe s'est dès lors vu attribuer un « type de voyage » (sport, culture, bord de mer, montagne, nature), et ce afin de proposer un panel varié, non seulement pour éviter qu'ils ne travaillent sur la même thématique, mais également pour élargir le champ des apprentissages lexicaux. Un agenda a été établi, présentant les dates de

l'évaluation finale, mais aussi les différents points de matière à aborder.

Afin de pouvoir garder une trace écrite de l'évolution de la séquence et de pouvoir analyser à posteriori les résultats de sa mise en œuvre, les étudiants ont répondu à une enquête en ligne. Celle-ci sera exposée au point 5.2. en regard de la même enquête administrée, cette fois, en fin de séquence².

4.1.3. *Apprentissage : remise à niveau, clarification et application de nouvelles ressources*

La deuxième séance de cours portait sur un rappel du vocabulaire en lien avec la séquence, qui faisait partie des acquis de l'enseignement secondaire. Trois thèmes furent abordés : les transports, la nourriture et les logements.

J'ai réparti les étudiants en groupes de travail autonomes en utilisant la méthode pédagogique de l'accès-libre (Simons, 2021b, 9–17). Ainsi, un groupe de travail recevait des documents sur un des thèmes, travaillait en autonomie (au travers de compréhensions à l'audition, à la lecture, et d'exercices de vocabulaire) à son rythme, puis me prévenait lorsqu'il avait terminé. À ce moment-là, un correctif lui était distribué tandis que je passais dans les groupes pour répondre aux éventuelles interrogations ou incompréhensions, puis le groupe pouvait passer au thème suivant en adoptant le même schéma de travail.

Afin de varier les activités, les supports de présentation étaient différents :

- exercices de vocabulaire, images et mises en contexte concrètes pour les transports ;
- pistes audio pour ce qui traitait du logement ;
- textes et menus pour la nourriture.

À la fin de la séance, les étudiants avaient tous (re)vu les points de matière abordés et disposaient de traces écrites de ce qui avait été appris. Le cours suivant était axé sur la prise de contact avec un hôtel. Afin de permettre une participation et un investissement de tous dans un projet collectif, le travail a été organisé en trois ateliers. L'un traitait des appels téléphoniques pour réserver une chambre, l'autre de la prise de contact par email avec un hôtel ou une auberge de jeunesse et le dernier atelier était consacré au thème « *money* » et à toutes les expressions liées à celui-ci.

Les deux groupes de réservation de chambres d'hôtel avaient chacun reçu des scripts de conversations téléphoniques, d'une part, et un dossier avec des exemples d'emails de réservation de chambres et demandes d'informations, d'autre part. Afin de les aiguiller au mieux, j'avais, au préalable, préparé des fiches d'analyse en ligne ciblant les expressions et termes utilisés dans ce genre de contexte. Pendant toute la durée des ateliers, mon rôle a consisté à passer dans les bancs auprès des étudiants. Je répondais aux questions, orientais les réflexions et vérifiais les informations. Au terme de l'heure de travail en *workshops*, nous avons fait un *feedback* collectif en projetant les documents de prise de notes qui avaient été complétés par les différents groupes de travail. Ceux-ci ont été placés sur un dossier Drive auquel les étudiants avaient accès. La consigne pour le cours suivant était de consulter les différents documents et d'en étudier le contenu.

4.1.4. Résolution de la situation-problème

Ici, la résolution de la SP en évaluation formative était l'occasion pour moi de démontrer qu'une évaluation ne doit pas être forcément sanctionnée par des points, mais qu'une tâche est aussi correctement réalisée lorsque la SP est résolue. Dans le cadre de notre cours d'anglais, les étudiants avaient comme tâche de contacter un hôtel par email, et un autre par téléphone.

Afin d'évaluer au mieux leurs productions, j'avais demandé qu'un enregistrement audio soit réalisé par un pair, et que les emails aux organismes contactés me soient adressés en copie. La consigne précisait que leur évaluation était réussie si, au

terme de la conversation téléphonique et de l'échange d'emails, ils avaient toutes les informations nécessaires à l'organisation de leur voyage ou de leurs activités.

4.2. Cycle 2

Selon le modèle de Simons (2021a), la réalisation d'une tâche en évaluation formative peut mener à un second cycle d'apprentissage expérientiel qui débouche sur une évaluation certificative. En effet, cette tâche formative, qui correspond à une expérience concrète vécue, donne lieu à une nouvelle étape d'observation réflexive lors de la correction, entraînant une phase de réexplicitation de savoirs enseignés mais non acquis (au travers du rattrapage ou de la remédiation) puis d'une nouvelle mise en application de ces savoirs (fixation) qui permet de tenter une autre phase de résolution de la situation-problème, c'est-à-dire l'évaluation certificative.

4.2.1. État des ressources

Lors de la séance suivante, nous avons réalisé une analyse réflexive de la tâche formative. Un *feedback* a été donné aux étudiants sur leurs productions.

4.2.2. Apprentissage : clarification et application de différentes ressources

Nous nous sommes ensuite tournés vers un point de grammaire utile à leur présentation orale de fin de séquence : le futur. Pour ce faire, nous avons à nouveau suivi le canevas méthodologique par situation-problème :

Étape du cycle de Kolb	Canevas SP	Étape de la séquence
Expérience vécue	Mise en perspective	Présentation au travers de la tâche finale de présentation
Observation réflexive	État des ressources	Demander aux étudiants ce qu'ils connaissent déjà du futur en anglais
Conceptualisation abstraite	Explicitation de nouveaux savoirs	Découverte de la grammaire sur la base d'échantillons de phrases et induction
		Explicitation de la grammaire par le professeur et les étudiants
Expérimentation active	Fixation — exercices ciblés	Exercices respectant une certaine gradation de difficulté — taxonomie de Bloom (1956)

Tableau 2. Parallélisme entre le cycle de Kolb, le canevas par SP et les étapes de la séance de cours sur l'apprentissage du futur.

Par la suite, nous avons terminé les exercices sur le futur, puis nous avons abordé l'un des derniers aspects de notre tâche finale : la présentation orale soutenue par un PowerPoint. Nous avons entamé le sujet par une activité de *brainstorming* sur le thème « *A good PowerPoint* ». Ensuite, sur la base d'un texte présentant 14 conseils pour réaliser une bonne présentation PowerPoint, les étudiants avaient trois tâches à réaliser en sous-groupes :

- lire le texte ;
- le comprendre et, pour y arriver, rechercher les mots de vocabulaire inconnus dans un dictionnaire ;
- résumer, pour chaque paragraphe, l'idée exprimée en quelques mots-clés.

Après cela, en groupe-classe, les étudiants ont réalisé une synthèse collective des techniques présentées dans l'article. Pour terminer le cours, je leur ai montré une vidéo qui présentait sept trucs et astuces pour une bonne présentation PowerPoint. Le lien leur a été transmis afin qu'ils puissent accéder à cette ressource à leur guise.

Le dernier cours avant l'évaluation finale portait sur l'apprentissage d'un vocabulaire spécifique à une présentation de séjour et sur la mise en pratique concrète d'une présentation orale sur la base d'un PowerPoint. Pour ce faire, nous avons procédé comme suit :

1. Synthèse des expressions utilisées lors d'une présentation PowerPoint.
2. Exercices de vocabulaire orientés et guidés sur les expressions utilisées ; aides sur les phrases à utiliser lors des transitions entre les différents points.
3. Exercice de production.
4. Correction et *feedback*.
5. Mise en application pratique sur la base d'un nouveau diaporama donné aux étudiants :
 - a. les étudiants travaillent par paires ;
 - b. un étudiant a un diaporama imprimé présentant une destination spécifique, l'autre dispose d'un diaporama imprimé présentant une destination différente ;
 - c. l'un après l'autre, les étudiants présentent leur destination en se servant du diaporama reçu ;
 - d. l'étudiant qui observe la présentation de son partenaire a comme tâche de prendre des notes sur les informations de voyage présentées.

4.2.3. Résolution de la tâche finale : évaluation certificative

Chaque groupe tel que défini en début de séquence a présenté son projet de voyage aux autres groupes. Pour ne pas rester inactifs pendant les présentations, les autres étudiants avaient reçu des tâches d'écoute variées, s'inspirant du « Dispositif d'observation et d'optimisation de l'oral en langue étrangère (DOOOLE) » (Simons, 2021a, 128–135) :

- un groupe se focalisait sur le contenu de la présentation ;
- un autre groupe portait son attention sur les techniques de présentation ;
- un dernier groupe analysait la présentation sur le plan linguistique.

À la fin de chaque présentation, nous réalisons un *feedback* sur ce que les différents groupes d'analyse avaient perçu. Ensuite, je donnais un *feedback* plus personnel à chacun. Pour la présentation suivante, les groupes d'analyse tournaient, pour ne pas avoir deux fois la même tâche à réaliser.

Après toutes les présentations, les étudiants sont entrés dans leur rôle d'employés de l'entreprise *PCoppens Company* et ont voté pour la destination qu'ils préféraient pour leur voyage d'entreprise³. Une fois le vote réalisé, nous avons félicité le groupe « gagnant ». Les étudiants ont ensuite réalisé la même enquête en ligne qu'au premier cours, afin de mesurer l'évolution de leur apprentissage au terme de cette séquence.

5. Analyse de la séquence

5.1. Feedback général de l'enseignant

La séquence a pu être menée à terme car il n'y a eu aucun accroc d'ordre organisationnel qui aurait pu empêcher son bon déroulement. Les étudiants ont participé activement aux activités et ont manifesté leur intérêt pour celles-ci. Cela s'observe également au travers des enquêtes auxquelles ils ont répondu.

La tâche formative et la tâche certificative étaient plutôt proches du modèle original présenté et ont toutes été réussies par les étudiants qui les ont présentées. De plus, le lexique, la grammaire ainsi que les techniques apprises au cours ont été utilisés de manière adéquate par les apprenants. En tant qu'enseignant, j'ai également constaté une

évolution positive d'un point de vue linguistique chez beaucoup d'entre eux.

5.2. Comparaison d'une enquête réalisée auprès des étudiants avant et après la séquence expérimentale

Avant de se lancer dans la liste des points qui mériteraient une amélioration ou une régulation quelconque, il est intéressant de se pencher sur les résultats des enquêtes réalisées auprès des étudiants avant et après la séquence expérimentale. Basée sur une échelle de Likert, l'enquête se composait d'affirmations divisées en trois catégories de ressources distinctes (techniques, linguistiques et humaines). Le nombre de réponses proposées était de quatre (« pas du tout d'accord, pas d'accord, d'accord, tout à fait d'accord »), un nombre pair afin d'éviter la tendance centrale (« plus ou moins d'accord »), forçant ainsi les étudiants à faire des choix marqués.

De manière générale, les résultats ont évolué positivement dans presque toutes les catégories, avec une majorité de « d'accord » et « tout à fait d'accord » oscillant entre 65,7 % et 96,9 % au post-test. Un seul point (*contacter une agence par téléphone en anglais*) obtient des résultats en dessous des 50 % malgré une augmentation de 24 %. Après analyse de cette enquête avec les étudiants, il est apparu que des éléments autres que ceux liés aux compétences travaillées intervenaient dans la réalisation de cette compétence, entre autres la gestion du stress et la peur de parler au téléphone.

6. Problèmes identifiés et pistes de solutions envisagées

6.1. Présence au cours et authenticité de la tâche finale

Cette séquence expérimentale n'a pas eu un impact significatif sur la présence des étudiants aux cours. Même si plusieurs « noyaux durs » ont fait preuve de régularité dans le travail et dans l'investissement aux séances, plusieurs étudiants sont venus

de manière ponctuelle. Certains sont même arrivés lors des dernières séances et n'ont pas pu présenter l'évaluation finale. Afin de résoudre ce problème, malheureusement assez fréquent dans l'enseignement supérieur, une note (pour l'activité) pourrait être intégrée à la note globale de l'unité d'enseignement.

La tâche finale est une tâche « semi-authentique » car l'entreprise *PCoppens Company* n'existe évidemment pas, et le travail n'a pas abouti à un vrai voyage. Augmenter l'authenticité de l'activité pourrait être un moyen de donner encore plus envie aux étudiants d'être présents et de s'investir dans les différentes activités. Une piste pourrait être de proposer le voyage à une entreprise, un peu comme un « package voyage », ou de véritablement organiser le voyage avec les étudiants de la haute école. De plus, même si l'activité a un caractère linguistique intéressant, elle est devenue relativement obsolète à une époque où la plupart des réservations se font en ligne.

6.2. Durée de la séquence

La séquence mériterait une ou deux séances supplémentaires, qui pourraient être utilisées afin de proposer davantage d'activités orales et écrites pour mieux préparer la présentation finale.

Une séance de cours pourrait porter, par exemple, sur la rédaction du courrier d'invitation. L'enseignant pourrait analyser avec les étudiants la structure de la lettre, ainsi que l'organisation des informations qui doivent s'y trouver. Une phase de travail de vocabulaire spécifique (sur les expressions idiomatiques et récurrentes dans une invitation officielle, entre autres) précéderait un exercice formatif de rédaction, lui-même suivi d'un *feedback*.

Les différents groupes pourraient également profiter d'une séance de mise en commun avec tout le groupe-classe afin de pouvoir confronter les idées des uns et des autres avant la présentation finale. Cela leur permettrait d'échanger sur leurs idées de mise en page du PowerPoint, le contenu et sur les techniques de présentation mises en place. En plus de cela pourrait également être proposée une séance de *coaching* personnel donnée par l'enseignant, étant donné que l'évaluation finale est principalement prise en charge par les pairs.

6.3. Prise de contact avec des locuteurs natifs à l'étranger

La prise de contact avec des hôtes a été rendue compliquée par le fait que certains étudiants n'ont reçu aucune réponse à leurs emails ou coups de fil. De plus, le fait d'appeler à l'étranger avec son propre smartphone coûte de l'argent. Une solution serait d'accéder aux labos de langues de la haute école. Une autre solution consisterait à faire des appels factices, mais, dans ce cas, on retomberait dans des exercices scolaires de simulation particulièrement éloignés de l'idée d'authenticité évoquée ci-avant. Enfin, cette compétence mériterait une séquence de cours à elle toute seule, durant laquelle on pourrait avoir des exercices de simulation. Cela permettrait aux apprenants de perfectionner leurs compétences linguistiques liées à ce point et donc de se préparer davantage à affronter le stress auquel ils ont été confrontés. En tout cas, répondre au téléphone est une compétence qu'il ne faut pas négliger car ils devront la maîtriser dans le cadre de leur vie professionnelle future.

7. Conclusion

L'utilisation du canevas par SP, en lien avec le modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb tel que proposé par Simons (2021a), se justifie pleinement dans l'apprentissage des langues étrangères. En effet, commencer la séquence (cf. *mise en perspective dure*) par un contact direct avec la tâche finale qu'ils devront réaliser en fin de séquence est un réel apport de sens à l'apprentissage. L'objectif est clair, stimulant et balise les apprentissages de manière concrète. L'étape de l'état des ressources m'apparaît de plus en plus comme un moment indispensable de l'apprentissage des étudiants. Elle permet à la fois de rendre les étudiants davantage acteurs de leur apprentissage et de fournir à l'enseignant une base concrète de matière à enseigner en lien avec la réalisation de la tâche finale.

En outre, le travail en groupe, dans une approche collaborative, ciblant des tâches d'observation réflexive, semble augmenter la participation des étudiants et donc l'intérêt pour le cours. Il permet également à l'enseignant de mieux gérer les activités linguistiques puisqu'il doit se concentrer sur moins de personnes en même temps.

Le dispositif de formation du CAPAES à l'ULiège, qui permet de tester une séquence innovante dans ses propres classes tout en bénéficiant d'un *coaching* individualisé, s'est avéré bénéfique pour l'exercice de ma profession. J'en retiens d'abord qu'énormément de choses intéressantes peuvent émaner des étudiants et rendre le cours beaucoup plus interactif et stimulant, non seulement pour eux, mais aussi pour l'enseignant. J'en retiens également qu'il faut constamment penser à se réapproprier sa matière, ne pas se reposer sur ses acquis et qu'il est nécessaire de mesurer l'efficacité de son enseignement, par exemple au travers d'enquêtes auprès des étudiants mais aussi de pré et post-tests linguistiques.

Bibliographie

- BÉCHARD, J.-P. (2012). *Mieux comprendre l'apprentissage expérientiel* – journée pédagogique 19 avril 2012, DAIP-HEC Montréal (https://www.hec.ca/daip/compte_rendu_evenements/journees_pedagogie/PresentationJPB.pdf).
- BLOOM, B.S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook: The Cognitive Domain*. New York : David McKay.
- COPPENS, P., HENRARD, V. & JANS, P. (2021). *English 1: Communication usuelle et professionnelle B1 – UE07 Q1&Q2*. Syllabus Haute École Libre Mosane.
- KOLB, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- SIMONS, G. (2018). *Pistes méthodologiques pour intégrer la dimension générique dans l'enseignement des langues étrangères*. In M. JACQUIN, G. SIMONS & D. DELBRASSINE (éd.). *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique*. Berne : Peter Lang.
- SIMONS, G. (2021a). *Didactique des langues modernes. Partim I*. Notes de cours. Liège : Université de Liège. Faculté de Philosophie et Lettres.
- SIMONS, G. (2021b). *Autres modes d'organisation de la classe de langue étrangère que les séquences didactiques. Cours de didactique des langues modernes. Partim II*. Liège : Université de Liège. Faculté de Philosophie et Lettres.
- Simpletivity, chaîne YouTube, 7 PowerPoint Tips to Make Your Presentation Look Awesome! – https://www.youtube.com/watch?v=LJpDELfLjeA&ab_channel=Simpletivity (7.10.2021, dernière consultation le 07.03.2023).

Notes

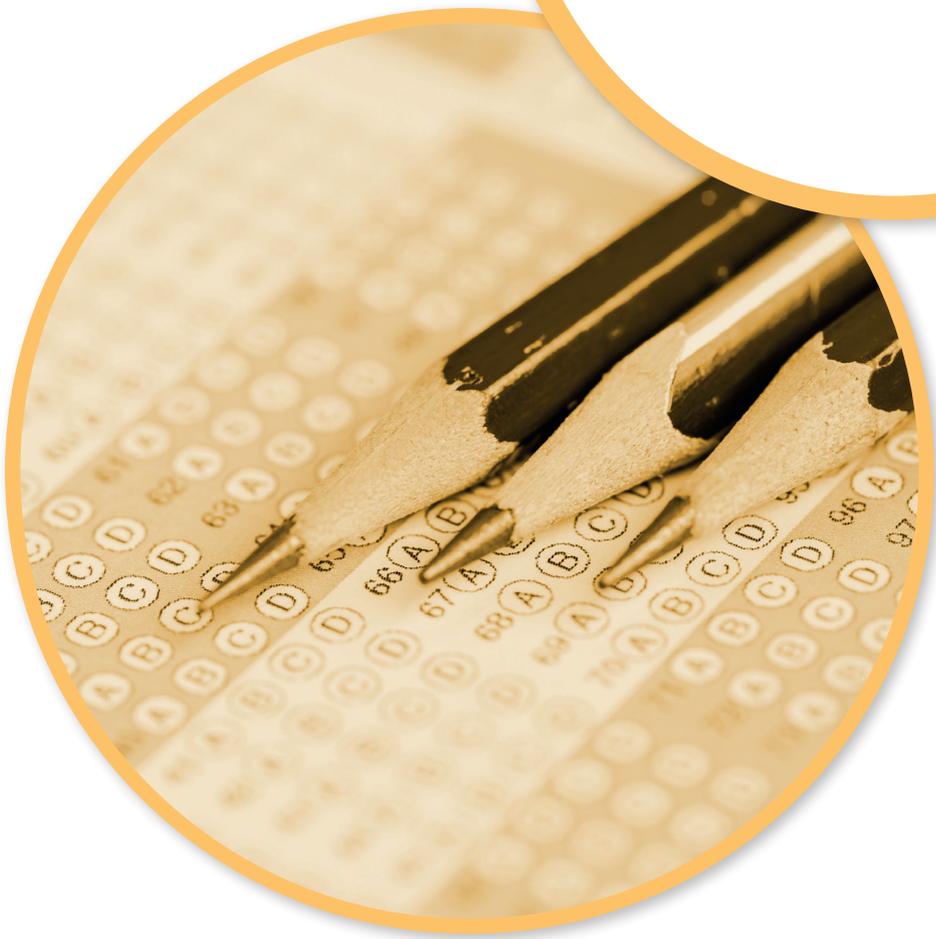
- 1 Pour une représentation schématique, voir l'annexe 1 disponible sur le site du CeFEn : https://www.cfen.uliege.be/cms/c_11711527/fr/cefen-revue-didactiques-en-pratique-et-revuepuzzle
- 2 Les résultats d'enquête se trouvent en annexe 2 sur le site du CeFEn : https://www.cfen.uliege.be/cms/c_11711527/fr/cefen-revue-didactiques-en-pratique-et-revuepuzzle
- 3 Pour information, le groupe qui a gagné proposait un voyage à Majorque avec visites en jeep et soirées animées.

