

Projet Zéro: présentation et application pédagogique du cadre conceptuel Teaching For Understanding

CHRISTIAN NOYON

Ecole Internationale de Bruxelles

RÉSUMÉ