VOLET 2

DOSSIER THÉMATIQUE

Analyse et comparaison des
grilles d'évaluation des stagiaires

Atelier conjoint
Université – Hautes écoles



Introduction

Le dossier thématique de ce numéro 9 de *Didactiques en Pratique* est consacré aux grilles d'évaluation des stagiaires, en usage en hautes écoles et à l'université. Lors d'un atelier organisé dans le cadre du colloque de l'UR DIDACTIfen (juillet 2022), les équipes de formateurs qui prennent en charge les futurs enseignants de Langues modernes étrangères et de Français (langue première et langue étrangère) se sont rencontrées. Trois hautes écoles et trois services de didactique de l'Université étaient invités à présenter et commenter leur grille d'évaluation des stagiaires.

Cet atelier visait d'abord à faire se rencontrer des acteurs qui sont amenés à collaborer dans le cadre de la réforme de la formation initiale des enseignants (RFIE). L'objet soumis à la discussion, la grille d'évaluation des stagiaires, devait servir à mettre en évidence les convergences et divergences qui existent en matière d'évaluation des futurs enseignants. Par son caractère concret, cet objet devait permettre d'ancrer les échanges dans les pratiques effectives et susciter des discussions.

L'atelier avait été ouvert par un exposé qui visait à inscrire les grilles d'évaluation dans un cadre théorique : cette intervention de Stéphane Colognesi (UCLouvain) a permis de mettre en avant les questions qui se posent à tous les évaluateurs de stagiaires. Le texte de cet exposé, réécrit en collaboration avec Olivier Maes (UMons) et intitulé « À qui profitent les grilles d'évaluation des stages en enseignement ? », ouvre notre dossier thématique.

Comme lors de l'atelier, le lecteur peut ensuite prendre connaissance des présentations et commentaires des équipes sollicitées. On trouvera donc ci-après les contributions dans l'ordre où les exposés ont été donnés, en notant que la Haute École Libre Mosane, qui a participé à l'atelier, n'a pas souhaité contribuer à la publication. Une tentative de synthèse clôt l'ensemble.

Le plan du dossier se présente donc comme suit :

- Le cadrage théorique par S. Colognesi (UCLouvain) et O. Maes (UMons)
- La présentation de la grille de Français langue première (HE Charlemagne)
- La présentation de la grille de Français langue première (ULiège)
- La présentation de la grille de Français langue étrangère (HE Ville de Liège)
- La présentation de la grille de Français langue étrangère (ULiège)
- La présentation de la grille de Langues modernes étrangères (ULiège)
- Une tentative de synthèse par D. Delbrassine (ULiège)

Les grilles d'évaluation elles-mêmes ne sont pas données dans les pages de la revue, mais peuvent être consultées à l'adresse suivante : https://www.cefen.uliege.be/cms/c_11711527/fr/cefen-revue-didactiques-en-pratique-et-revue-puzzle

Nous souhaitons au lecteur une belle expérience de lecture.

À qui profitent les grilles d'évaluation des stages en enseignement ?

Stéphane COLOGNESI¹
Olivier MAES²

¹ Université catholique de Louvain
stephane.colognesi@uclouvain.be

² Université de Mons
olivier.maes@umons.ac.be

Dans le contexte des stages, et plus particulièrement des stages en enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles, le stagiaire est encadré par un maître de stage et des superviseurs. Ces deux catégories d'acteurs ne sont pas, encore aujourd'hui, nécessairement formées à ce rôle (Colognesi *et al.*, 2018). Alors qu'on sait, du côté du maître de stage, qu'il exerce une forte influence sur le développement professionnel du stagiaire qu'il accueille dans le milieu professionnel (Desbiens *et al.*, 2009) et que son rôle relève d'une expertise qui fait appel à de nombreuses compétences (Baco *et al.*, 2021, 2023). On sait aussi, du côté des superviseurs, qu'ils doivent assumer cette double fonction d'accompagner l'étudiant dans ses apprentissages et de certifier de son niveau de savoirs et de développement de compétences (Maes *et al.*, 2018; Maes *et al.*, 2020).

Dans les deux cas, peu de balises structurent ce qui est attendu de ces formateurs pour assumer leurs rôles (Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2017; Gouin & Hamel, 2015), alors même que, dans les prochaines années, les stages vont prendre encore plus de place dans la formation des enseignants (Coppe *et al.*, 2022). Partant, ce manque de formation, de

balises, et la diversité des contextes et des personnes qui entourent le stagiaire peuvent créer des inégalités ressenties et/ou réelles dans le processus d'évaluation (Correa Molina, 2008; Gouin & Hamel, 2015). C'est pour cela que des outils stables et partagés d'une situation à l'autre sont nécessaires (Bélair *et al.*, 2016). Ils permettent de pratiquer, sous tous ses aspects, le jugement professionnel (Mottier-Lopez & Allal, 2008), « processus complexe et dynamique qui exige de la part du [formateur] rigueur, cohérence et transparence » (Maes, 2021, p. 73). Car c'est ce jugement qui « permet de donner plus de corps à cette notion de justice et peut aider les étudiants à dépasser la dichotomie qu'ils imaginent entre une évaluation (qu'ils voudraient objective) des apprentissages des élèves et l'évaluation (qu'ils imaginent subjective) de compétences complexes comme celles de leur propre pratique d'enseignement » (Fagnant *et al.*, 2017, p. 90).

Et parmi ces outils, on retrouve sans surprise les grilles critériées qui ont l'ambition d'aider à identifier où en est le stagiaire dans les différentes compétences qu'il est amené à maîtriser. Mais leur utilisation doit être discutée au sein d'un groupe de formateurs (Scallon, 2004), en s'interrogeant pour savoir, d'une part, à qui profite la grille et, d'autre part, ce qu'elle contient et la forme qu'elle prendra en fonction de son utilité : « des échelles uniformes qui regroupent des termes qualitatifs, des symboles ou des nombres (par exemple, les symboles + ou -), des échelles descriptives qui présentent des attentes (niveaux décrits par compétence) et des échelles descriptives globales qui indiquent des critères d'évaluation plus généraux pour chaque compétence ciblée (atteint/non atteint) » (Bélair *et al.*, 2016, p. 13), avec la possibilité de formuler des commentaires libres pour expliciter les choix.

1. Une grille pour guider la visite de stage du superviseur ?

Dans l'ensemble des actions qu'il mène et qui caractérisent son agir, le superviseur va notamment « prendre des indices pour comprendre les situations » et « utiliser les documents de stage » pour « évaluer l'étudiant » (Colognesi *et al.*, 2018, p. 41). Ainsi, on imagine bien que la prise d'indices et l'exploitation de ceux-ci lors d'une visite de stage peuvent être soutenues par une grille critériée comme outil pour ensuite rétro-agir avec le stagiaire (Leroux & Bélair, 2015).

Mais dans ce cas, ladite grille pourrait prendre en compte les tensions que peuvent vivre les superviseurs dans un contexte de visite de stage (Maes *et al.*, 2018; Van Nieuwenhoven *et al.*, 2016). Par exemple : (1) La grille laisse-t-elle de la place à l'observation de l'imprévu, si ce que le superviseur est amené à voir n'est pas l'activité pour laquelle il s'est déplacé ? (2) La grille est-elle suffisamment facile d'utilisation pour laisser de la disponibilité pour être en relation avec le maître de stage ? (3) La grille amène-t-elle à identifier l'essentiel, qui sera mobilisé lors de l'échange avec le stagiaire en fin de visite ou après celle-ci ? (4) La grille laisse-t-elle de la place à la voix de l'étudiant, pour éventuellement justifier certaines actions entreprises qui ne seraient pas spontanément conformes à l'attendu (ex : une activité imposée par l'école d'accueil, un manuel...) ? Et, de surcroît, dans quelle mesure la grille laisse-t-elle de la place à la prise en compte de la singularité, d'une part, de l'étudiant et, d'autre part, du contexte de stage (Maes *et al.*, 2019), qui nécessite d'adapter les procédures d'évaluation pensées pour l'ensemble des étudiants, afin de rencontrer ces situations singulières (Allal & Mottier Lopez, 2008) ?

2. Une grille pour amener le stagiaire à faire un bilan de son stage ?

Une grille pourrait aussi être utilisée par l'étudiant pour poser un regard sur ses pratiques à un moment donné (Day *et al.*, 2022; Tay *et al.*, 2022). On

voit bien l'intention sous-jacente : doter l'étudiant d'une posture réflexive (Paquay, 1994), essentielle à l'apprentissage et à la réussite, aussi bien dans l'enseignement supérieur que dans la vie professionnelle (Tuononen *et al.*, 2019). Mais il est alors utile de questionner deux aspects : (1) Est-ce que l'étudiant a appris à utiliser l'outil qu'on lui propose ? Et (2) qui va y avoir accès ?

En effet, on sait que l'écriture de textes réflexifs, dont peut faire partie le document d'autoévaluation de stage si on peut y laisser des commentaires libres/explicatifs, ne fait pas encore nécessairement l'objet d'un enseignement (Balslev & Gagnon, 2019; Bocquillon & Derobertmeasure, 2018; Colognesi *et al.*, 2021), alors qu'elle est complexe à maîtriser pour les étudiants (Clerc-Georgy, 2019; Heron & Corradini, 2020) qui présentent globalement des niveaux de réflexivité limités (Colognesi *et al.*, 2019; Lefebvre *et al.*, 2022). Ainsi, compléter un document d'évaluation, entendu comme texte réflexif, sans avoir appris à le faire peut être une source d'inquiétude et de désarroi (Oudart & Verspieren, 2006).

En plus, les étudiants peuvent être méfiants vis-à-vis de ce type de document (Campanale *et al.*, 2010) qui peut entrer en concurrence avec celui du maître de stage et des superviseurs. Ainsi, certains étudiants peuvent penser qu'on leur demande de réaliser une grille/un document d'autoévaluation pour faire preuve de leur acquis (ou non) aux formateurs; ils le complètent alors dans une logique de réussite (en écrivant pour le formateur) et non d'apprentissage (en écrivant pour se développer) (Coppe *et al.*, 2023; Land & Rubin, 2020). Or, l'enjeu est bien que les stagiaires puissent « transformer l'évaluation en moteur d'apprentissage » (Fagnant *et al.*, 2017, p. 90).

Il semble donc que ces deux aspects soient véritablement intéressants à prendre en compte si on demande aux étudiants/stagiaires de compléter de tels documents. D'autant plus que des recherches récentes qui ont analysé les rapports/grilles d'autoévaluation de stage que des futurs enseignants ont produits au fil de leur formation (Colognesi & Deschepper, 2023; Debliquy *et al.*, soumis) ont montré que, globalement, la manière de prendre en charge les rapports/grilles d'autoévaluation de stage n'évolue pas au fil de la formation et que seuls les étudiants en difficulté les investissent pour trouver les moyens d'évoluer.

3. Une grille pour permettre au maître de stage de laisser un message à l'institut de formation ?

Il peut aussi être question de proposer aux maîtres de stage d'utiliser une grille, dans l'optique de les aider à évaluer les stagiaires. Par rapport à cela, les travaux de Bélair *et al.* (2017) apportent deux grands points d'attention.

Tout d'abord, malgré une information donnée en institut de formation (où peu de participants se rendent généralement) ou dans un carnet de stage qui précise les critères, les maîtres de stage sont seuls pour s'approprier le document. Cela amène alors chacun à interpréter chaque critère en fonction de ses propres conceptions de l'évaluation (Hanin *et al.*, 2020), ce qui peut influencer sur la validité et nuire à l'équité (Bélair *et al.*, 2017), d'autant plus que les maîtres de stage peuvent être amenés à utiliser, sur la même année scolaire ou sur des années successives, des grilles différentes en fonction de l'institut de formation du stagiaire. Cela peut provoquer des tensions et des confusions, les grilles étant parfois si différentes qu'il peut être possible de voir « échouer un stagiaire à cause de la grille prescrite [, alors] que, si ce stagiaire avait été dans un autre programme, il aurait réussi son stage » (Bélair *et al.*, 2017, p. 22).

Ensuite, Bélair et ses collègues (2017) expliquent que les maîtres de stage sont peu ou pas impliqués dans l'élaboration des grilles critériées, ce qui a comme conséquence qu'ils se voient comme de « simples utilisateurs » (p. 12). Par ailleurs, ils pensent aussi que les outils sont parfois « élaborés sans égard au contexte professionnel » (p. 12), et ils les perçoivent alors comme inutiles, ce qui rend encore plus complexe le processus d'évaluation.

4. Une grille comme outil de discussion lors de l'évaluation globale d'un stage ?

La grille peut aussi servir lors d'un moment de bilan entre évaluateurs, c'est-à-dire une coévaluation entendue comme une évaluation conjointe entre les formateurs et l'étudiant (Jorro & Van Nieuwenhoven, 2019). Chaque participant peut alors utiliser sa grille d'évaluation comme outil pour la discussion. L'enjeu lié à l'usage de cette grille est donc double. D'une part, elle doit permettre à l'étudiant de confronter son autoévaluation à l'évaluation des formateurs, maître de stage et superviseur, et, d'autre part, elle doit accompagner les acteurs présents vers la définition, d'un commun accord, d'une note certifiant le stage (Maes, 2021). Un défi pour le superviseur est alors de passer de sa propre grille, qui a permis de faire une « photo » de la visite, à une grille collective, qui représente alors « le film » du stage (Van Nieuwenhoven *et al.*, 2016). Ce moment de coévaluation peut être, pour le superviseur, source de tension et d'inconfort en lien avec la double posture qu'il doit assumer, celle d'accompagnateur et celle d'évaluateur (Maes *et al.*, 2019). Ce moment de certification peut ainsi représenter un « dur travail » (Zinguinian & André, 2017), d'autant plus si un échec doit être prononcé au terme de celui-ci.

En conclusion, les grilles critériées semblent être des outils pertinents et nécessaires pour permettre une évaluation de stage la plus équitable et la plus valide possible. Néanmoins, comme nous venons de l'évoquer, plusieurs aspects sont à prendre en compte pour que ces outils atteignent véritablement les objectifs qu'ils visent, tout en gardant en tête qu'ils ne sont pas figés et sont amenés à évoluer au fil du temps. Par exemple, il semble intéressant d'actualiser les critères des grilles pour qu'ils puissent prendre en compte les différentes dimensions de la socialisation professionnelle du stagiaire et pas uniquement observer les aspects liés au « faire la classe » (Coppe *et al.*, 2020). Partant, des items pourraient exister, d'une part, relatifs aux interactions que peut avoir le stagiaire, en considérant que le « réseau d'interactions s'élargit

à d'autres enseignants de l'école permettant aux stagiaires de découvrir le métier de manière plus large grâce à ces interactions » (Coppe et al., 2022, p. 76) et, d'autre part, relatifs à la connaissance et à la compréhension de l'environnement de l'établissement scolaire d'accueil (Coppe et al., 2022).

Bibliographie

- ALLAL, L. & MOTTIER LOPEZ, L. (2008). Mieux comprendre le jugement professionnel en évaluation : apports et implications de l'étude genevoise. In L. LAFORTUNE & L. ALLAL (dir.), *Jugement professionnel en évaluation : pratiques enseignantes au Québec et à Genève* (p. 13–35). Presses de l'Université du Québec.
- BACO, C., DEROBERTMASURE, A., BOCQUILLON, M. & DEMEUSE, M. (2021). Quelle maîtrise des compétences nécessaires à l'exercice de la fonction de maître de stage en Belgique francophone? Analyse des résultats d'une large enquête auprès des professionnels. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 7(1), 71–105.
- BACO, C., DEROBERTMASURE, A., BOCQUILLON, M. & DEMEUSE, M. (2023). Initial teacher training: Validation of a competence reference framework for the training of mentor teachers/cooperating teachers. *Frontiers in Education*, 7, 1–16. doi : 10.3389/educ.2022.1010831.
- BÉLAIR, L.M., LEBEL, C., MONFETTE, O., MIRON, G. & BLANCHETTE, S. (2016). Analyse des outils d'accompagnement et d'évaluation : point de vue des formateurs de terrain. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 2(2), 9–25.
- BALSLEV, K. & GAGNON, R. (2019). Entre « je » et « nous » : textes académiques et réflexifs. Introduction. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 25, 7–13.
- BOCQUILLON, M. & DEROBERTMASURE, A. (2018). « Porter un regard réflexif sur sa pratique »... Oui, mais comment? Vers une didactique de la pratique réflexive. In C. VAN NIEUWENHOVEN, S. COLOGNESI & S. BEAUSAERT (éd.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 83–103). Presses Universitaires de Louvain.
- CAMPANALE, F., DEJEMEPPE, X., VANHULLE, S. & SAUSSEZ, F. (2010). Dispositifs d'autoévaluation socialisée en formation : une contrainte pervertissante ou une opportunité transformatrice? In L. PAQUAY, C. VAN NIEUWENHOVEN & P. WOUTERS (éd.), *L'Évaluation, levier du développement professionnel?* (p. 193–205). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- CLERC-GEORGY, A. (2019). L'écriture en formation des enseignants comme levier du développement professionnel : une évidence à questionner? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 25, 17–32.
- COLOGNESI, S., DESCHEPPER, C., BALLEUX, L. & MÄRZ, V. (2019). Quel accompagnement des étudiants dans la production d'un texte réflexif, à l'intérieur du travail de fin d'études? Le cas d'un module de formation des futurs enseignants du primaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 25, 79–101. <http://revuedeshep.ch/no-25/>
- COLOGNESI, S., DEPRIT, A., COPPE, T., VAN NIEUWENHOVEN, C., MÄRZ, V. & HANIN, V. (2021). Developing Student Teachers' Reflexivity Toward Their Course Planning: Implementation of a Training Program Focused on Writing and Reflective Skills. *Sage Open*, 11(2), 1–14. <https://doi.org/10.1177%2F21582440211016897>
- COLOGNESI, S., LENOIR, G. & VAN NIEUWENHOVEN, C. (2018). Approcher le genre « agir superviseur » : quand des superviseurs expliquent ce qu'ils font pour accompagner leurs stagiaires. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 4(2), 27–46.
- COLOGNESI, S. & VAN NIEUWENHOVEN, C. (2017). Le processus de coévaluation entre superviseurs et étudiants en formation initiale des enseignants du primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1–27. <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cjerce/article/download/2398/2429>
- COPPE, T., RAEMDONCK, I., MÄRZ, V., PARMENTIER, M., BROUHIER, Q. & COLOGNESI, S. (2020). L'insertion professionnelle des enseignants au travers des multiples aspects de la socialisation au travail : l'ISaTE, un instrument de mesure pour les appréhender. *Mesure et évaluation en éducation*, 43(3), 67–102.
- COPPE, T., DEVOS, C. & COLOGNESI, S. (2023). How failure experience combined with high teacher self-aspect importance puts self-efficacy at risk among student teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 38(1), 25–42.
- COPPE, T., MAES, O., BIÉMAR, S., MÄRZ, V. & VAN NIEUWENHOVEN, C. (2022). Le stage comme environnement de socialisation organisationnelle : De l'importance d'en faire un lieu de découverte de tous les aspects de la profession enseignante. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 28, 63–80.

- CORREA MOLINA, E. (2008). Perception des rôles par le superviseur de stage. In M. BOUTET et J. PHARAND (dir.), *L'Accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (p.73–89). Presses de l'université du Québec.
- DAY, S.P., WEBSTER, C. & KILLEN, A. (2022). Exploring initial teacher education student teachers' beliefs about reflective practice using a modified reflective practice questionnaire. *Reflective Practice*, 23(4), 437–451. <https://doi.org/10.1080/14623943.2022.2048260>
- DEBLIQUY, N., DESCHEPPER, C. & COLOGNESI, S. (soumis). *Requiring pre-service teachers to write a self-evaluation report after each internship to target their professional development: what about the evolution of their reflective writing skills?*
- DESBIENS, J.-F., BORGES, C. & SPALLANZANI, C. (2009). Investir dans la formation des personnes enseignantes associées pour faire du stage en enseignement un instrument de développement professionnel. *Éducation et Francophonie*, XXXVII (1), 6–25.
- DESCHEPPER, C. & COLOGNESI, S. (sous presse). Comment l'écriture des rapports d'autoévaluation de stage des futurs enseignants évolue-t-elle en fonction de leur profil? *Mc Gill Journal of Education*.
- 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.
- GOUIN, J. A. & HAMEL, C. (2015). La perception de formateurs de stagiaires quant au développement et à l'évaluation formative des quatre compétences liées à l'acte d'enseigner. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(3), 1–27.
- HANIN, V., COLOGNESI, S., CAMBIER, A. C., BURY, C. & VAN NIEUWENHOVEN, C. (2020). Décris-moi ta conception de l'intelligence et je te dirai quelle(s) pratique(s) évaluative(s) tu as tendance à préconiser. *e-JIREF*, 6(2), 45–71.
- HERON, M. & CORRADINI, E. (2020). A genre-based study of professional reflective writing in higher education. *Teaching in Higher Education*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1824178>
- JORRO, A. & VAN NIEUWENHOVEN, C. (2019). Le clair-obscur de l'activité évaluative. In A. JORRO & N. DROYER (dir.), *L'Évaluation, levier pour l'enseignement et la formation* (p. 33–44). Bruxelles : De Boeck.
- LAND, C. & RUBIN, J.C. (2020). Part of the assignment: student-teachers' planning instruction within/ across activity systems. *Teaching Education*, 31(3), 279–297. <https://doi.org/10.1080/10476210.2018.1546689>
- LEFEBVRE, J., LEFEBVRE, H. & LEFEBVRE, B. (2022). Reflection of novice teachers on their teaching practice. *Reflective Practice*, 23(4), 452–466. <https://doi.org/10.1080/14623943.2022.2056883>
- LEROUX, J.-L. & BÉLAIR, L.M. (2015). Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur. In J.-L. LEROUX (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique* (p.67–107). Sherbrooke : Association québécoise de pédagogie collégiale (coll. PERFORMA).
- MAES, O. (2021). *La Construction du jugement évaluatif par le superviseur lors de la coévaluation des stages en enseignement. Vers la construction d'un jugement professionnel* [thèse de doctorat inédite]. Université catholique de Louvain.
- MAES, O., COLOGNESI, S. & VAN NIEUWENHOVEN, C. (2018). « Accompagner/former » ou « évaluer/vérifier », une tension rencontrée par les superviseurs de stage des futurs enseignants? *Éducation & Formation*, 308(1), 95–106.
- MAES, O., COLOGNESI, S. & VAN NIEUWENHOVEN, C. (2019). Une étude multicas pour comprendre comment la singularité est prise en compte en situation de coévaluation de stage en enseignement. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 41(2), 483–501. <https://doi.org/10.24452/sjer.41.2.13>
- MAES, O., VAN NIEUWENHOVEN, C. & COLOGNESI, S. (2020). La coévaluation de stage... source de préoccupations, de difficultés, voire de tensions pour le superviseur de HEP. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 6(3), 3–23.
- MOTTIER LOPEZ, L. & ALLAL, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation : un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 465–482. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:17360>
- ODART, A.-C. & VERSPIEREN, M. (2006). Rapport de stage et mémoire professionnel entre normes et représentations, Rapport de stage et mémoire professionnel normes, usages et représentations, *Lidil revue de linguistique et de didactique des langues Université Stendhal de Grenoble*, 34, 31–48.
- PAQUAY, L. (1994). Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant? *Recherche et formation*, 16, 7–38.

SCALLON, G. (2004). *L'Évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal : Renouveau pédagogique.

TAY, L.Y., TAN, L.S., AIYOOB, T.B., TAN, J.Y., LING ONG, M.W., RATNAM-LIM, C. & CHUA, P.H. (2022). Teacher reflection—call for a transformative mindset. *Reflective Practice*. <https://doi.org/10.1080/14623943.2022.2130224>

TUONONEN, T., PARPALA, A. & LINDBLOM-YLÄNNE, S. (2019). Graduates' evaluations of usefulness of university education, and early career success—a longitudinal study of the transition to working life. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44, 581–595.

VAN NIEUWENHOVEN, C., PICRON, V. & COLOGNESI, S. (2016). Accompagner les premiers pas des stagiaires de terrain : quels enjeux et quelles tensions pour les formateurs? In L. RIA (dir.), *Former les enseignants au XXI^e siècle. Volume 2 : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs* (p. 139–150). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

ZINGUINIAN, M. & ANDRÉ, B. (2017). Certifier les stagiaires : le « dur travail » voire le « sale boulot » du formateur en établissement scolaire. *Phronesis*, 6(4), 71–84. En ligne <https://doi.org/10.7202/1043982ar>

La grille d'évaluation des stages organisés dans le bachelier AESI en Français à la Haute École Charlemagne

Dorothee JARDON
Delphine POLSON

*Haute école Charlemagne
Département pédagogique, Liège
dorothee.jardon@hech.be
delphine.polson@hech.be*

1. Contexte d'utilisation

Actuellement, dans le bachelier AESI en Français, sept stages sont organisés sur les trois années de formation. Pour chaque période de stage, le Futur Enseignant (FE) preste à la fois des heures dans la discipline « français » et dans son option (Éducation à la philosophie et citoyenneté ou Français langue étrangère). En première année, les stages sont essentiellement centrés sur l'observation des pratiques. En deuxième, deux stages d'enseignement sont prévus : l'un dans le premier degré commun et l'autre dans le deuxième degré de l'enseignement qualifiant. En troisième, les stages concernent l'enseignement de transition, l'enseignement qualifiant et l'enseignement spécialisé. Les objectifs de chaque stage sont progressifs, tant au niveau de la préparation des séquences d'enseignement que de la gestion de l'apprentissage et des groupes-classes. C'est néanmoins la même grille d'évaluation qui est utilisée.

La grille d'évaluation des stages est commune aux superviseurs (maîtres-assistants en pédagogie et dans les disciplines d'enseignement) de la section littéraire de la Haute École (HE) et aux maîtres de

stage qui accueillent nos étudiants. Pour chaque discipline d'enseignement, les maîtres de stage sont libres de compléter une grille pour l'ensemble du stage ou pour chaque semaine de stage, ou encore pour chaque classe prise en charge. Ils en discutent avec le FE tout au long du stage et lui remettent la grille à la fin. Quant aux superviseurs de la HE, ils la complètent durant leur visite, puis celle-ci est utilisée pour mener l'analyse de la prestation avec le FE. Le FE bénéficie, au minimum, de six visites de stage en 2^e année et de huit visites en 3^e année.

Après chaque stage (de 2^e et de 3^e année uniquement), le FE remet au pédagogue l'ensemble des grilles d'évaluation qu'il a reçues et y joint une autoévaluation de son stage. Pour chaque étudiant, le pédagogue fait la synthèse des commentaires et des notes, laquelle est rapportée lors d'un conseil de classe didactique. Ce conseil se réunit deux fois par an et rassemble les superviseurs de la section littéraire ; il fonctionne comme un jury de délibération et statue, en fin d'année académique, sur la note de stage de chaque FE. Dans celle-ci, l'évaluation des maîtres de stage intervient pour un quart des points et celles des formateurs d'enseignants pour trois quarts. Les synthèses rédigées à l'occasion de ces conseils de classe didactiques sont remises au FE et expliquées lors d'un entretien individualisé avec le pédagogue.

2. Historique succinct de l'évolution de l'outil

Cette grille d'évaluation existe depuis la réforme de la formation initiale de 2001. Au fil des années et à l'initiative des pédagogues, des modifications

ont été apportées à la formulation des intitulés des critères et de certains indicateurs. Dans une perspective de développement professionnel, l'appellation « étudiant » a aussi été remplacée par celle de futur enseignant (FE). Des critères ont été ajoutés pour que les pratiques pédagogiques attendues en stage rencontrent les principes d'un enseignement efficace en référence au modèle de la « *Systematic instruction* » (Rosenshine, 2010).

3. Analyse SWOT (Forces, faiblesses, opportunités, menaces)

Le caractère explicite et varié des critères d'évaluation de notre grille constitue l'une de ses premières forces. En effet, pour évaluer la pratique pédagogique du FE dans son ensemble, six critères ont été pris en compte : la qualité des préparations de leçons, la gestion et la conduite de l'apprentissage, la maîtrise des contenus, les attitudes et relations interpersonnelles, la maîtrise de la langue et la capacité d'autoévaluation du FE.

L'exploitation de la grille d'évaluation dès la 1^{re} année constitue une deuxième force. Dans le cadre des ateliers de formation professionnelle, le FE est ainsi amené à expérimenter la grille d'évaluation pour s'autoévaluer lors d'activités de micro-enseignement. Cette première prise en main de l'outil est nécessaire pour lui permettre de mieux cerner les attendus en stage.

Une troisième force réside dans le fait que, durant ses stages, le FE est entouré d'une équipe de formateurs, ce qui lui assure un regard multiple sur ses pratiques. D'un côté, il y a les maîtres de stage avec lesquels il collabore. Ces enseignants — pour la plupart chevronnés — sont en première ligne en ce qui concerne l'accompagnement et l'intégration du stagiaire dans le milieu scolaire. De l'autre, il y a les superviseurs de la HE, dont la tâche principale est d'observer et apprécier dans quelle mesure le FE rencontre les objectifs fixés à un stade donné de la formation.

Le débriefing faisant suite au passage d'un superviseur de la HE est une rencontre qui se déroule en trio (FE, maître de stage et superviseur de la HE), et c'est là encore un atout du dispositif d'évaluation qui offre une certaine forme de complémentarité

entre la formation initiale reçue en HE et le milieu scolaire. Lors de cette rencontre, le superviseur de la HE se réfère constamment à la grille d'évaluation afin d'alimenter la discussion. Il cible ainsi les éléments à analyser, donne au FE des conseils en lien avec la formation, tandis que le maître de stage adopte un regard plus global en ce qui concerne, entre autres, la gestion de classe. Ces moments d'échanges en trio sont essentiels et mettent en avant une certaine transparence dans les commentaires fournis au FE.

Enfin, l'un des derniers atouts de notre dispositif renvoie aux pratiques d'accompagnement du FE mises en place tout au long de la formation. Des entretiens individuels sont donc planifiés après chaque période de stage afin de discuter de son évolution en regard des grilles d'évaluation. Pédagogue comme FE s'y réfèrent constamment pour identifier les défis à relever et cibler les moyens nécessaires pour les atteindre.

Si notre dispositif d'évaluation des stages présente des points forts, il souffre aussi de faiblesses. Nous en ciblons trois qui portent particulièrement sur la grille d'évaluation des stages.

Tout d'abord, l'utilisation d'une grille d'évaluation unique pour des stages dont les contextes d'enseignement sont spécifiques constitue une incohérence par rapport à la volonté d'aborder progressivement la complexité des compétences professionnelles du FE. Nous tentons de limiter cette faiblesse par une démarche de clarification des attentes auprès des FE et de leurs maîtres de stage, en soulignant les critères prioritaires en fonction des stages. Afin de rencontrer effectivement un objectif de progressivité en termes de formation et dans un souci de transparence et de cohérence en termes d'évaluation pour chacun, il conviendrait, à l'avenir, de proposer des grilles d'évaluation par stage qui comportent des invariants, c'est-à-dire des indicateurs identiques d'un stage à l'autre (ceux qui relèvent d'attitudes professionnelles ou de l'utilisation des référentiels par exemple), mais aussi des critères qui reflètent les exigences pédagogiques d'un niveau d'enseignement donné.

De plus, notre grille identifie un nombre élevé d'indicateurs à observer et à évaluer (55 indicateurs répartis en six critères). Cette profusion d'éléments à prendre en compte pour évaluer la qualité d'une pratique pédagogique n'est pas perçue comme une contrainte, ni pour le maître de stage qui supervise

le FE sur une plus ou moins longue période, ni pour le FE qui obtient ainsi un retour complet sur sa pratique de stage. C'est surtout pour le superviseur de la HE que cet aspect est contraignant. En effet, lorsque le superviseur de la HE utilise la grille pour évaluer une prestation, il lui est rarement possible d'évaluer tous les critères, parce que la prestation observée est circonscrite à une leçon de 50 minutes. L'évaluation est partielle et donc pas nécessairement représentative de la prestation du FE telle que le maître de stage la voit et l'évalue. De plus, la grille est peu ergonomique en tant qu'outil de retranscription précise des pratiques observées. C'est pourtant sur cette description circonstanciée qu'il est nécessaire de revenir directement lors du débriefing.

Enfin, notre grille d'évaluation ne simplifie pas la tâche complexe d'établir une note sur une prestation de stage. En effet, le barème d'évaluation de chaque indicateur se déploie en quatre niveaux (acquis, partiellement acquis, non acquis et sans objet) mais un flou subsiste derrière la signification des deux premiers : à quelles conditions l'évaluateur estime-t-il que l'indicateur est acquis ou partiellement acquis ? De même, il est demandé à l'utilisateur de la grille de choisir une appréciation de synthèse sur l'ensemble du stage parmi six proposées (très bien, bien, satisfaisant, suffisant, insuffisant, insuffisance grave). Aucune indication ne permet d'objectiver le choix d'une appréciation : comment déterminer que le stage se conclut par un « très bien » ? Est-ce par une somme, quelque peu artificielle, de l'évaluation de chacun des indicateurs que l'évaluateur attribuera un « bien » ? Certains critères ont-ils plus de poids que d'autres pour établir l'évaluation de synthèse ? En l'absence de directives précises, le risque est grand que la note de stage reflète davantage une impression de l'évaluateur ou que ses préférences pour tel ou tel aspect de la pratique soient prépondérantes dans la note finale.

À ce propos, la proportion de points attribués par les maîtres de stage dans l'établissement de la note de synthèse par le conseil de classe didactique est régulièrement en discussion. Dans la mesure où l'évaluation du maître de stage se base sur une période longue et porte sur l'ensemble des critères, il conviendrait de lui accorder un poids plus important dans l'évaluation de synthèse, voire d'envisager une proportion égale entre la note du maître de stage et la note des superviseurs de la HE. Actuellement, le conseil de classe didactique

manifeste encore une certaine réserve à adopter ce changement, évoquant son autonomie dans l'établissement d'une note de stage et soulignant des divergences parfois importantes entre l'évaluation du maître de stage et celle des superviseurs de la HE. Une plus grande concordance dans nos évaluations respectives pourrait être obtenue par la clarification du barème d'évaluation.

La RFIE est l'occasion d'envisager l'élaboration de nouvelles grilles d'évaluation en concertation avec les maîtres de stage. Pour les valider, il serait nécessaire d'introduire une étape d'expérimentation *in situ*, en vue d'apporter des correctifs. Les évaluateurs auraient ainsi l'occasion de vérifier la pertinence du contenu des grilles ainsi que la clarté des éléments qui s'y retrouvent. En participant à leur conception ainsi qu'à leur validation, les maîtres de stage seront sans doute moins enclins à ressentir de l'insécurité dans l'utilisation des grilles. La construction de nouvelles grilles d'évaluation de stage devrait nous permettre d'identifier, dans une logique de progressivité et en fonction des niveaux d'enseignement, les critères prioritaires ou incontournables à rencontrer et ceux qui sont secondaires.

Bibliographie

ROSENSHINE, B. (2010). Principles of Instruction. *International Academy of Education: Educational Practices*, 21, 1–32.

La grille d'évaluation des stages d'enseignement en Français langue première à l'ULiège

Anne-Catherine WERNER

ULiège

Didactique du Français langue première

Centre de formation des enseignants

(CeFEn)

acwerner@uliege.be

1. Contexte d'utilisation

Les étudiants du master en Didactique et de l'AEES qui se destinent à devenir professeurs de français réalisent au cours de leur cursus 40 heures de stages actifs. Ces heures de stages sont ventilées sur trois stages répartis sur l'année ou sur les deux années de la formation. Durant ceux-ci, l'étudiant est amené à découvrir et expérimenter des contextes variés : ses stages se déroulent dans des établissements appartenant à des réseaux différents, en transition et dans le qualifiant, et idéalement au 2^e et au 3^e degré.

Chaque stage est encadré par un maître de stage volontaire, informé au préalable de ses prérogatives et de nos attentes via un document spécifique. Durant le stage, l'étudiant reçoit la visite d'un formateur-visitateur chargé de l'observer et de l'évaluer à l'aide d'une grille d'évaluation que le maître de stage utilisera également, en fin de stage.

Les maîtres de stage confient le(s) sujet(s) de séquence(s) de leur choix aux étudiants, qui consignent cette « commande » dans une case spécifique de la grille d'évaluation du stage. Au-dessus de cet espace, le stagiaire est également amené à formuler des objectifs personnels, ceux qu'il se fixe pour le stage, compte tenu de ses expériences précédentes et des commentaires reçus.

2. Historique succinct de l'outil

En 2014, l'équipe du service de Didactique du français langue première, composée de Séverine De Croix, Sophie Andernack et moi-même, avait conçu une grille d'évaluation des stages, indépendante de la grille utilisée par l'équipe précédente. Cette grille se voulait fonctionnelle, ni trop longue, ni trop courte, adaptée (ou au moins adaptable) aux multiples situations de stage et utilisable par tous : étudiants, maîtres de stage et formateurs. En effet, le protocole d'évaluation prévoyait que chacune des trois personnes concernées complète un exemplaire de la grille. Ainsi, le formateur-visitateur remplissait la grille à l'issue de sa visite, le maître de stage complétait la sienne à la fin du stage et l'étudiant était invité à utiliser la grille pour réaliser une autoévaluation de son stage, en s'appuyant sur les conseils qui lui avaient été donnés et sur ses propres constats et observations.

La grille était globalement conçue selon une structure chronologique, et divisée en rubriques qui correspondaient, pour la plupart, aux étapes du stage : dossier de préparation, mise en œuvre, réflexivité, etc. De manière à favoriser la rédaction de commentaires et à éviter les écarts de notes liés aux échelles personnelles des évaluateurs, aucune note n'était demandée aux rédacteurs de la grille. Ainsi, la note du stage était forgée par le service de Didactique sur la base des trois grilles et de balises de notation internes au Service.

En octobre 2017, l'équipe actuellement en place (Daniel Delbrassine, Pierre Outers et moi-même) reprend et remanie cette grille. Les modifications apportées sont mineures, tout d'abord parce que la grille s'avère relativement efficace, ensuite parce

qu'il est décidé d'épargner les maitres de stage, qui ont dû s'adapter à de nombreux changements dans les années précédentes.

Au sein de la grille, quelques items sont reformulés ou explicités et un point est ajouté concernant la gestion de l'évaluation des élèves par l'étudiant. Enfin, la rubrique « Comportement professionnel » est déplacée en première position, devant la rubrique « Dossier de préparation ». Ces deux rubriques font désormais l'objet d'un critère d'exclusion, clairement mentionné dans la grille.

Les modalités d'évaluation sont également revues. D'une part, les maitres de stage sont invités à attribuer une note au stage, tout comme le fait le formateur-visitateur. La note globale du stage est la moyenne de ces deux notes : ainsi, maitre de stage et formateur évaluent l'étudiant à parité. D'autre part, la transparence est assurée grâce à la communication des notes et des grilles complétées aux étudiants. Le stagiaire, quant à lui, ne réalise plus d'autoévaluation à l'aide de la grille. Cependant, il est toujours invité à déterminer des objectifs personnels, qu'il inscrit sur la première page de la grille.

Dans une optique de progressivité, la longueur des stages est croissante. Chaque stage est évalué et donne lieu à une note chiffrée qui intervient dans la note globale des stages proportionnellement à la durée du stage. Bien que le nombre d'heures de stage soit relativement limité en comparaison avec les pratiques des hautes écoles, les stages pèsent lourd dans la balance. Ainsi, une note globale insuffisante aux stages entraîne un échec général.

À la fin de chaque stage, les deux grilles, celle du maitre de stage et celle du formateur-visitateur, sont fournies aux étudiants. À la fin du troisième stage, les étudiants sont donc en possession de six grilles et de six notes, dont la moitié émanent des maitres de stage. Il leur est vivement conseillé de les conserver, afin de pouvoir les relire avant le début du stage suivant et de formuler leurs objectifs personnels en s'appuyant sur les conseils prioritaires. Par la suite, ces grilles d'évaluation peuvent s'avérer utiles dans le cadre de l'examen oral du cours de Didactique spéciale (Partim 2) (AESS0326). En effet, durant cette épreuve qui mobilise l'expérience des stages, les étudiants sont invités à présenter la révision d'une séquence testée en classe.

3. Analyse SWOT (Forces, faiblesses, opportunités, menaces)

Cette grille d'évaluation des stages présente des qualités, mais également des faiblesses.

L'outil est souple et adaptable, tant aux situations, parfois très variées, qu'aux utilisateurs. Les cases destinées aux « commentaires », ouvertes et extensibles dans la version numérique du document, permettent à chaque évaluateur de s'approprier la grille, de développer sa rédaction, d'exemplifier son propos, de l'organiser comme il le souhaite, de mettre en évidence certains éléments, etc. Les exemples proposés ci-contre (fig. 1–2) montrent deux utilisations personnelles de l'outil. Dans le premier, la maitre de stage qui a rédigé le rapport a mis en évidence quelques mots-clés qui correspondent aux qualités relevées et aux points de vigilance. Dans le second exemple, issu du rapport d'un formateur-visitateur, des éléments plus factuels sont pointés ; ils sont la plupart du temps accompagnés d'une appréciation.

Si la forme ouverte permet aux plus loquaces et rigoureux de développer leurs commentaires, certains maitres de stage en font un usage inadéquat, se contentant d'appréciations non étayées ou de commentaires laconiques.

L'organisation chronologique des rubriques permet à l'étudiant de cerner les différentes étapes de travail de son stage. Cependant, cette structure provoque des scissions artificielles ou entraîne des positions peu logiques, étant donné qu'un même item n'apparaît qu'une seule fois, dans une seule rubrique. Ainsi, par exemple, la « Maitrise des contenus » est mentionnée dans la phase « Mise en œuvre » alors qu'elle concerne également le « Dossier de préparation ». Il en va de même pour la « Gestion de l'évaluation » et la « Maitrise de la langue », qu'on évalue volontiers à l'écrit dans le dossier de préparation et à l'oral lors de la mise en œuvre.

Par ailleurs, l'organisation en rubriques permet peu la mise en évidence des aspects négatifs et positifs de l'évaluation. Ceux-ci sont mentionnés, mais sont parfois noyés au sein des commentaires.

Du point de vue de la notation, malgré une réelle volonté de transparence, la pondération interne est inexistante. L'évaluation donne lieu à une note sans

<p>Gestion des apprentissages</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Précision et pertinence des consignes ▪ Gestion de l'activité des élèves, exploitation des apports des élèves ▪ Efficacité des transitions entre activités ▪ Structuration des apprentissages ▪ Exploitation du matériel (tableau, outil ou technologie...) ▪ Exploitation des documents et supports ▪ Gestion du temps 	<p>Je trouve qu'il y a eu de l'évolution sur ce point car plus on allait vers le débat, plus tu es parti de tes observations des débats diagnostics, plus tu as impliqué les élèves de la demande.</p> <p>Pour la suite, j'ai encouragé à veiller au dynamisme et au rythme des leçons pour éviter qu'elles s'enlisent et que certaines "pendent". De même, chaque séq. pour rappeler ce que tu en es, pour rappeler les objectifs à atteindre, surtout des liens entre activités.</p> <p>Pour finir, malgré les soucis techniques récurrents, tu as enrichi régulièrement les leçons par des supports vidéos, musicaux, artistiques qui étaient pertinents et attractifs!</p>
---	--

Fig. 1. Extrait d'un rapport d'évaluation rédigé par une maitre de stage.

<p>Préparation</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Préparation complète, fonctionnelle, claire et soignée ▪ Intentions pédagogiques adaptées ▪ Contenus rigoureux et adéquats ▪ Précision et pertinence des tâches (sens) ▪ Méthodologie centrée sur l'apprenant ▪ Présence des documents et supports pour l'apprentissage et pour l'évaluation ▪ Conformité au prescrit légal 	<p>Dossier complet et conforme.</p> <p>La séquence vise une TF de l'UAA2 : à l'aide d'un portefeuille de documents, proposer un exposé oral avec support Ppt. Elle a été précédée par une séquence axée sur l'UAA1 : bon enchaînement.</p> <p>Thématique choisie : le manga</p> <p>La préparation de la TF est excellente sur le FOND, mais laisse un peu de côté la question de la FORME orale (voix, gestuelle, langue, etc.), alors que cet aspect sera évalué dans la TF (18 points sur 75). La préparation à réaliser un support Ppt est prévue.</p> <p>On peut donc se demander si la préparation d'un « aide-mémoire » n'est pas inutile, puisqu'un Ppt est prévu et servira d'aide-mémoire aux élèves, comme l'un d'entre eux l'a déjà compris...</p> <p>Il est prévu d'analyser un modèle (p.26) : TB</p> <p>La séquence démarre ce jour avec une tâche initiale : 1' d'exposé sur le sujet personnel de la séquence précédente (dieux grecs), avec document affiché à l'écran. Chaque élève passe, puis auto-évaluation, feedback des pairs, et FB du professeur. C'est bienveillant, efficace et utile. TB</p> <p>Une tâche intermédiaire est prévue : exposé oral sur sujet commun</p>
--	--

Fig. 2. Extrait d'un rapport d'évaluation rédigé par un formateur.

que la ventilation des différents critères ne soit précisée. Le principe d'isomorphisme n'est donc pas respecté : l'on pourrait effectivement relever facilement une contradiction par rapport à nos attendus en ce qui concerne les grilles conçues par les étudiants pour évaluer leurs élèves. Nous assumons cette contradiction pour la simple raison qu'il est impossible de proposer une pondération qui tienne compte de la diversité extrême des situations d'évaluation (type de leçon, classe, sujet, etc.).

Impliquer les maitres de stage dans la notation chiffrée présente à nos yeux plusieurs avantages : contrairement au formateur qui assiste à une seule leçon, le maitre de stage suit l'étudiant durant l'entièreté de son stage. Il a donc une vision plus large et est le mieux placé pour mesurer et évaluer

les évolutions. Cela pose néanmoins un problème d'équité entre stagiaires. En effet, chaque maitre de stage a sa personnalité et son niveau d'exigence qui l'amènent à une note plus ou moins élevée, établie selon une échelle personnelle. Pour un même stage, selon qu'il est accompagné et évalué par le maitre de stage A, réputé généreux, ou par le maitre de stage B, plus exigeant, un étudiant pourrait se retrouver avec deux notes très différentes. Il nous paraît inimaginable d'imposer aux maitres de stage un outil d'évaluation trop cadrant, qui serait inévitablement lourd et complexe. L'idéal serait de créer, en accompagnement de la grille ouverte, une échelle de notation détaillée avec des critères objectifs de manière à ce que chacun évalue selon les mêmes balises. Concevoir ce type d'outil s'avère malheureusement très difficile.

La grille d'évaluation des stages de Français langue étrangère à la Haute École de la Ville de Liège

Hervé BUNTINX

Haute école de la Ville de Liège
Herve.Buntinx@hel.be

1. Contexte d'utilisation

Les étudiant-es du régendat « Français » ont deux stages pratiques d'enseignement à réaliser (deux semaines par quadrimestre au bloc 2, et quatre semaines au bloc 3). Ils-elles doivent à la fois prêter des heures de français (60% du temps de stage) et des heures en regard de l'option (Français langue étrangère ou Philosophie et citoyenneté, à raison de 40% du temps de stage). Les étudiant-es de Français langue étrangère (FLE) sont orienté-es vers des écoles qui proposent du DASPA, des ASBL, ou des cours de promotion sociale. Chaque étudiant-e reçoit, au minimum, la visite d'un pédagogue et d'un professeur de la discipline. Chaque visite de stage est annoncée au stagiaire et elle dure généralement 50 minutes pour le français et 1h30 pour le FLE.

La grille utilisée pour évaluer les stages est présentée au début de l'année académique aux étudiant-es, en même temps que les autres documents relatifs aux stages pédagogiques et elle fait l'objet d'une analyse dans le cadre du cours d'Atelier de formation pratique (AFP). Cette grille est identique pour l'équipe pédagogique et le-la maître-sse de stage, et celui ou celle-ci profite d'un encart particulier s'il ou si elle est professeur-e de FLE.

Le membre de l'équipe pédagogique remplit la grille durant la visite. Un échange est organisé

directement après la prestation de l'étudiant-e avec le-la maître-sse de stage. À la fin de chaque période de stage, lors d'un conseil de didactique, les membres de l'équipe pédagogique se réunissent pour discuter des visites effectuées.

2. Historique succinct de l'évolution de l'outil

La grille est le fruit d'une réflexion collective entre pédagogues et professeur-es-matière, elle est identique à toutes les sections. Elle a été remaniée par rapport à sa rédaction initiale pour le régendat « Français », notamment en offrant la possibilité au-la maître-sse de stage de notifier une évolution durant la totalité du stage et de spécifier la marge de progression (régression – stagnation – amélioration), qui doit être prise en considération par l'équipe éducative. Cela permet de dépasser le fait de n'avoir qu'une évaluation qui ne reposerait que sur deux moments précis de tout un stage, correspondant aux visites des superviseur-euses de la HE. De plus, deux défis pour le stage suivant sont clairement définis. Plus une difficulté est spécifiquement ciblée, au mieux un-e étudiant-e-stagiaire peut-il-elle réfléchir à ce qu'il-elle doit mettre en place pour opérer des améliorations dans sa pratique.

Face à la multiplicité des divers items de chaque critère, un commentaire général synthétise les propos afin que chaque étudiant-e puisse mieux cerner ses forces et les points sur lesquels il-elle doit apporter un ajustement.

Les différents critères embrassent les dimensions pédagogiques mais aussi didactiques de la pratique observée, à savoir : la qualité des documents, les

supports écrits, les contenus enseignés, les dimensions linguistiques, la gestion du groupe-classe et l'organisation des apprentissages.

Cependant, la grille commence à dater (elle a une dizaine d'années) et elle a été élaborée sans la collaboration et sans le regard de certain-es enseignant-es qui l'utilisent actuellement. Ces dernier-es ont peut-être un autre regard sur l'évaluation. La grille étant vouée à être réaménagée dans la perspective de la réforme de la formation initiale des enseignants, il pourrait être utile de consulter tous les acteurs et toutes les actrices de la formation.

3. Analyse SWOT (Forces, faiblesses, opportunités, menaces)

Une grille a-t-elle pour simple vocation de sanctionner l'acte professionnel d'un-e étudiant-e-stagiaire au jour dit, ou a-t-elle pour ambition d'accompagner cet-te étudiant-e-stagiaire dans la construction de son identité de futur-e enseignant-e? C'est un débat permanent sur l'évaluation. Trop souvent, sans doute, pour un-e étudiant-e-stagiaire, la venue d'un-e de ses enseignant-es se résume à la simple question : « Ai-je réussi ou non ? » Ne faudrait-il pas s'assurer que les retours réflexifs soient davantage activés et nourris, et s'inscrivent dans la construction identitaire du-de la futur-e enseignant-e? Comment faire apparaître ces perspectives avec une grille ?

Dans ce sens, la grille tente de cibler les différents actes et connaissances qu'un-e enseignant-e devrait maîtriser et, par de nombreux items, essaie de guider l'appréciation. Mais, comme dit l'adage : trop d'items ne tue-t-il pas l'item? De plus, le choix des intitulés est-il judicieux pour que chaque intervenant-e lui confère le même sens? Comment bien saisir la différence entre « Organisation de l'apprentissage » et « Didactique »? Sous l'intitulé « Préparations », on se contente d'une perspective administrative; or une préparation adéquate en amont d'un stage ne va-t-elle pas déterminer la perspective d'une méthodologie adéquate ?

Certain-es maître-esses de stage n'y trouvent pas non plus forcément leur compte. Apprécier autant d'items peut sembler rébarbatif et peu fructueux, et nombre de collègues en FLE ont une certaine propension à évaluer avec une joviale bienveillance.

Ce qui compte à leurs yeux n'est pas tant une note finale et des items à apprécier, mais les conseils qu'ils-elles prodiguent avant le stage et tout au long du processus. Un carnet avec leurs annotations au jour le jour leur semble plus productif.

On pourrait donc envisager une grille revue en essayant de rencontrer de nouveaux objectifs. Ainsi, elle devrait déterminer plus clairement les attendus en fin de chaque bloc, en regard des apprentissages menés durant le quadrimestre; elle devrait être progressive d'un stage à l'autre, d'une année à l'autre, mais ne devrait pas être le reflet d'une visite précise à un moment spécifique. La grille devrait aider les étudiant-es dans une démarche métacognitive pour améliorer leur capacité à conceptualiser une séquence et à l'optimiser lorsqu'ils-elles la font vivre au sein de la classe.

La grille pourrait aussi proposer des critères généraux qui eux seuls seraient évalués (par exemple : préparation d'un scénario pédagogique, maîtrise des contenus enseignés, maîtrise communicationnelle...) et ces derniers seraient illustrés d'indicateurs qui, eux, seraient proposés à titre indicatif (par exemple : la méthode est adaptée à la matière et/ou respecte la démarche scientifique de la discipline, l'activité a et donne du sens aux apprentissages, le fil rouge est assuré). Cela permettrait de ne plus se perdre dans une multiplicité d'indicateurs.

Toute grille doit opérer un savant équilibre. Outre le fait de privilégier la transmission d'une information claire, tant pour les étudiant-es que pour les collègues, afin que chacun-e soit sur la même longueur d'onde, la grille devrait préciser les compétences qui doivent être impérativement acquises pour valider la réussite de la formation. À titre d'exemple, une maîtrise de la langue française défaillante ou une non-maîtrise de la matière enseignée seraient préjudiciables pour un-e futur-e enseignant-e de français. De plus, les apports d'une grille d'évaluation devraient être significatifs aux trois moments-clés : en amont du stage, la grille devrait éclairer sur les attendus; durant le stage, elle devrait guider, conseiller; après le stage, elle devrait permettre un retour réflexif pour que tout-e étudiant-e puisse adéquatement évoluer dans sa pratique.

Une grille ne peut se réduire à une simple perspective certificative, mais se doit d'envisager également les aspects formatif et métacognitif. Il faut aussi s'assurer que chaque étudiant-e y trouve l'occasion non pas d'être formaté-e, mais bien de construire son identité d'enseignant-e.

La grille d'évaluation des stages d'enseignement en Français langue étrangère à l'ULiège

Deborah MEUNIER

ULiège

*Didactique du Français langue étrangère
et seconde*

*Centre de formation des enseignants
(CeFEn)*

dmeunier@uliege.be

1. Contexte d'utilisation

Depuis la création en 1999 d'un diplôme d'Études spécialisées en Français langue étrangère et seconde, devenu en 2004 master en Langues et Lettres françaises et romanes, orientation français langue étrangère, à finalité spécialisée, le service de Didactique du français langue étrangère (FLE) de l'université de Liège n'a cessé de revoir la forme et les contenus de ces études, en interaction avec les attentes du monde extérieur. Ainsi, suite à l'augmentation et à la diversification du public des élèves primo-arrivants¹ dans les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles, une agrégation de l'Enseignement secondaire supérieur en FLE a vu le jour en 2017 à l'ULiège. Cette nouvelle finalité didactique prépare les (futur-es) enseignant-es de FLE à travailler avec un public scolaire souvent peu, voire pas scolarisé antérieurement. Ces changements ont évidemment eu des implications directes pour l'organisation des stages. Jusque-là, les pratiques d'enseignement visaient majoritairement un public adulte, dans des associations de quartier, dans le cadre des cours de FLE pour étudiant-es Erasmus organisés à l'Institut supérieur des langues vivantes de l'Université, ou dans des centres de langues à

l'étranger. Nos stagiaires doivent désormais aussi enseigner dans des DASPA² et réaliser des « pratiques hors cours » au sein de ces dispositifs (participation au « Conseil d'intégration »; suivi de l'accompagnement thérapeutique — psychologique ou logopédique — des jeunes; interaction avec les centres d'accueil où résident les MENA³...). Ainsi, la formation initiale des enseignant-es en FLE s'articule à des besoins sociétaux multiples qui lui donnent son sens.

Les stagiaires doivent réaliser plusieurs stages pratiques d'enseignement durant lesquels ils-elles sont systématiquement vu-es par un membre du service de Didactique. La grille d'évaluation analysée ici est utilisée lors de ces visites de stages. Les maître-ses de stage ont une grille quasiment identique qui comporte une partie supplémentaire dédiée à l'attitude du stagiaire durant le stage et à sa capacité à réfléchir sur sa pratique. Chaque visite de stage est annoncée plusieurs semaines à l'avance au stagiaire et dure généralement de 1h à 1h30.

L'étudiant-e reçoit la grille au début de l'année académique, en même temps que les autres documents relatifs aux stages : lettre explicative et grille d'évaluation destinées au-la maître-sse de stage, grille d'autoévaluation, canevas du rapport réflexif et fiche descriptive des « pratiques hors cours ».

Le membre du Service complète la grille durant la visite. Celle-ci fait ensuite l'objet d'une discussion avec le-la stagiaire, directement après la visite sur le lieu de stage, ou dans les jours qui suivent à l'Université. Cette deuxième option est le plus souvent privilégiée afin de ne pas perturber le bon déroulement des activités en classe. Si le débriefing a lieu à l'école, le-la maître-sse de stage est bienvenu-e, mais sa présence n'est pas requise.

À la fin de chaque période de stage, les membres du Service se réunissent pour discuter des visites

effectuées. L'équipe veille à ce que chaque stagiaire soit vu-e par deux à trois personnes différentes.

Cette grille d'évaluation fait partie d'un dispositif d'évaluation plus large comprenant :

- les grilles et les commentaires des maitre-sses de stage;
- l'évaluation des rapports écrits des stagiaires (un bref rapport réflexif pour chaque stage effectué) par les académiques du Service;
- l'entrevue individuelle finale (juin) où l'étudiant-e présente son analyse critique d'une leçon de stage.

2. Historique de l'outil

La grille présentée ici a beaucoup évolué au fil des années. Elle a fait l'objet de nombreuses discussions au sein du Service, avec des monitrices pédagogiques et des maitre-sses de stage. D'un rapport écrit circonstancié d'une page, sans critères d'évaluation définis pour justifier l'appréciation chiffrée, nous sommes passé-es à une grille d'évaluation synthétique d'une page, mais destinée uniquement à l'évaluation par le-la maitre-sses de stage. On y trouvait une série de critères mais sans classement particulier. Cette première grille ne permettait donc pas de distinguer les observables. Le premier critère, par exemple, renvoyait à la préparation de la leçon et servait à évaluer à la fois les objectifs, la programmation de l'apprentissage et la méthodologie.

Par la suite, nous y avons ajouté des catégories de critères, une grille d'autoévaluation pour le-la stagiaire, une zone dédiée aux commentaires et nous avons créé une autre version de la grille, adaptée pour les visites de stages. La grille actuelle est donc le fruit d'une réflexion collective et elle a été remise sur le métier plusieurs fois. La comparaison avec d'autres grilles d'évaluation utilisées en Hautes écoles mais aussi dans le cadre de la formation des enseignants dans des universités françaises a permis de l'enrichir au fil des années. C'est cette dernière version qui est analysée ci-après.

3. Analyse critique de la grille

Parmi par les forces de la grille, nous pointons d'abord son caractère synthétique : on se centre

sur des « essentiels » identifiés avec les étudiant-es dès la phase propédeutique des stages, lors de la première séance de pratiques réflexives. Cela rend la grille intelligible et facile d'utilisation pour des non-didacticien-nes.

Comme nous l'avons expliqué *supra*, les différents critères ont été progressivement enrichis et embrassent désormais les dimensions didactiques mais aussi pédagogiques de la pratique observée, à savoir :

- la qualité des documents, supports écrits (tant les préparations, fiches pédagogiques, que les documents destinés aux apprenant-es);
- les contenus enseignés et la scénarisation didactique;
- les dimensions linguistiques (correction, débit);
- la gestion du groupe-classe et l'organisation des apprentissages.

L'utilisation d'une échelle chiffrée permet d'obtenir une moyenne objective, indispensable puisque l'université impose l'attribution d'une note sur 20 pour les stages. La rubrique « commentaires » permet de préciser et de contextualiser l'évaluation (ce que ne permet pas la grille). De plus, la grille est un outil qui prend place dans un dispositif d'évaluation plus large (cf. point 1), dans lequel plusieurs évaluateur-rices interviennent, dont l'étudiant-e stagiaire. Ce croisement des subjectivités permet de nourrir le jugement professionnel (Lafortune & Allal, 2008).

Enfin, les maitre-sses de stage utilisent une grille quasiment identique, mais adaptée aux circonstances de l'évaluation (stage long vs visite de stage ponctuelle). Les différent-es évaluateur-rices utilisent donc les mêmes critères. Cela permet d'harmoniser les attendus d'un stage à l'autre.

Malgré ces qualités, certains critères nous paraissent peu pertinents dans notre contexte précis d'utilisation : évaluer si l'étudiant-e a « atteint les objectifs poursuivis » n'est jamais possible lors d'une visite de stage d'une heure. Un autre critère est souvent problématique : « maîtrise en profondeur la matière enseignée ». En effet, pour évaluer cette maîtrise, il faut nécessairement que le-la stagiaire soit dans une posture d'explicitation d'un contenu au moment de la visite. Or, la posture de l'enseignant-e de FLE peut être davantage une posture d'accompagnement, de médiation selon les tâches proposées, et pas nécessairement une posture de transmission d'un savoir⁴.

Enfin, beaucoup de critères relèvent plus de la didactique générale que de la didactique spéciale. En effet, seulement cinq critères relèvent de la didactique des langues étrangères : le caractère authentique des documents proposés, le débit et la tonalité, la mention des « phases » de la leçon, les activités « brise-glace » introductives et le fait de donner du sens aux apprentissages grâce à « l'approche communicative » qui est mentionnée explicitement.

Après analyse de la grille, nous envisageons plusieurs améliorations possibles : la catégorie « Matière » pourrait être reformulée et devenir « Scénarisation didactique et contenus disciplinaires ». Ce changement d'intitulé permettrait de déplacer l'attention des utilisateur·rices, non plus sur la seule « maîtrise des contenus lexicaux, grammaticaux... » du français, mais aussi sur la cohérence de la leçon, la concordance entre objectifs, méthodologie et production finale, ou encore le caractère communicatif des tâches, qui sont des dimensions tout aussi importantes que la correction linguistique.

Par ailleurs, des critères plus spécifiques à la didactique du FLE, et des langues étrangères en général, devraient être ajoutés : 1) un critère présent dans l'ancienne version de la grille, relatif à la « communication non verbale » (gestes, mimiques...), essentiel avec un public allophone (facilement jusqu'au niveau B1) devrait être réintégré dans « Maîtrise de la langue », qui deviendrait « Maîtrise de la langue et communication » ; 2) dans la partie « Gestion du groupe et relations », la dimension interculturelle et plurilingue devrait être un critère à part entière, en particulier si le stage a lieu dans un contexte migratoire. Ce critère donnerait aussi davantage de visibilité aux approches « plurielles⁵ » enseignées à l'ULiège, et qui trouvent encore difficilement leur place dans les classes de langue ; 3) l'hétérogénéité des groupes est une caractéristique des cours de FLE en contexte de mobilité, et elle implique des activités de différenciation. Cela aurait donc du sens d'ajouter cette dimension dans la partie « Organisation des apprentissages ».

Bibliographie

- AUGER, N. (2010). *Élèves nouvellement arrivés en France. Réalités et perspectives pratiques en classe*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- BUCHETON, D. (2006). Les postures d'écriture et de lecture : la diversité des modes de penser-parler-apprendre. *Langage & Pratiques*, 37, 29–39.
- BUCHETON, D. & SOULÉ, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & didactique*, 3, 29–48.
- CUMMINS, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251.
- LAFORTUNE, L. & ALLAL, L. (éd.) (2008). *Jugement professionnel en évaluation : pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Québec : Presses de l'université du Québec.

Notes

- 1 Le statut d'élève primo-arrivant est conditionné par une série de critères, consultables sur le site de la Fédération : <http://www.enseignement.be/index.php?page=23677&navi=117#primo>
- 2 Dispositifs d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants. Les DASPA visent à faciliter l'insertion des élèves nouvellement arrivé·es et offrent des cours de français intensifs. Voir à ce propos le Décret du 7 février 2019 visant l'accueil, la scolarisation et l'accompagnement des élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française. La circulaire (7232) est consultable en ligne : https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/46482_000.pdf
- 3 Mineur étranger non accompagné.
- 4 Voir à ce propos les travaux de D. Bucheton (2006 ; 2009).
- 5 Voir à ce propos les travaux bien connus de J. Cummins (1979) et N. Auger (2010).

La grille d'évaluation des stages d'enseignement en Langues modernes à l'ULiège

Germain SIMONS
Alain SEGATTO
Florence VAN HOOF
Julie VANHOOF*
Sophie RADELET
Nicolas SCHROYEN
Lisa SVENNBERG

*Didactique des Langues modernes
Centre de formation des enseignants
(CeFEn)*

G.Simons@uliege.be

** Les quatre premiers auteurs cités ont
participé à la communication dans le
cadre de l'atelier de juillet 2022.*

programme d'études. Selon le profil d'étude, ces 40 heures sont réparties différemment : soit quatre périodes de stages pour le programme en deux ans, soit trois périodes pour celui en un an.

Chaque étudiant est évalué par un membre de l'équipe (ME) de DLM à chaque stage, ce qui représente six visites pour les étudiants du master en deux ans, et quatre visites pour ceux de l'AESS et du master complémentaire. La note globale du stage est la moyenne entre la note du maître de stage (MdS) et celle du ME de DLM. La grille d'évaluation est la même pour les ME de DLM et pour les MdS. Cette grille est présentée et commentée aux étudiants avant le premier stage et les étudiants ont accès à toutes leurs grilles (MdS et ME) à la fin de chaque période de stage. Certains critères de la grille ont des poids différents en fonction du profil de l'étudiant (voir plus loin).

1. Contexte d'utilisation

À l'heure où nous rédigeons cet article (mars 2023), l'agrégation de l'Enseignement secondaire supérieur (AESS) représente 30 crédits, soit, théoriquement, une demi-année, dont 15 sont dévolus à la didactique disciplinaire, dans notre cas, la didactique des langues modernes (DLM), cours et stages confondus. Les étudiants du master à finalité didactique ont exactement les mêmes cours et stages que les étudiants de l'AESS, mais ceux-ci sont répartis sur les deux années de master, en parallèle avec les cours disciplinaires du département (linguistique, littérature dans les deux langues...).

Depuis le décret de la réforme de l'AESS de 2001, les étudiants doivent réaliser 40 heures de stages d'enseignement au total, soit, dans notre cas, 20 heures dans chacune des langues figurant à leur

2. Historique succinct de l'évolution de l'outil

Cette grille a subi de nombreuses modifications au cours de ces vingt dernières années. À l'origine, on travaillait avec une échelle numérique allant de 1 à 7 (« insuffisant » à « excellent »), et inspirée des grades à l'université ; et cela pour chaque item, sans espace pour rédiger des commentaires en regard des critères. Ensuite, on est passé à une échelle à quatre items « --, -, +, ++ » et, enfin, à une grille mixte contenant les quatre items précités et des « oui/non ».

En raison de la cohabitation d'étudiants déjà diplômés d'un master en Langues et Littératures germaniques ou modernes et d'étudiants sortant du bachelier qui entament le master à finalité

didactique en deux ans, il s'est avéré nécessaire de tenir compte du profil des apprenants. Par exemple, le critère « maîtrise de la langue » a moins de poids pour les étudiants qui sont en master 1 et qui n'ont pas fini leur formation linguistique que pour des étudiants qui sont déjà détenteurs d'un diplôme.

La grille a progressivement augmenté de volume, passant de trois à six pages, en raison de différents facteurs : le développement de nouveaux volets dans le cours de DLM (par exemple, les nouveaux prescrits légaux en FWB et plus particulièrement l'apparition des « unités d'acquis d'apprentissage »), notre expérience de l'utilisation de la grille lors des stages, les remarques de MdS et d'étudiants sur celle-ci, l'évolution du public. Par exemple, une rubrique « attitude professionnelle » a vu le jour il y a quelques années et s'est développée chaque année. Il en va de même pour la rubrique « évaluation/remédiation proposée par le stagiaire », car jadis les étudiants n'avaient pas le temps ni les outils pour évaluer la performance de leurs élèves au terme de leur stage.

Enfin, plus récemment, nous avons dû introduire des critères d'exclusion qui permettent de mettre en échec un étudiant dont la maîtrise de la langue (ou des contenus qu'il enseigne) est insuffisante et/ou dont l'attitude professionnelle connaît des manquements graves. Nous avons également instauré un système de « bonus/malus » qui permet aux évaluateurs, justifications à l'appui, d'augmenter ou de diminuer la note du stage.

3. Analyse SWOT (Forces, faiblesses, opportunités, menaces)

Le fait que notre grille comporte des critères, des indicateurs et des niveaux de maîtrise, est, même si cela peut paraître élémentaire, un point positif, comme le fait que nous nous sommes efforcés de bien évaluer un critère à la fois (pas de double item dans un critère).

Tous les critères correspondent à des parties du cours de DLM et ont été explicités oralement et par écrit avant le premier stage. La grille se termine par une synthèse articulée autour de quatre axes : « attitude professionnelle et préparation », « gestion de la classe et des activités », « maîtrise de la langue »

et « autres » avec, en regard, une place réservée aux « suggestions prioritaires » pour les stages à venir. En ce sens, on peut dire que la grille est à la fois un outil d'évaluation pour les MdS et les ME de DLM, et un outil de formation pour les étudiants.

Pour tenir compte de la progression des étudiants, nous avons établi une pondération entre le 1^{er} et le 2^e stage de master 1 (le premier compte pour 40 % de la note finale et le second pour 60 %). Par ailleurs, certains items sont suivis d'un « D », indiquant qu'il s'agit d'un critère de *dépassement* qui doit être pris en considération de manière progressive dans l'évaluation des stages.

Depuis janvier 2023, nous proposons, sur la base des faiblesses identifiées dans les grilles d'évaluation, une aide individualisée (« coaching ») aux étudiants en difficulté. Cette aide — prise en charge par une assistante du service de DLM qui n'évalue jamais certificativement les étudiants qu'elle accompagne — peut prendre la forme d'une séance de « moniteurat approfondi » portant sur la conception ou l'adaptation d'une séquence didactique, d'un atelier de *micro-teaching* sur la conception et la formulation des consignes, sur le langage non verbal, ou encore sur l'organisation du tableau. Cette même assistante réalise aussi des visites formatives des étudiants en stage.

Aucun outil (d'évaluation) n'est parfait. Chaque année, de nouveaux cas, non couverts par la grille, se présentent lors de l'évaluation, et, avec eux, de nouveaux critères qu'il serait possible d'ajouter, mais qui alourdiraient encore une grille... déjà bien portante.

Le système binaire du « oui/non » adopté dans une grande partie de la grille est perçu par la grande majorité des MdS et des ME de DLM comme un avantage de la grille car il allège considérablement leur travail. Toutefois, le revers de la médaille est que ce système manque de nuance : il arrive d'ailleurs que certains MdS cochent la barre oblique entre le « oui » et le « non » ou qu'ils nuancent ceux-ci par un commentaire. Ce système binaire peut aussi rendre difficile, voire hasardeuse la conversion des « oui/non » en note finale. En effet, nous n'avons pas non plus établi de réelle pondération entre les différentes parties de la grille, et les « oui/non » manquent encore parfois de précision pour certains critères. Dès lors, le commentaire accompagnant la grille (voir dernière page) prend tout son sens. Ici, on observe des différences parfois

très importantes dans l'investissement des MdS : si certains proposent une synthèse très fouillée (parfois même typographiée), d'autres se contentent de quelques mots très/trop généraux pour qu'ils puissent réellement aider l'étudiant pour la suite de ses stages.

Enfin, en ce qui concerne notre dispositif de formation, en général, on peut regretter que le premier stage ne soit pas évalué de manière exclusivement formative, et que nous n'ayons guère le temps de solliciter l'autoévaluation des étudiants tout au long de leur parcours pratique. Même si elles sont toujours perfectibles, les grilles d'évaluation constituent un outil utile pour fournir aux étudiants un *feedback* (précis) sur leurs stages et des conseils en lien direct avec la pratique vécue.

La réforme de la formation initiale des enseignants (RFIE) offrira sans doute de nouvelles opportunités pour optimiser celle-ci. Comme nous disposerons de plus d'heures de stages, davantage étalées dans le temps, nous pourrions décider, en lien avec l'évaluation des stagiaires...

- d'intégrer un stage formatif, au tout début de la formation;
- de développer le système de *coaching* individualisé que nous avons lancé en janvier 2023 et de suivre de près l'évolution de ces étudiants, notamment en leur fixant des objectifs prioritaires pour chaque période de stages;
- de demander aux étudiants de s'autoévaluer sur la base de notre grille d'évaluation.

En outre, une formation des MdS est prévue par le décret RFIE et elle devrait permettre de mieux former ceux-ci à l'accompagnement des stagiaires et à leur évaluation formative et certificative (Baslev, 2016; François, Simons & Van Hoof, 2016).

Les grilles d'évaluation ont une limite et représentent potentiellement une menace, deux problèmes qui n'ont pas encore été évoqués dans

cette contribution. En ce qui concerne la limite, elle peut se résumer comme suit : à trop observer ce qu'il y a dans une grille, on finit par oublier d'observer ce qui n'y est pas... et qui peut être tout aussi intéressant !

La menace principale que l'on voit poindre depuis des années, en lien avec les outils d'évaluation en général, c'est le revers de la face vertueuse de la médaille : l'utilisation qui peut être faite de la grille dans le cadre de recours introduits par les étudiants suite à un échec aux stages. Si, pour des raisons pédagogiques, nous tendons vers un maximum de transparence et de précision, ces mêmes qualités ouvrent la porte à une contestation plus précise et argumentée des notes, tantôt justifiée, tantôt pas.

Bibliographie

BASLEV, K. (2016). Soutenir la construction des savoirs professionnels des futurs enseignants dans les entretiens de stage. *Didactiques en pratique*, 2, 12–20.

FRANÇOIS, N., SIMONS, G. & VAN HOOF, F. (2016). Compte rendu de l'atelier « entretiens de stages ». *Didactiques en pratique*, 2, 40–41.

Notes

- 1 Selon la majorité de nos étudiants interrogés à ce sujet, le travail exigé par la formation représente bien plus qu'une demi-année.
- 2 Et, dans certains cas, « SO » pour « sans objet ».
- 3 Jadis les étudiants faisaient des stages de maximum quatre heures par classe, ce qui rendait une évaluation des élèves impossible.
- 4 Précisons à ce sujet que les étudiants ont à présent trois séminaires exclusivement consacrés à la thématique de l'évaluation des savoirs et compétences.

Nos grilles : une tentative de synthèse

Daniel DELBRASSINE

*Didactique du Français langue première
Centre de formation des enseignants
(CeFEn)*

daniel.delbrassine@uliege.be

Il serait sans doute illusoire de prétendre synthétiser en quelques lignes ce dossier thématique. En effet, la lecture des contributions vient relancer une série de questions qui sont apparues lors de l'atelier du colloque de 2022 et qui partent dans de nombreuses directions.

La question de la forme est sans doute la plus évidente : l'examen des grilles présentées révèle une extrême diversité, qui semble liée à la culture des services concernés. On passe ainsi de textes à rédiger (chez les romanistes), à cinq pages d'items avec des cases à cocher chez les modernistes, qui proposent pourtant une synthèse rédigée en dernière page. Le plus souvent cependant, on voit que les grilles combinent les formats « texte » et « liste d'items ».

Un constat commun porte sur la difficulté de proposer une ventilation interne de la note globale, une ventilation souvent absente, contrairement à ce qui est attendu pour les grilles d'évaluation des élèves, que les stagiaires eux-mêmes doivent construire. On ne s'étonnera pas que ces derniers s'interrogent (à raison) sur l'isomorphisme prôné par leurs formateurs...

L'usage des grilles semble faire l'objet de pratiques très différentes. Certains superviseurs les utilisent en direct (FLE-ULiège), en cours de leçon, alors que d'autres les rédigent à posteriori (romanistes). Quant aux maîtres de stage, ils sont parfois invités à user de la même grille et dans d'autres cas priés de faire usage d'une version augmentée de celle-ci (FLE-ULiège). La HE Charlemagne pose la question

de la progressivité de l'outil, en pratiquant avec des invariants mais aussi des critères qui s'ajoutent au long du parcours.

« Qui évalue ? » est une question qui divise. En effet, l'autoévaluation des étudiants n'est prévue que dans certains dispositifs, alors que l'évaluation par les maîtres de stage fait l'objet de positions contradictoires : tantôt évaluateurs à parité (50/50 chez les romanistes et les modernistes), ils interviennent pour 25 % de la note globale à la HE Charlemagne ou ne sont qu'indirectement pris en compte.

Les contributions contiennent un grand nombre de propositions d'ajouts et changements, mises en évidence par la HE Jonfosse. Cette tendance historique au gonflement semble généralisée, comme si les outils se construisaient à l'usage, à la façon d'un *work in progress*. On remarque ainsi le poids de plus en plus grand accordé au critère de l'attitude professionnelle, déplacé au début de la grille (chez les romanistes) ou ajouté à celle-ci (par les modernistes). S'agit-il d'un signe des difficultés rencontrées en termes de conscience professionnelle et/ou de savoir-être chez les stagiaires ?

À la lecture du dossier, le sentiment d'insatisfaction semble actuellement généralisé. Les formateurs d'enseignants sont confrontés à un problème sans solution évidente, car les choix constitutifs d'une grille d'évaluation impliquent toujours des renoncements et témoignent de priorités telles qu'elles sont perçues dans des circonstances particulières. Cet atelier du colloque de 2022, conçu comme une rencontre entre acteurs d'horizons divers amenés à collaborer dans le cadre de la réforme de la formation initiale des enseignants (RFIE), avait pour ambition d'ouvrir à des échanges pour nourrir le dialogue. Pourtant, la lecture de l'ensemble des contributions invite à penser que l'usage d'une grille commune n'est pas souhaité, même dans le contexte de la RFIE, tant les pratiques et les préoccupations semblent diverses. Et d'ailleurs, en la matière, l'uniformisation est-elle souhaitable ?

La réforme de la formation initiale des enseignants

Étienne SOTTIAUX¹
Marie-Noëlle HINDRYCKX²

¹ Président du Comité de pilotage pédagogique pour les hautes écoles

² Secrétaire scientifique du Comité de pilotage pédagogique pour l'université de Liège

Présidente du Centre de formation des enseignants (CeFEn)

En 2021, un décret réformant la formation initiale des enseignants a été voté au Parlement de la Communauté française. L'objectif principal de cette réforme est d'améliorer le système éducatif en augmentant la qualité de la formation de tous les futurs enseignants.

1. Principes fondamentaux de cette réforme

1.1. Nouvelles appellations et redéfinition des empan

Désormais, les différentes formations à l'enseignement sont découpées en sections (voir figure 1). La section 1 permettra d'enseigner de la 1^{re} maternelle à la 2^e primaire, la section 2 de la 3^e maternelle à la 6^e primaire, la section 3 de la 5^e primaire à la 3^e secondaire. Les sections 4 et 5 permettront d'enseigner de la 4^e secondaire à la 6^e secondaire.

Fig. 1. Années de l'enseignement obligatoire auxquelles préparent les différentes sections.

	ACC.	MATERNELLE			PRIMAIRE						SECONDAIRE						
Niveau scolaire	A	M1	M2	M3	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3	S4	S5	S6	
Section 1		master en enseignement section 1															
Section 2					master en enseignement section 2												
Section 3									master en enseignement section 3								
							langues germaniques, FMTN*, disciplines artistiques										
		éducation physique et à la santé															
Section 4																master en enseignement section 4	
Section 5																master en enseignement section 5	

*Formation manuelle, technique et technologique et formation numérique

1.2. Allongement des formations et masterisation

Un allongement de la formation des enseignants est prévu :

- passage de 3 à 4 ans pour les sections 1, 2 et 3 ;
- création d'un master en enseignement des disciplines de 120 crédits (section 4), directement après un bachelier disciplinaire. Les masters à finalité didactique, quant à eux, disparaissent ;
- allongement de 30 à 60 crédits pour la section 5 qui remplace l'ancienne agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) [voir figure 2 ci-dessous].

1.3. Codiplômation

Les établissements d'enseignement supérieur (université, hautes écoles et écoles supérieures des arts) vont codiplômier les futurs enseignants et ainsi partager leurs compétences en la matière. Pour le pôle académique Liège-Luxembourg, l'université de Liège prendra part aux formations des futurs enseignants des sections 1 à 3 organisées par cinq hautes écoles du pôle : la haute école Charlemagne, la haute école de la Ville de Liège, la haute école libre mosane, la haute école Robert Schuman et la haute école de la province de Liège, ainsi que deux écoles supérieures des arts : l'académie royale des beaux-arts et Saint-Luc. Inversement, ces établissements

prendront part aux formations à l'enseignement organisées par l'université de Liège (sections 4 et 5).

Un master de spécialisation destiné aux formateurs d'enseignants (MSFE) est également créé en codiplômation : il formera spécifiquement les enseignants des sections pédagogiques des hautes écoles (maitres assistants) en lieu et place du CAPAES actuel (certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur) qui lui, perdurera pour les formateurs en enseignement supérieur des sections non pédagogiques.

1.4. Maîtrise de la langue française

Un test de maîtrise de la langue française est organisé à l'entame de toutes les formations à l'enseignement. En cas d'échec, un cours de maîtrise de la langue française sera ajouté au programme de l'étudiant.

1.5. Aide aux transitions maternelle/ primaire et primaire/secondaire

Comme le montre la figure 1 ci-avant, la réforme prévoit un chevauchement entre les sections de formation afin que les enseignants issus de deux sections adjacentes puissent exercer aux moments de transition (entre le maternel et le primaire ou entre le primaire et le secondaire).

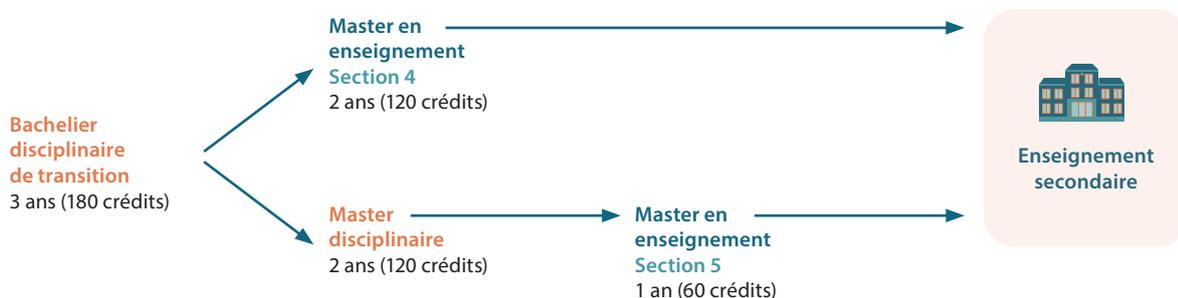


Fig. 2. Enseignant, un seul métier : deux chemins à l'ULiège.

2. Renforcement de la pratique

Six axes, articulés entre eux, constituent le squelette des formations de tous les enseignants de l'enseignement obligatoire :

- formation disciplinaire ;
- formation didactique et pédagogique ;
- formation en sciences humaines et sociales ainsi qu'aux médias ;
- formation à la maîtrise de la langue française ;
- formation à et par la recherche ;
- formation à et par la pratique.

La formation à et par la pratique se voit renforcée et prend, en fin de formation, la forme d'un stage de longue durée (4 mois) dans un établissement scolaire. Ce choix est posé afin que les futurs enseignants entrent de plain-pied dans l'exercice des quatre domaines de compétences du métier d'enseignant, à savoir les compétences :

- de l'acteur institutionnel, social et culturel ;
- du praticien réflexif ;
- de l'acteur d'une organisation apprenante dans une dynamique collective ;
- de l'organisateur et accompagnateur d'apprentissages dans une dynamique collective.

3. Concrètement...

La mise en œuvre des nouvelles formations des enseignants débute à la rentrée de septembre 2023 pour tous les étudiants qui s'inscriront dans tous les bacheliers en enseignement organisés en hautes écoles (section 1, section 2 et section 3). À l'université de Liège, les formations à l'enseignement en codiplômation débiteront dans les masters, à la rentrée de septembre 2025 (section 4 et section 5).

Pour plus d'informations, n'hésitez pas à consulter le site de l'ARES, via <https://www.mesetudes.be/enseigner/>, ainsi que celui du CeFEn : <https://www.cefen.uliege.be>

Un master de spécialisation en Formation d'enseignant·e·s à l'ULiège

Stéphanie NOËL¹
Patricia SCHILLINGS²

ULiège

¹ Didactique générale et intervention éducative

Centre de formation des enseignants (CeFEn)

UR DIDACTifEn

² Analyse et accompagnement du développement professionnel des enseignants

*Département des Sciences de l'éducation
UR EQUALE*

La réforme de la formation initiale des enseignant·e·s¹ se verra concrétisée à partir de cette rentrée académique 2023–2024 pour les sections 1, 2 et 3 qui couvrent l'entièreté du tronc commun (de 2,5 à 15 ans). L'opérationnalisation des changements pour les sections 4 et 5, à destination du secondaire supérieur (de 16 à 18 ans), se réalisera quant à elle partir de l'année 2025–2026.

Si la formation est revue avec l'ambition de mieux préparer les enseignant·e·s à la réalité de terrain en les outillant davantage pour faire face aux enjeux du pacte pour un enseignement d'excellence, celle de leurs formateur·rice·s est également repensée. Le titre requis pour enseigner en haute école pédagogique impliquera la réussite d'un master de spécialisation en Formation d'enseignant·e·s (MSFE). À la rentrée 2024–2025, ce master, organisé en codiplômation ULiège – hautes écoles du pôle Liège-Luxembourg, comprendra 60 crédits et les détenteur·rice·s de ce dernier seront réputé·e·s

titulaires du certificat d'aptitude pédagogique approprié pour l'enseignement en haute école et pour l'enseignement supérieur de promotion sociale (CAPAES). Auront accès à ce master de spécialisation, les détenteur·rice·s d'un master en sciences de l'éducation, d'un master en enseignement S4 ou S5², d'un master de spécialisation en enseignement de S1 à S3 ou encore, d'une reconnaissance d'expérience utile pour les enseignant·e·s des ESA chargé·e·s de la didactique d'un ou plusieurs cours artistiques. Il sera organisé en horaire adapté afin de permettre, pour celles et ceux qui le souhaiteraient, de cumuler, autant que faire se peut, la formation avec une charge professionnelle dans l'enseignement.

Conçu sous une forme modulaire, le master pourra se réaliser sur une ou deux années successives, sans obligation d'occuper un poste en haute école pour s'y inscrire, contrairement à ce qui se fait actuellement dans le cadre de la formation CAPAES. Les quatre unités d'enseignement qui le composent sont pensées de manière à couvrir les différents niveaux de la formation de formateur·rice·s d'enseignant·e·s et articuleront cours théoriques et stages pratiques. Une première unité à visée didactique, dont les enjeux sont explicités au paragraphe suivant, est centrée sur la découverte du terrain dans lequel s'effectue la formation pratique des étudiant·e·s futur·e·s enseignant·e·s, à savoir les classes de S1, S2 et S3 (S4 et S5). Une deuxième unité cible la formation théorique initiale des enseignant·e·s. Les cours et stages de cette unité préparent aux dimensions essentielles à considérer dans la planification pédagogique et à la conception de dispositifs d'enseignement et de formation, en pédagogie de l'enseignement supérieur, ainsi qu'au champ des adultes en formation. La troisième unité d'enseignement s'axe quant à elle sur la formation pratique des enseignant·e·s dans les

établissements d'enseignement supérieur qui organisent S1, S2 et S3 (S4, S5), en formant les futur-e-s formateur-ric-e-s à la mise en œuvre de démarches réflexives susceptibles d'engager autrui dans un processus de prise de conscience et d'ajustement de ses actions pédagogiques. Enfin, la dernière unité d'enseignement est centrée sur la réflexion et la régulation par les futur-e-s formateur-ric-e-s de leur propre pratique professionnelle, à la lumière de cadres théoriques issus de la recherche scientifique en sciences de l'éducation et en didactique, via la production d'un travail intégrateur.

La spécificité du pôle liégeois est d'avoir mis l'accent sur l'axe didactique et les lieux de formation. En effet, la volonté est de préparer les futur-e-s formateur-ric-e-s d'enseignant-e-s à une découverte (ou une meilleure vision), non seulement de la diversité des lieux où s'exerce le métier d'enseignant-e, mais également de la nature des tâches qui constituent le métier, selon les différents niveaux scolaires, les buts assignés à chacun de ces niveaux et les conditions dans lesquelles ils doivent être atteints. Un parcours distinct est proposé en fonction du profil de formation du/de la candidat-e : soit didacticien-ne, soit psychopédagogue. Cette découverte spécifique s'effectuera au moyen d'un stage d'observation instrumentée dont les données seront exploitées dans les trois cours de l'unité d'enseignement à visée didactique. Ainsi, durant ces cours, les apports théoriques relatifs à l'analyse critique des grands courants pédagogiques,

aux enjeux éducatifs du tronc commun et à la didactique de la ou des disciplines enseignées par les futur-e-s formateur-ric-e-s seront notamment mobilisés comme grille d'analyse des observations recueillies durant le stage.

Une reconnaissance du certificat de maître de stage³, pour un équivalent de 10 crédits, sera à terme possible dans le cadre de cette formation. Ce certificat sera en lien avec l'unité d'enseignement relative à l'accompagnement de futur-e-s enseignant-e-s lors de leurs propres stages.

Pour plus de renseignements, n'hésitez pas à consulter le site du CeFEn : <https://www.cefen.uliege.be>

Notes

- 1 Fédération Wallonie-Bruxelles. (2021). Décret modifiant le décret du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants. *Moniteur belge*, 2 février 2022. https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/50119_000.pdf
- 2 Actuellement, master à finalité didactique ou agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS).
- 3 Ce certificat pour les maîtres de stage de l'enseignement obligatoire devrait s'organiser à partir de 2024.

Le parcours du Wikifin Lab : une expérience interactive pour contextualiser le cours de « Formation sociale et économique »

Nathalie PAOLONI¹
 Jérôme SCHOENMAECKERS²

ULiège
 Didactique des Sciences économiques et de gestion
 Centre de formation des enseignants (CeFEn)

¹ Professeure de Sciences économiques
 Institut Marie-Thérèse – Liège

² UR HEC Liège Research: Economic analysis and policy et UR DIDACTIfen

Après une longue période de crise sanitaire empêchant les visites *extra muros*, c'est avec beaucoup d'enthousiasme que nous avons pu vivre en février 2022 l'expérience proposée par le Wikifin Lab dans les locaux de la FSMA (*Financial Services and Markets Authority*) à Bruxelles. Cette visite était organisée dans le cadre du cours de « Formation sociale et économique » (FSE) pour les élèves de 6TQ de l'institut Marie-Thérèse options groupées Technicien de bureau et tourisme.

1. Contexte d'apprentissage, structure des UAA et objectifs du cours de FSE

Le cours de FSE s'inscrit dans le contexte de la réforme de l'enseignement qualifiant et renforce la formation générale commune pour développer les compétences professionnelles des élèves et leur proposer une formation humaniste et citoyenne. L'objectif premier du référentiel des compétences terminales et savoirs communs en formation économique et sociale est de doter d'un regard critique et distancié les jeunes participant à la vie économique et sociale, leur permettant d'atteindre une perception plus rigoureuse des réalités quotidiennes de la vie économique et sociale.

Ce cours est articulé sur des unités d'acquis d'apprentissage (UAA) qui sont représentées par la figure ci-dessous.

Fig. 1. Exemple d'organisation des UAA dans l'enseignement libre.

Formation sociale et économique : parcours d'apprentissage Humanités techniques					
5 ^e année			6 ^e année		
UAA1	UAA2	UAA3	UAA4	UAA5	UAA6
Normes et société	Budget et droit	La consommation	Interactions médiatiques	Le marché du travail	Le citoyen et l'État

Formation sociale et économique : parcours d'apprentissage Humanités professionnelles					
5 ^e année		6 ^e année		7 ^e année	
UAA1	UAA2	UAA3	UAA4	UAA5	UAA6
Normes et société	Budget et droit	La consommation	Interactions médiatiques	Le marché du travail	Le citoyen et l'État

Le décret « Missions » définit les acquis d'apprentissage en termes de savoirs, aptitudes et compétences. Ils représentent ce que l'apprenant sait, comprend et est capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage. Le référentiel des compétences terminales et savoirs communs en formation économique et sociale précise que chaque unité d'acquis d'apprentissage « propose un ensemble d'objets d'études, sélectionnés dans une perspective constante d'exercer les compétences (appliquer, analyser, prendre position...) tout en privilégiant des problématiques concrètes et contemporaines » (p. 9). Chaque UAA met l'accent sur l'appropriation d'un ensemble de ressources clés et propose une approche systémique et plurielle de la réalité économique et sociale. Les objets d'études sont analysés selon une approche économique, juridique et sociale à laquelle s'ajoutent les dimensions psychologique, institutionnelle et technologique.

Donner du sens aux apprentissages est une condition pour que ceux-ci soient intégrés durablement. Les programmes relatifs au cours de FSE ont été conçus dans les différents réseaux de manière à ce que chacune des UAA puisse être abordée en partant de situations concrètes qui ont du sens pour les élèves. Ceux-ci auront ainsi la possibilité d'être acteurs de leur apprentissage tout en s'appropriant un ensemble de ressources indispensables à la réalisation des différentes tâches notamment d'application et de transfert.

2. Le Wikifin Lab : l'élève au centre d'un parcours immersif d'apprentissage

Après un court *briefing* à l'arrivée, chaque élève a reçu une tablette qu'il a personnalisée en créant son propre avatar. L'aspect ludique et interactif a directement eu un impact positif sur l'intérêt des élèves et cette tablette a servi de guide durant le parcours.

Tous les élèves ont expérimenté, dans un ordre aléatoire et personnalisé pour chacun, des situations interactives qui les poussaient à analyser individuellement ou par petits groupes, selon un *timing*

déterminé, des situations de la vie quotidienne. Pendant 2 heures 30, différentes questions relatives à des problématiques financières et économiques ont été abordées. L'élève était sollicité pour amener des réponses précises et concrètes. Une des activités portait par exemple sur la sécurité sociale. Les élèves étaient confrontés au choix d'équiper ou pas tous les élèves de l'enseignement francophone d'une tablette afin de réduire la fracture sociale et numérique. Évidemment, il fallait alors choisir quel autre pan des services publics allait être impacté par cette décision pour être budgétairement neutre. Une des alternatives était par exemple de réduire le remboursement des soins de santé. Les élèves se sont ainsi rendu compte des choix parfois cornéliens auxquels étaient confrontés nos décideurs politiques.

Un animateur a accompagné le groupe et a ponctué la visite de mini séances plénières durant lesquelles les thématiques plus globales (consommation — marché boursier — économie durable) ont été synthétisées afin de susciter l'esprit critique. Le parcours est organisé afin que l'apprenant reste actif : il est mobile, se déplace selon un timing précis et expérimente seul ou avec d'autres des situations inédites. Il utilise des outils numériques ergonomiques et reçoit un *feedback* rapide sur chaque décision prise et la mesure de ses impacts.

3. Le Wikifin Lab : savoirs et savoir-faire contextualisés

Les situations proposées sur le parcours ont pour objectif de susciter le questionnement par rapport à des questions d'éducation financière. Chaque situation interactive vécue par l'élève lui permet de mobiliser des savoirs et des savoir-faire en lien avec les concepts proposés étudiés dans les UAA, notamment 2 et 3 : budget et consommation. En effet, sur le parcours, les élèves sont en interaction et sont amenés à réfléchir et répondre à des questions du type :

- Comment et pourquoi suis-je influencé dans ma consommation ?
- Suis-je prêt à prendre des risques avec mon épargne ?

- Quelles sont les conséquences de mes choix sur mon environnement et la société ?
- Comment vais-je garder mon budget à l'équilibre ?

Les élèves de l'institut Marie-Thérèse maîtrisaient les prérequis nécessaires pour commencer le parcours puisque des situations d'apprentissage articulées autour de ces thématiques avaient été exploitées et certifiées en 5^e année. Le retour en classe et le débriefing ont été essentiels. La portée du dispositif a été analysée et la plus-value première a été la réflexion critique permise par la mise en commun des expériences vécues en groupe et/ou individuellement dans le cadre de ce parcours interactif. Des réactions fortes ont émané quant aux réalités de consommation des élèves, à l'importance des marchés boursiers mais surtout à l'impact des décisions de chacun et chacune dans une perspective sociale, économique, mais aussi environnementale. Ce moment de retour sur l'expérience vécue par le groupe a fait de cette visite à la FMSA une activité forte de l'année, tant au niveau des apprentissages et de la motivation que de la vie de ces classes de 6TQ. En effet, cette visite était parfaitement en cohérence avec les contenus disciplinaires vus en FSE.

4. Prolongation(s)

Fin juin 2022, l'équipe de didactique spéciale de Sciences économiques et de gestion a emmené ses étudiants à Bruxelles pour expérimenter ce parcours interactif. C'est ainsi que 11 futurs professeurs ont découvert ce lieu d'apprentissage. Au-delà de la présentation de la FSMA (qui exerce le contrôle du secteur financier belge avec la Banque nationale de Belgique), ils ont pu se familiariser avec l'idée de l'apprentissage grâce au jeu. L'expérience a réellement été enthousiasmante et plusieurs avaient pour ambition d'y retourner avec leurs futurs élèves prochainement. Il faut s'inscrire¹ et les places sont vite prises...

Note

1 Voir <https://www.wikifin.be/fr/wikifin-lab>

Réflexion entre enseignants et chercheurs afin de conférer à la note scolaire davantage de pouvoir informatif

Christelle GOFFIN
Jean BARON
Annick FAGNANT

ULiège
Didactique générale et intervention
éducative
Centre de formation des enseignants
(CeFEn)
UR EQUALE et UR DIDACTIfen

En 2020, le service de Didactique générale et intervention éducative (DGIE) de l'ULiège a été sollicité par Raphaël Pasquini, professeur associé en évaluation scolaire à la haute école pédagogique du canton de Vaud, pour contribuer au numéro 6 de *La Revue LEeE*. Ce numéro visait à présenter les travaux de chercheurs et d'enseignants de divers pays menant une réflexion sur les conditions nécessaires pour conférer à la note scolaire un caractère potentiellement informatif lors d'évaluations sommatives. Le projet, envisagé par le service de DGIE dans ce cadre, se répartissait en deux grandes phases. Lors de la première, il s'est agi de recueillir les pratiques déclarées de 148 enseignants du secondaire supérieur (toutes disciplines confondues) concernant la construction de leurs évaluations et des notes elles-mêmes, les informations qu'ils communiquent aux élèves avant et après l'évaluation, la façon dont ils les y préparent... mais aussi leurs perceptions de la note elle-même, à savoir s'ils considèrent qu'elle reflète le niveau de maîtrise des élèves. L'idée n'était donc pas de poursuivre le débat quant à l'utilité ou

non des notes partant du fait qu'elles continuent d'exister et que, s'inscrivant dans le courant de l'*Assessment for Learning* (AfL), il semble raisonnable d'accepter que les notes puissent représenter les apprentissages acquis, tout en donnant des indications à des fins de régulation (pour les enseignants mais aussi pour les élèves). Autrement dit, l'objectif de la première phase était d'identifier les conditions permettant de construire une note à haute valeur informative, constituant de la sorte une véritable source d'apprentissage pour les élèves. La deuxième phase consistait à concrétiser, en collaboration avec quelques enseignants volontaires, une démarche méthodologique qui prendrait en compte les conditions ainsi mises en évidence.

La première phase a donné lieu en 2022 à un article intitulé « Freins et leviers pour œuvrer à la construction et à la communication d'une note à haute valeur informative : une étude exploratoire dans l'enseignement secondaire en Belgique francophone » (voir l'abstract correspondant dans la rubrique « Échos de la recherche »). C'est donc à la deuxième phase de ce projet qu'est consacré ce texte, qui s'apparente davantage à une formation continue qu'à une recherche.

1. Première rencontre, novembre 2021 — Construisons ensemble

Neuf enseignants de diverses disciplines (langues modernes, mathématiques, français, géographie) ont souhaité participer à la deuxième phase du

projet. Après avoir présenté les principaux résultats de la première phase du projet, il a été décidé ensemble d'une démarche à mettre en place dans au moins une de leurs classes, avant le mois de février 2022 (date de la deuxième rencontre). Cette démarche peut se décliner en quatre grands temps :

- choisir une séquence de cours en y intégrant au moins une évaluation sommative accompagnée d'une grille d'évaluation critériée, comprenant des critères dits incontournables (c'est-à-dire que, si un de ces critères n'est pas rencontré par l'élève, l'évaluation ne peut être réussie)¹ ;
- expliciter et travailler les objectifs visés (en s'assurant que les élèves aient bien compris ce qu'on attend d'eux et qu'ils soient préparés à l'évaluation) ainsi qu'informer les élèves de la future évaluation, de ses modalités et des critères d'évaluation ;
- procéder à l'évaluation ;
- rendre l'évaluation proprement dite, la note finale, la grille d'évaluation critériée complétée et fournir un commentaire constructif en s'assurant que ces informations soient lues et comprises, ainsi qu'en offrant l'occasion de les (ré)utiliser (à minima pour corriger ses erreurs).

2. Deuxième rencontre, février 2022 — Régulons ensemble

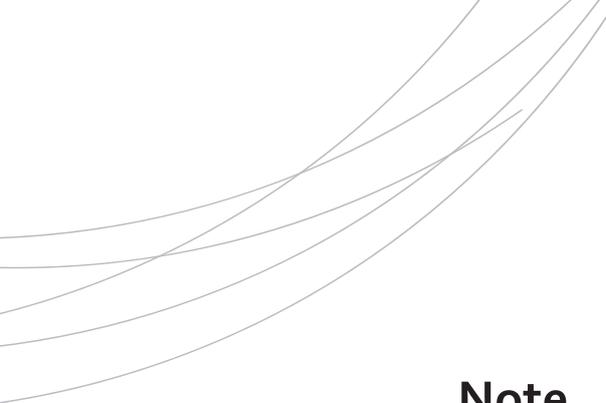
Finalement, pour diverses raisons, seuls trois des enseignants (deux en langues modernes et un en français) ont partagé leurs observations et leur ressenti concernant la démarche qu'ils ont chacun mise en place dans une classe de 5^e secondaire (dans deux classes pour l'enseignant de français). Parmi les observations rapportées, il paraît pertinent de mentionner que, tout en reconnaissant la nécessité des critères incontournables, les enseignants avaient exprimé la crainte de voir une augmentation du nombre d'échecs dans leur classe. C'est tout le contraire qui s'est produit, les critères incontournables ayant aidé les élèves à focaliser leur attention sur l'essentiel. Un enseignant a d'ailleurs marqué son étonnement (positif) quant au fait qu'il n'y avait eu aucune demande de précision de la part des élèves (« c'est la première fois que ça arrive », a-t-il déclaré). De façon générale, les trois enseignants ont constaté que les notes reflétaient mieux

le niveau de maîtrise des élèves et que la démarche permettait aux élèves de mieux comprendre quels étaient leurs points forts et les points qu'ils devaient améliorer. Ils ont également mentionné qu'ils trouvaient que les élèves savaient mieux comment s'y prendre pour remédier à leurs lacunes, même si un des enseignants a signalé, à juste titre, l'importance d'un soutien individualisé pour aider certains élèves à surmonter leurs difficultés.

Les élèves ont quant à eux été invités à répondre à un questionnaire visant à récolter leurs perceptions de l'évaluation et leur façon de procéder lorsqu'ils reçoivent les résultats. Ce questionnaire leur a été soumis à deux reprises (avant et après la mise en place de la démarche) afin d'appréhender une éventuelle évolution. Ils étaient 84 à avoir accepté l'invitation. Parmi les résultats les plus saillants, il semble intéressant de pointer que, si la note est restée le premier point d'attention des élèves, ils ont dit porter davantage d'intérêt aux erreurs et aux commentaires. De même, la présence des critères incontournables a favorisé leur compréhension des attendus (tout au long de la démarche), leur compréhension de la note ainsi que des erreurs (après l'évaluation).

3. Réflexion toujours en cours en 2023... et loin d'être terminée

Deux des enseignants ont émis le souhait de réitérer la démarche, non plus sur une évaluation mais sur la plupart de leurs évaluations, afin que les élèves soient familiarisés avec une telle façon de procéder et puissent se rendre compte par eux-mêmes que cela les aide à progresser dans leurs apprentissages. Par ailleurs, la démarche mise en place tout au long de l'année scolaire 2022-2023 a conduit à pointer deux éléments auxquels être attentif : (1) limiter le nombre de critères incontournables (sélectionner les vrais incontournables) tout en veillant à la nécessité d'un critère incontournable relatif au respect global de la tâche ; (2) impliquer davantage les élèves dans la définition des critères. La réflexion est donc toujours en cours et loin d'être terminée ; en témoignent également les nombreuses manifestations (réformes, formations, colloques, réseaux...) portant sur ce vaste sujet qu'est l'évaluation.



Note

- 1 Le fait de convenir de la présence de critères incontournables vient du constat que 60 % des enseignants, ayant pris part à la première phase du projet, considèrent que la note ne reflète pas le degré de maîtrise des élèves. Parmi les explications avancées, la plupart relèvent que l'élève peut se voir attribuer une note de réussite alors qu'il ne maîtrise pas les essentiels, étant donné que les lacunes dans plusieurs critères peuvent être compensées par les acquis dans d'autres critères. La note ainsi obtenue perd donc de son caractère potentiellement informatif. Avec la présence de critères incontournables, l'élève ne peut pas obtenir une note de réussite, lorsqu'il ne maîtrise pas l'un d'eux.

Le colloque de l'unité de recherche DIDACTIfen

Évaluation et didactiques, évaluation et formation des enseignants. Des couples maudits ? (Liège, 4-5 juillet 2022)

Valérie HENRY¹
Germain SIMONS²

¹ Secrétaire scientifique de l'UR
DIDACTIfen, directrice du comité
d'organisation du colloque

² Directeur de l'UR DIDACTIfen, membre
du comité scientifique du colloque

L'unité de recherche DIDACTIfen a organisé les 4 et 5 juillet derniers son troisième colloque international. Après une édition en 2020 entièrement à distance, pandémie oblige, les désormais fidèles participants au colloque ont pu renouer avec les échanges en direct dans les locaux des amphis de l'Europe qui les ont toujours accueillis confortablement.

Concurrencée notamment par les rencontres du REF (Réseau international francophone de recherche en éducation et formation) organisé à Mons et à Namur du 5 au 8 juillet, mais également par de nombreux autres congrès, colloques ou séminaires qui ont été reportés à cause de la crise sanitaire, cette troisième édition a été un peu moins fréquentée que les précédentes, mais les 80 participants qui avaient répondu présents ont fait toute la qualité du colloque.



4 & 5 juillet 2022 à Liège (Belgique)

Évaluation et didactiques,
évaluation et formation des enseignants.
Des couples maudits ?



Prenez part à un symposium, proposez
une communication orale, un atelier ou un poster.
Date limite d'inscription : 30 juin 2022
(majoration des droits d'inscription à partir du 1^{er} juin)



<https://didactifen2022.sciencesconf.org>

©Photo : Sylviane Hubert 2019

Centré sur le thème de l'évaluation, cher aux pédagogues mais encore largement tenu à distance par les didacticiens, le colloque entendait notamment interroger la frilosité des didactiques disciplinaires par rapport à cette thématique considérée encore majoritairement de manière transdisciplinaire. C'est ainsi que le colloque s'est articulé autour des axes thématiques suivants :

- Historicité des relations entre *didactique* et *évaluation*.
- Enjeux épistémologiques des modèles évaluatifs pour les didactiques.
- Enjeux épistémologiques des modèles didactiques pour les évaluateurs.
- Évaluation et demandes institutionnelles/politiques éducatives.
- Évaluation et formation des enseignants.
- Vécu et pratique des enseignants en matière d'évaluation.
- Évaluation de performances complexes et didactiques.
- Prise en compte des didactiques dans les études à large échelle.
- Évaluations standardisées et aspects didactiques.
- Dispositifs innovants d'enseignement de l'évaluation en formation initiale des enseignants.

Les discussions ont mis en avant les aspects évaluatifs liés à la formation des enseignants, sujet brûlant dans le contexte actuel en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ces deux journées ont accueilli près de 30 communications et ateliers ainsi que 5 conférences plénières. La conférence d'ouverture, présentée par Joëlle Morrisette de l'université de Montréal, avait

pour titre « La formation continuée à l'évaluation des apprentissages : entre sens et émancipation collective ». La conférence de l'après-midi a été animée par Stéphane Colognesi de l'UCLouvain, sur le thème « Enseigner et évaluer l'oral à l'école et en formation : quelles tensions et quelles perspectives didactiques ? ». Le lendemain a vu, à nouveau, alterner conférences plénières et ateliers ou communications. Trois conférences étaient au programme : Nathalie Sayac de l'université de Rouen-Normandie sur « Approche didactique de l'évaluation en mathématiques », Benoît Lenzen de l'université de Genève sur « Évaluation et didactique de l'EPS, un couple maudit ? ». Enfin, en conférence de clôture, Raphaël Pasquini de la haute école pédagogique du canton de Vaud a présenté une conférence intitulée « L'alignement curriculaire : un modèle permettant de rapprocher les didactiques et l'évaluation ? » Comme de coutume, la soirée du 4 juillet a rassemblé les participants pour un moment festif qui leur a permis de se retrouver dans un cadre convivial et, parfois, de se découvrir sous un autre jour.

Une publication en lien avec le colloque est en cours de préparation aux presses de l'ADMEE-Europe.

Reconnaissant envers un public qui, tous les deux ans, répond présent, le bureau du DIDACTIfen planche dès à présent sur l'édition 2024 du colloque provisoirement intitulé *Supports didactiques, ressources pédagogiques. Formes, autorités et pratiques*. Rendez-vous sur le site du DIDACTIfen pour de plus amples informations. Nous espérons que vous serez nombreux à nous rejoindre pour un colloque dont le maître-mot (du dire des participants) est la convivialité, si chère au public liégeois.

Échos des Extras du Cifen

2022–2023

Durant cette année 2022–2023, nous avons eu le plaisir de reprogrammer un « Extra » : l'atelier « L'école sauve des vies », animé par Alexandre Mouton (didactique de l'EPS) et décrit ci-dessous. Sur la base d'une demande des étudiants émise lors du conseil des études de novembre, un second Extra avait été suggéré par Ingrid Mayeur (didactique de l'Information et de la communication et des arts du spectacle) : une formation à l'utilisation du tableau blanc interactif donnée par le centre audiovisuel de Liège (CAV asbl). Celle-ci a malheureusement dû être annulée et se voit reportée à l'année prochaine. L'année a donc été plus légère en Extras que la précédente, mais nous ne manquons pas d'idées pour l'année prochaine, à découvrir dans le prochain numéro de *Didactiques en pratique*.

L'Extra « L'école sauve des vies » s'avère quant à lui toujours aussi plébiscité par les futurs enseignants. Il est vrai que lorsqu'un arrêt cardiaque survient,



seule une personne sur cinq est actuellement capable d'effectuer les gestes qui sauvent. Or, le rôle des premiers témoins est vital lors d'un accident, dans la mesure où les chances de survie diminuent de 10% pour chaque minute qui s'écoule¹. Former le plus grand nombre de citoyens est donc une nécessité. Étape incontournable de la vie de tout un chacun, l'école pourrait dès lors être un lieu d'information et de formation idéal aux premiers secours d'urgence, afin d'augmenter significativement les taux de survie suite à un accident cardiaque. Outre la formation des élèves (concrétisée en 2018 par un subside accordé aux écoles volontaires par Wallonie-Bruxelles Enseignement — <http://ecolesauvedesvies.be>), la formation des enseignants et futurs enseignants se révèle être un vecteur efficace pour s'assurer que chaque acteur de l'école puisse informer, former et intervenir au sein de sa communauté de vie.

L'atelier « L'école sauve des vies » a donc permis aux futurs enseignants d'apprendre le protocole de prise en charge de base d'une victime atteinte d'un arrêt cardiaque. Après avoir établi le bilan de la situation et appelé les secours (112), ils ont appris à réaliser une réanimation cardio-pulmonaire efficace ainsi qu'à utiliser un défibrillateur externe automatique (DEA). Ils ont également pris connaissance des adaptations nécessaires aux enfants, car les enseignants formés peuvent agir en tant qu'ambassadeurs au sein de leur école. Ils retiendront aussi qu'en respect des compétences de chacun, la pire des erreurs lors de ce type d'accident, c'est de ne rien faire. Chaque acte posé par un témoin est une étape vers la survie de la victime.

Note

- 1 European Resuscitation Council (ERC, 2015). European Resuscitation Council Guidelines for Resuscitation 2015. *Resuscitation*, 95, 1–312.



Des formations continues proposées par les membres du CeFEn en 2023–2024

Parallèlement à leurs activités de formation initiale des enseignants et à leurs activités de recherche, les membres du CeFEn interviennent également dans la formation continuée. Recherche et enseignement s'alimentent de façon réciproque et les formations continues sont conçues de manière à répondre à certains besoins (découverte et expérimentation d'activités pédagogiques, intégration des technologies dans les disciplines, etc.), en accord avec les exigences des organismes de formation.

Sont reprises ci-après les formations en cours de carrière proposées par plusieurs membres du CeFEn. Chacune est accompagnée d'un bref descriptif¹. Par souci de lisibilité, elles sont répertoriées en fonction de la faculté dont dépendent les intervenants qui les conçoivent et les animent.

Faculté de Philosophie et Lettres

Français : enseigner et évaluer l'oral de la 4^e à la 7^e année du secondaire ordinaire

Dates : Liège ville et Verviers : 27 et 28 novembre 2023

Organisme de formation : IFPC

Formateur et formatrice : D. Delbrassine, A.-C. Werner

L'enseignement de l'oral occupe souvent, à tort, une place mineure au sein du cours de français du secondaire supérieur, dernier segment du continuum pédagogique. La formation vise à outiller les participants au moyen de ressources, dispositifs et outils conformes au prescrit légal, et à les aider à organiser et à mettre en œuvre l'évaluation de tâches orales en classe. Elle s'articule autour de quatre questions : Pourquoi enseigner l'oral ? Comment l'enseigner ? Comment préparer les élèves aux tâches orales ? Comment les évaluer ? Au menu : examen des référentiels et programmes, découverte de dispositifs didactiques, expérimentation d'activités centrées

sur des aspects précis de l'expression orale, création d'un protocole d'évaluation, conception, mise à l'épreuve et ajustement d'une grille d'évaluation. Les genres abordés sont en lien avec les exigences du prescrit légal, et l'ensemble des matériaux se veut concret (vidéos issues de classes, tâches et outils testés sur le terrain).

Choix et intégration des outils numériques à ma pratique pédagogique en langues modernes

Dates : Liège ville et Huy-Waremme : 15 et 16 janvier 2024

Organisme de formation : IFPC

Formateur et formatrices : G. Simons, T. Paganelli, J. Vanhoof, F. Van Hoof

Lors de la formation, les enseignants seront amenés d'une part à tester des outils numériques et d'autre part à se les approprier dans leurs propres cours ou dans de nouvelles séquences de cours. Les participants seront sensibilisés à l'utilisation des outils numériques au cours de langues modernes et à l'apport de ces outils dans leur pratique professionnelle.

Faculté de Médecine

Restons curieux : l'état des connaissances sur la nutrition et la diététique. Comment lire une étiquette et y repérer les allergènes potentiels ?

Dates : Luxembourg : 13 et 14 novembre 2023 ; Liège ville et Verviers : 27 et 28 novembre 2023 ; Hainaut 1 [Mons – La Louvière] : 19 et 20 février 2024

Organisme de formation : IFPC

Formateur : M. Marée

La nutrition et de manière plus large les autres disciplines qui lui sont proches, comme la diététique et

l'alimentation, évoluent rapidement. De nouvelles recommandations nutritionnelles et alimentaires conseillées pour la population belge ainsi que de nouveaux concepts sont apparus, tels les alicaments, les pré et probiotiques, le nutri-score, l'alimentation durable... Ainsi, des progrès importants dans l'alimentation des nourrissons ont été réalisés; cela a débouché sur de nouveaux concepts que les enseignants chargés de la formation des futures puéricultrices doivent s'approprier. Il est essentiel et nécessaire, pour des enseignants titulaires de cours de nutrition ou d'autres activités d'apprentissage associées, d'être au fait de l'actualité dans ce vaste domaine.

À côté de cela, les résultats de grandes enquêtes concernant la consommation alimentaire des Belges d'une part, et des données épidémiologiques à propos de l'alimentation des adolescents d'autre part, ont été publiés. Ils méritent d'être connus de tous ceux qui ont en charge la formation des futurs professionnels de l'alimentation. Par ailleurs, c'est à partir de ces nouvelles données que le Conseil supérieur de la santé a pu déterminer 15 priorités dans le but d'améliorer l'alimentation de la population belge. Parmi ces priorités, cinq feront l'objet de campagnes de sensibilisation ciblées.

Dans un autre secteur du domaine alimentaire, de nouvelles dispositions légales ont vu le jour concernant l'étiquetage des denrées alimentaires. On le sait, une bonne connaissance de cet étiquetage d'une part, et une certaine rigueur dans la préparation des aliments d'autre part, permettent de s'alimenter en toute innocuité. S'y retrouver dans la jungle des aliments et plus précisément dans l'étiquetage de ceux-ci n'est pas chose aisée. Décrypter toutes les informations présentes sur l'étiquette d'un aliment est un vrai défi! Par ailleurs, l'arrêté royal fixant les dispositions en matière de déclaration de certaines substances ou de certains produits provoquant des allergies ou intolérances pour les denrées alimentaires non préemballées est entré en vigueur le 13 décembre 2014. Il doit être connu de tout enseignant actif dans la formation des futurs professionnels du secteur alimentation/hôtellerie. Gardons à l'esprit que toute personne proposant à la vente des aliments doit pouvoir renseigner l'acheteur sur la teneur en allergènes de ceux-ci.

Faculté des Sciences

Construire des évaluations sur la base du nouveau référentiel en géographie HGT

Dates : Luxembourg : 13 et 14 novembre 2023; Liège ville et Verviers : 27 et 28 novembre 2023; Liège ville et Huy-Waremme : 15 et 16 janvier 2024; Namur : 29 et 30 janvier 2024; Brabant wallon : 5 et 6 février 2024; Hainaut 1 [Mons – La Louvière] : 19 et 20 février 2024; Hainaut 2 [Charleroi] : 22 et 23 avril 2024

Organisme de formation : IFPC

Formatrice : B. Mérenne-Schoumaker

Pour faciliter la mise en œuvre du nouveau référentiel GEO HGT, nous proposons de travailler, d'une part, sur la planification des acquis d'apprentissage en s'appropriant leur logique, les étapes de mise en œuvre, les obstacles rencontrés et les ressources disponibles, et d'autre part, sur la construction des évaluations des acquis afin que chaque participant puisse développer de manière réflexive ses pratiques d'évaluation. Il s'agira de discuter d'outils pour organiser son travail au cours d'une année, au départ des acquis d'apprentissage visés, en articulant des études de cas et des temps de synthèse théorique, et de construire parallèlement les évaluations correspondantes. La formation alternera des temps d'information et des temps d'échanges collectifs ou en groupes par année.

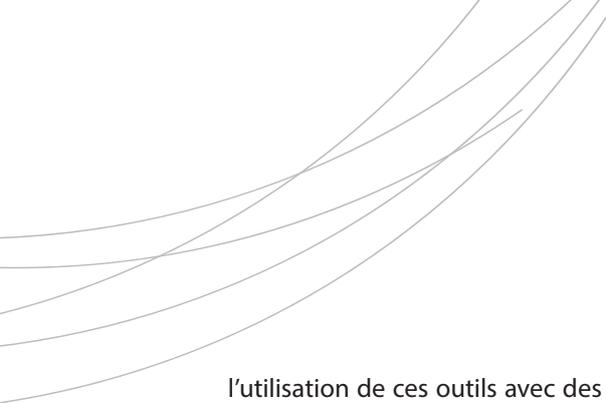
Choix et intégration des outils numériques à ma pratique pédagogique en biologie

Dates : Liège ville et Verviers : 27 et 28 novembre 2023; Liège ville et Huy-Waremme : 15 et 16 janvier 2024

Organisme de formation : IFPC

Formatrices : M. Avignon, M.-N. Hindryckx, M. Laschet

Lors de la formation, les enseignants seront amenés d'une part à tester des outils numériques et d'autre part à créer une activité nécessitant un outil numérique. Lors de la première journée, les participants seront placés en situation d'apprenants et utiliseront différents outils numériques comme des élèves (laboratoire virtuel, *serious game*, *exerciceur*, questionnaire en ligne, *stopmotion*, *merge cube*...) sur différents thèmes de la biologie (SG, SB et formation scientifique). Une réflexion sera menée sur



l'utilisation de ces outils avec des élèves du secondaire. La deuxième journée sera consacrée à la création d'activités à l'aide des outils numériques testés pour les intégrer à une séquence de cours, à la présentation de ceux-ci aux autres participants et à une discussion sur les apports de ces outils à sa pratique d'enseignement.

Note

- 1 Sous réserve de modification : n'hésitez pas à consulter les offres de formation sur les sites respectifs des organismes de formation. Les lieux précis de ces formations y seront également renseignés.

Le colloque de l'unité de recherche DIDACTIfen

Supports didactiques, ressources pédagogiques. Formes, (in-)égalités, autorités et pratiques

(Liège, 23–24 mai 2024)

Laurent LEDUC¹
Ingrid MAYEUR²

¹ IFRES / DIDACTIfen
² Traverses / DIDACTIfen

Le prochain colloque du DIDACTIfen prendra pour objet les *supports didactiques*, envisagés en première analyse comme des unités matérielles et formelles mobilisant une ou plusieurs ressources à des fins éducatives : manuels, fiches-outils, sites interactifs, applications, podcasts, MOOCs, syllabus, diaporamas, portefeuilles de lectures, recueils d'exercices, malles pédagogiques, etc. On interrogera le support comme instrument d'une *médiation éducative* (Danvers, 1996) dans ses relations multiples avec les finalités de l'enseignement, la programmation des contenus disciplinaires, les pratiques d'enseignement et d'évaluation dans un contexte historiquement et socialement situé.

Dans cette perspective, l'étude d'un support tel que le manuel présente un intérêt en ce qu'il constitue une source historique précieuse sur les pratiques enseignantes d'une société donnée, mais aussi un instrument de pouvoir légitimant certains corpus et certaines conceptions de l'activité éducative (Choppin, 1992). Nous voudrions remettre en chantier les réflexions issues de ces travaux en interrogeant, outre les déclinaisons actuelles de l'objet

« manuel », d'autres supports didactiques utilisés aujourd'hui par les enseignants ; que ces supports résultent de l'intégration des technologies et du numérique dans l'enseignement ou d'une porosité entre le monde scolaire et d'autres environnements (monde de l'entreprise, univers ludiques avec l'usage des *serious games*, etc.) qui mettent en jeu, de ce fait, d'autres pratiques sociales de référence. Sous cet angle, le présent colloque entend explorer les questions suivantes :

- De quelle manière le support, en tant qu'artefact mobilisant un ensemble de signes porteurs de sens, susceptible d'orienter la scénarisation pédagogique, joue-t-il un rôle dans l'enseignement des savoirs disciplinaires ?
- Comment organise-t-il la production (sélection, transposition, organisation, exposition), la circulation (accessibilité, médiat[isat]ion, disponibilité) et l'usage (méthodes, champ d'application, rôles des parties prenantes) de ces savoirs disciplinaires en situation d'apprentissage ?
- Que nous disent les représentations, les systèmes de valeurs et les logiques de pouvoir que les supports consacrent, de la société dans laquelle ils opèrent, et des conceptions de l'activité éducative qui s'y déploient ?
- Comment le support s'articule-t-il aux outils (p. ex. TBI) et ressources éducatives à disposition ? Comment le rôle de l'enseignant s'en trouve-t-il transformé, dès lors que les pratiques de curation de contenu prennent une part croissante dans la conception des supports ?

- À quelles conditions les supports se révèlent-ils des vecteurs efficaces et équitables pour faire progresser les apprenants dans la maîtrise des compétences disciplinaires ?

Les interventions pourront s'inscrire dans l'un des axes suivants : (1) Le support comme dispositif d'une médiation documentaire des savoirs ; (2) Histoire et politiques des supports ; (3) Supports, outils et inégalités scolaires ; (4) Supports et scénarisation didactiques.

Site de l'évènement :

<https://didactifen2024.sciencesconf.org>

Comptes rendus de recherche

Alessandro GRECO

Université de Liège / Universiteit Gent
Faculté de Philosophie et Lettres

alessandro.greco@uliege.be

alessandro.greco@ugent.be

Il plurilinguismo del docente d'italiano L2/LS

GRECO, A., BADAN, L. & CROCCO, C. (éd.). (2022). *Il plurilinguismo del docente d'italiano L2/LS*. Amsterdam : Werkgroep Italië Studies.

[En ligne : <https://orbi.uliege.be/handle/2268/294184>]

Les évolutions de la société mondiale au cours des cinquante dernières années montrent un élément commun et inéluctable : la dissolution des frontières autrefois considérées comme infranchissables. Des frontières politiques, certes, mais également des limites qui touchent de plus près l'individu dans sa sphère identitaire et culturelle. Les changements survenus entre le ^{xx}e et le ^{xxi}e siècle ont en effet affecté l'expansion générale des connaissances et des expériences des personnes, et donc de leurs possibilités d'expression.

N'étant désormais plus étonnés de la croissance du plurilinguisme, nous assistons aujourd'hui à son expansion constante à travers le monde. D'un côté, en raison de facteurs divers, tels que la grande mobilité des personnes, la diffusion de l'éducation et des loisirs; de l'autre, grâce à l'idée partagée et répandue que la maîtrise de plusieurs langues constitue un instrument de valeur incontournable pour le développement d'un individu et d'une communauté. D'ailleurs, bien qu'ils aient des profils parfois très hétérogènes en termes d'âge, de motivations d'apprentissage, de langues et de cultures

concernées, les sujets plurilingues apprenant des langues étrangères en contexte guidé n'ont jamais été si bien représentés.

La classe de langue étrangère est devenue le lieu privilégié de la circulation de mêmes linguistiques et culturels dans les différentes formes de médiation linguistique, conceptuelle et communicative, telles que décrites dans le volume complémentaire du *Cadre européen commun de référence* (Conseil de l'Europe, 2022). En réaffirmant l'objectif de construire une Europe plurilingue et pluriculturelle, le volume reflète les évolutions sociétales survenues depuis la première publication du *Cadre* en 2001 ; il met l'accent sur l'extensibilité sociale des connaissances générales et linguistiques acquises en contexte éducatif, ainsi que sur les capacités de médiation des locuteurs, à savoir les objectifs fondamentaux de toute forme d'enseignement d'une langue.

L'italien langue étrangère et seconde (IL2) s'inscrit pleinement dans ce cadre. Comme le démontrent les dernières enquêtes de motivation à l'apprentissage de l'IL2 réalisées hors d'Italie, *Italiano 2000* (De Mauro, Vedovelli, Barni & Miraglia, 2002), *L'italiano nel mondo* (Giovanardi & Trifone, 2012) et *Italiano 2020* (Coccia, Vedovelli, Barni, De Renzo, Ferreri & Villarini, 2021), l'IL2 se confirme comme l'une des langues les plus étudiées au monde : à l'étranger, l'italien est en effet la langue la plus choisie en troisième ou quatrième option ; ce qui implique que ses apprenants sont souvent bilingues, voire plurilingues. En Italie, d'autre part, les cas de plurilinguisme chez les apprenants immigrés sont tout aussi fréquents et alimentés à la fois par le contact avec les langues parlées en contexte familial qu'avec les langues étrangères et/ou les dialectes de la péninsule utilisés dans les différentes régions d'accueil.

Pour les raisons que l'on vient d'évoquer, une réflexion basée sur des données concrètes, recueillies en milieu scolaire, est tout à fait d'actualité. Tel est l'objectif du volume *Il plurilinguismo del docente d'italiano L2/LS*, numéro monographique de la revue *Incontri* consacrée aux stratégies d'interaction en IL2 des enseignants natifs et non natifs dans le contexte de la classe plurilingue en Italie et à l'étranger (Belgique francophone et néerlandophone, Malte).

Bien que depuis les années 1970 le centre de l'action didactique se soit déplacé vers l'apprenant avec l'adoption de l'approche communicative, l'enseignant continue de jouer un rôle crucial en tant que meneur des activités, facilitateur et promoteur de l'acquisition d'une langue étrangère.

Les contributions dont se compose le volume se focalisent précisément sur ses capacités de gestion de phénomènes variés de diversité linguistique, et notamment sur celles qui ont un impact sur les choix pédagogiques et les résultats de l'apprentissage. En parcourant la revue, ce qui constitue le fil rouge des articles est l'extrême hétérogénéité des problématiques auxquelles doit faire face l'enseignant d'Italien; des obstacles ne pouvant être surmontés qu'en recourant autant aux outils et méthodes de la pratique enseignante qu'en s'appuyant sur des solides connaissances en linguistique et didactique théoriques et appliquées. L'interprétation des erreurs en IL2 des apprenants connaissant une autre langue romane (cf. Linda Badan, Irene Cenni e Giuliano Izzo, « Fenomeni di transfer nell'italiano L3 di nederlandofoni: conseguenze per la didattica») ou l'étude des différentes étapes de l'interlangue orale des enfants fréquentant des écoles bilingues (cf. Ruth Videsott, « Acquisire e insegnare l'italiano in un contesto minoritario: l'esempio delle valli ladine») ne pourrait être possible sans se référer aux recherches en linguistique acquisitionnelle. Ou encore, il serait extrêmement complexe de comprendre et d'expliquer la rareté d'usage de traits linguistiques typiques de l'italien néo-standard, tels que les constructions marquées (dislocations à gauche ou à droite, etc.) dans le parler des enseignants d'IL2 non natifs, sans analyser les manuels et grammaires d'IL2 et les comparer aux études en sociolinguistique variationnelle (cf. Alessandro Greco, « L'uso delle costruzioni marcate nel *teacher talk* dell'insegnante di italiano L2 del Belgio francofono»). Il ne serait pas possible, en outre, d'étudier le processus d'acquisition/apprentissage de l'IL2

auprès des immigrés étrangers en Italie sans adopter une perspective linguistique, mais surtout sans considérer des facteurs de type culturel et psycholinguistique (cf. Margherita Di Salvo, « Lingue di eredità a Napoli. Percorsi di inclusione sociale tra scuola e SPRAR »).

À travers ce parcours, d'un côté, les auteurs du volume suggèrent aux enseignants d'IL2 d'adopter aujourd'hui, plus encore que dans le passé une posture de chercheur, en formulant des questions et des hypothèses de recherche découlant des problèmes qui émergent dans l'interaction en classe avec les apprenants; de l'autre, d'utiliser toutes les stratégies communicatives à leur disposition en puisant dans leur répertoire linguistique afin qu'ils développent une conscience plurilingue en soutien de leur recherche-action.

Jeremy HAMERS
François PROVENZANO
Élise SCHÜRGERS
Ingrid MAYEUR

Dé_montages. Faux et usage du faux en éducation aux médias

[En ligne : <https://demonstages.phl-lab.uliege.be/>]

En guise de présentation, nous reproduisons ici le texte d'accueil de notre site :

Ceci n'est pas un site qui propose une boîte à outils pour le décryptage expert des médias.

Ceci n'est pas un site qui critique le fonctionnement des médias.

Ceci n'est pas un site de *fact-checking*.

Et pourtant, ceci est bien un site qui s'intéresse à l'éducation aux médias, et en particulier à la question du « faux ».

S'intéresse à l'éducation aux médias ?

Ce site interroge les fondements et les présupposés de cette discipline, en défendant l'idée que l'horizon de « l'émancipation », souvent présenté comme la justification profonde de l'éducation aux médias, mérite d'être repensé à nouveaux frais. La qualité

émancipatoire d'un savoir, plutôt qu'une vertu décrétée à priori et de manière absolue, est sans cesse rejouée, et donc inquiétée, dans les situations concrètes où ce savoir se construit et s'expose. Or, l'éducation aux médias prend aujourd'hui volontiers l'allure d'un apprentissage normé des « bons usages » des médias. Nous faisons l'hypothèse que si l'éducation aux médias se veut une discipline critique, alors elle doit envisager son propre objet (« l'émancipation ») non comme une vertu dont elle aurait la clé, mais comme une variété de situations dites critiques parce que l'obligeant à remettre sans cesse en jeu la définition de l'émancipation.

En particulier à la question du « faux » ?

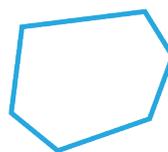
Au même titre que la distinction binaire entre « bons » et « mauvais » usages des médias, ou entre « vertu » de « l'activité critique » et « vice » d'une réception purement « passive » et « aliénante » des médias, le partage entre « vérité » et « fausseté » d'un discours médiatique est aujourd'hui le socle inébranlable du projet émancipateur de l'éducation aux médias (le spectateur « éduqué » aux médias serait celui qui se serait libéré des fausses informations, des biais cognitifs et, mieux encore, qui « participerait » à la bonne santé du corps médiatique global en devenant lui-même un « agent critique » au service du « vrai »).

Or, cette conception ne résiste pas à l'épreuve de nos usages médiatiques au quotidien, tant du point de vue de la production que du point de vue de la réception : la double association entre « discours vrai » et donc « légitime » d'un côté, et « discours faux » et donc « illégitime » de l'autre, est-elle si évidente à reconnaître dans les formes mêmes des productions médiatiques (par exemple, la scénographie d'un reportage d'investigation sur une grande chaîne publique diffère-t-elle vraiment de certains codes visuels de documentaires reconnus comme « complotistes »)? D'ailleurs, la reconnaissance d'un discours comme « faux » suffit-elle à le discréditer, ou à le priver de son efficacité? Et la posture de réception est-elle toujours passivement dépendante de la « validité » reconnue des contenus, ou peut-elle engager aussi pour sa part une production critique du sens médiatique?

Pour nourrir concrètement ce double questionnement, le site se présente sous la forme de « dé_montages ».

Le montage désigne ici une opération très concrète de juxtaposition d'images et de textes, à priori hétérogènes, qui produit des effets de mise en étrangeté réciproque. Le préfixe « dé- » ne doit donc pas surdéterminer le sens global du mot composé : tout démontage suppose à nos yeux un remontage, de sorte que la métaphore qui sous-tend globalement le projet de ce site est celle du « jeu de construction » — chère à Hans Magnus Enzensberger, l'un des théoriciens des médias qui a inspiré notre projet.

Quelles sont les pièces de ce jeu de construction ?



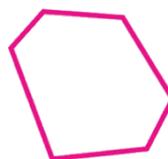
Nos propres publications scientifiques en lien avec la thématique de ce site.



Des contributions externes, anciennes ou récentes, offrant une documentation de nature scientifique ou institutionnelle, à portée théorique et/ou programmatique.



Les regards que nous portons sur l'état de la discipline (parutions, outils, initiatives, etc.).



Des interventions au ton plus libre, permettant de réagir à des faits d'actualité sous la forme de billets d'humeur ou de notations subjectives.



Des productions sonores ou audiovisuelles : de la captation de conférences à la réalisation de montages explorant de nouveaux formats de recherche critique sur les médias.

Ces différents matériaux sont mis à la disposition de celles et ceux qui souhaiteront s'en emparer : enseignants-chercheurs, mais plus globalement tous les publics en quête d'outils réflexifs pour saisir les productions médiatiques qui habitent notre quotidien.

Entre ces différents matériaux et publics, le site offre la possibilité de montages variés : par un jeu d'associations suggérées, des ressources de natures à priori hétérogènes, ou d'époques différentes, sont mises côte à côte, invitant ainsi à des gestes d'appropriation ouverts et multiples.

Abstracts

Faculté de Philosophie et Lettres

MAYEUR, I. (2022). « L'enseignement de la communication en Fédération Wallonie-Bruxelles : une orientation résolument professionnalisante ». *Revue Communication & professionnalisation*, 13, 11–35.

<https://hdl.handle.net/2268/295194>

Dans cet article, nous interrogeons les prétentions professionnalisantes de l'enseignement de la communication dans l'enseignement secondaire de promotion sociale au degré supérieur, en Fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique). Après avoir précisé les particularités de ce type de formation et ses liens originels avec la professionnalisation des publics, nous analysons sur la base d'un corpus de dossiers pédagogiques la manière dont les savoirs en communication circulent et se matérialisent dans ces ressources explicitant les capacités à développer dans les unités d'enseignement au regard d'un profil professionnel défini. Nous terminons par une identification des logiques de professionnalisation à l'œuvre dans ce type d'enseignement.

DELEUZE, G. (2023). *Former les enseignants à la lecture littéraire de l'album*. Liège : Presses Universitaires de Liège. Collection « Didactiques en Recherche ».

<https://pressesuniversitairesdeliege.be/produit/former-les-enseignants-a-la-lecture-litteraire-de-lalbum/>

Un nouvel ouvrage est paru dans la collection « Didactiques en Recherche » (PULg), sous la

plume de Graziella Deleuze, maître-assistante à la Haute école Bruxelles-Brabant et membre de l'UR DIDACTIfen (ULiège). Entièrement révisé et adapté, le texte se fonde sur une thèse de doctorat, dirigée par Jean-Louis Dumortier (ULiège) et défendue en septembre 2018.

« Peut-on envisager, dès la maternelle, d'initier les enfants, apprentis-lecteurs ou lecteurs en transition, à la lecture littéraire des récits de fiction ? » À cette question centrale de la didactique du français, G. Deleuze répond par l'affirmative, mais elle pose surtout la question subséquente : « Comment former les enseignants à la pratique de la lecture littéraire de l'album ? » C'est l'objet de la recherche dont il est fait état dans cet ouvrage : une recherche menée sur le terrain de la formation initiale, en collaboration avec les acteurs de cette formation, dans les classes du primaire, avec de futurs instituteurs.

Après une préface de Catherine Tauveron, la première partie de l'ouvrage est consacrée à la question de la lecture de l'album contemporain, et vise à dégager les savoirs utiles aux futurs enseignants. G. Deleuze donne une excellente synthèse sur ce genre hybride, marqué par les tendances esthétiques les plus variées, et parfois l'objet de jeux très postmodernes. Elle démontre en passant la littérarité de cet objet inclassable, relevant la richesse des procédés littéraires présents dans les œuvres du corpus contemporain.

Une brève deuxième partie permet de planter le décor de l'expérimentation, en montrant quelle place est réservée à la littérature dans la formation des futurs instituteurs primaires et quel est le profil des étudiants inscrits dans cette filière de formation. La troisième partie détaille les composantes du dispositif de formation mis en place et testé auprès des étudiants de 1^{er}, 2^e et 3^e bachelier. G. Deleuze

distingue les composantes qui forment à la lecture littéraire de l'album, destinées aux futurs enseignants, de celles qui visent à les outiller pour concevoir un apprentissage de cette modalité de lecture par leurs élèves. Pratique de la lecture offerte, création d'un récit pour enfants, choix d'albums pour une mise en réseau, toutes les phases du dispositif sont présentées avec la lucidité critique qui sied au chercheur.

La quatrième partie de l'ouvrage évalue l'efficacité du dispositif à travers les productions de cinq étudiantes. Leur progression en termes de maîtrise de la lecture littéraire semble établie et leur prise en compte de la dimension littéraire s'affirme dans les questions et les interactions préparées pour les enfants. En fin de 2^e bac, on voit même les étudiantes parvenir à combiner lecture distanciative et lecture participative. Fort prudente dans l'interprétation de résultats, G. Deleuze a prévu des annexes très complètes pour cet ouvrage de 388 pages agrémentées d'illustrations en couleurs.

Faculté de Médecine

CARL, J., BRYANT, A., EDWARDS, L.C., BARTLE, G., BIRCH, J., CHRISTODOULIDES, E., EMELJANOVAS, A., FRÖBERG, A., GANDRIEU, J., GILIC, B., VAN HILVOORDE, I.M., HOLLER, P., ICONOMESCU, T.M., JAUNIG, J., LAUDANSKA-KRZEMINSKA, I., LUNDVALL, S., DE MARTELAER, K., MARTINS, J., MIEZIENE, B., MOUTON, A. & ELSBORG, P. (2022). **Physical literacy in Europe: The current state of implementation in research, practice, and policy.** *Journal of Exercise Science and Fitness.*

<https://hdl.handle.net/2268/297932>

Le concept holistique de la littératie physique englobe différentes qualités centrées sur la personne (physiques, cognitives, psychologiques et sociales) nécessaires pour mener un mode de vie physiquement actif. Elle se définit par la motivation, la confiance, la compétence physique, le savoir et la compréhension qu'une personne possède et qui lui permettent de valoriser et de prendre en

charge son engagement envers l'activité physique pour toute sa vie. Ce concept a récemment fait l'objet d'une attention croissante dans le monde entier et l'Europe ne fait pas exception. Cependant, les efforts scientifiques résumant l'état actuel de l'usage du concept de littératie physique en Europe font défaut. L'objectif de cette étude était donc d'évaluer et de comparer de manière exhaustive la mise en œuvre de la littératie physique dans la recherche, la politique et la pratique de terrain sur l'ensemble du continent.

Nous avons réuni un groupe d'experts représentant 25 pays européens. Dans le cadre d'une méthodologie mixte, les experts ont d'abord préparé des rapports sur l'état actuel de la littératie physique dans leur pays (catégories : recherche, politique et pratique de terrain). L'analyse des documents a permis de dégager dix thèmes distincts (liés au « concept », à la « recherche », à la « pratique/politique », à l'« avenir/prospective ») et de mettre en évidence une situation hétérogène en matière de développement de la littératie physique en Europe. L'état de la mise en œuvre était fortement lié aux discussions conceptuelles (par exemple, l'existence de fondements philosophiques différents), aux questions linguistiques (par exemple, les traductions) et aux traditions propres à chaque pays. Malgré une attention croissante de la part des chercheurs, les initiatives politiques et les actions de terrain favorisant un développement de la littératie physique, et donc d'un style de vie actif tout au long de la vie sont encore à leurs balbutiements dans la plupart des pays. Néanmoins, les experts prévoient une popularité croissante de la littératie physique dans les années à venir.

Malgré cette hétérogénéité de la situation européenne, l'analyse a mis en évidence des similitudes entre les pays, telles que l'utilisation systématique du concept comme fondement d'actions locales, mais avec des interprétations différentes. La recherche devrait donc intensifier ces explorations conceptuelles avant qu'une compréhension unanime de la littératie physique ne puisse servir les pratiques et politiques à long terme.

Faculté des Sciences

HINDRYCKX, M.-N. & POFFÉ, C. (2022). Des écrits réflexifs au service de la formation initiale des enseignant-es : journal de bord et journal intime, témoins d'une collaboration autour d'activités de sciences à l'école maternelle, p. 117–128. In G. SIMONS, C. DELARUE-BRETON & D. MEUNIER. *Formation des enseignants-es et écrits réflexifs, écrits professionnalisants, écrits de recherche : quelles dynamiques?* Liège : Presses Universitaires de Liège. Collection « Didactiques en Recherche ».

<https://pressesuniversitairesdeliege.be/produit/formation-des-enseignant%2%b7es-et-ecrits-reflexifs-ecrits-professionnalisants-ecrits-de-recherche/>

À l'université de Liège, parmi les activités proposées dans le cadre de la formation initiale des étudiant-es futur-es enseignant-es de sciences au secondaire supérieur, une expérience pilote de collaboration est organisée avec des futur-es instituteur-rices en 3^e année de bachelier (Haute École Charlemagne, Liège). Elle consiste à construire des activités de sciences à destination d'enfants de l'école maternelle (2,5 à 6 ans). Plusieurs séances de travail en commun sont au programme afin de mettre en place ensemble l'activité conçue en classe de maternelles. Tout au long de la collaboration, les étudiant-es des deux institutions doivent consigner par écrit des données de deux types : des données factuelles dans un « journal de bord » et des commentaires réflexifs dans un « journal intime ». Ces deux types d'écrits intermédiaires alimentent la rédaction par les étudiant-es et à posteriori d'un bilan final.

L'ensemble de ces écrits permet de mesurer, d'une part, leur qualité et, d'autre part, l'efficacité du dispositif collaboratif. Hindryckx et Poffé estiment que ce type d'écrits réflexifs précoces, provoqués par une situation de collaboration inédite et particulière, complétés par d'autres types d'écrits réflexifs, issus des pratiques de stages d'enseignement en secondaire supérieur, pourraient amener les étudiant-es à amorcer leur développement professionnel, et ce dès la formation initiale. Ce texte se centre sur les apports éventuels de ce dispositif collaboratif en termes de développement professionnel chez les étudiant-es de l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur, au travers de l'expression de leurs besoins cognitifs, affectifs et idéologiques.

Faculté de Psychologie et Sciences de l'éducation

GOFFIN, C., BARON, J., OCHELEN, J.-P. & FAGNANT, A. (2022). Freins et leviers pour œuvrer à la construction et à la communication d'une note à haute valeur informative : une étude exploratoire dans l'enseignement secondaire en Belgique francophone. *La Revue L'Évaluation en Éducation online*, 6. doi : 10.48325/rleee.006.04

<https://hdl.handle.net/2268/293803>

Malgré les critiques couramment formulées concernant les notes scolaires (Butera *et al.*, 2011 ; Merle, 2014), celles-ci continuent d'exister. Il ne semble d'ailleurs pas facile de s'en passer et il peut paraître raisonnable d'accepter qu'elles représentent une information incontournable que les élèves obtiennent sur le bilan de leurs apprentissages (Brookhart *et al.*, 2016). Partant de ce constat, l'objectif principal de cette étude exploratoire est d'identifier les conditions qui, selon le prisme des enseignant-es interrogé-es, permettraient de pointer des freins et leviers à prendre en compte pour que la note soit à haute valeur informative (autrement dit, qu'elle constitue une source d'apprentissage pour les élèves). De futur-es enseignant-es ont invité des enseignant-es du secondaire supérieur (grades 10–12) à compléter un questionnaire et, sur cette base, à échanger sur les pratiques d'évaluation.

Il ressort des 148 questionnaires analysés que la moitié des enseignant-es considèrent que la note finale ne reflète pas toujours le niveau de maîtrise des élèves, ce qui constitue un frein important à son caractère informatif. Certain-es élèves peuvent effectivement obtenir une note de réussite et pourtant passer à côté de l'objectif essentiel, ce qui se trouve renforcé lorsqu'elle est construite en additionnant les points obtenus pour chacune des questions et/ou des critères, comme le font la plupart des enseignant-es interrogé-es. L'analyse des questionnaires a aussi permis de pointer une série de leviers, parmi lesquels on peut mentionner différents éléments de communication en amont et en aval de l'évaluation.

Achévé d'imprimer sur les presses de Imprim
Rue Saint-Hadelin, 14 — B-4600 Visé
septembre 2023

DIDACTIQUES *en pratique*

Éditeurs responsables et comité de lecture :

Kevin Balhan, Daniel Delbrassine, Christelle Goffin,
Anne Herla, Alexandre Mouton, Maurine Remacle, Jérôme
Schoenmaeckers et Anne-Catherine Werner
Université de Liège
Centre de formation des enseignants (CeFEn)

N° 9 – Annuel – 2023

Toute correspondance doit être adressée au :

Centre de formation des enseignants (CeFEn)
Quartier Agora – Place des Orateurs, 2 – B 32 – 4000 Liège

Secrétariat :

Tél. : +32 4 366 46 60 – Fax : +32 4 366 46 69

DIDACTIQUES *en pratique*

peut être consulté ou téléchargé sur le site du CeFEn
<http://www.cefen.uliege.be>

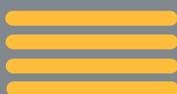
Mise en page :

Presses Universitaires de Liège

ISBN 978-2-87562-369-0



9 782875 623690



Presses Universitaires de Liège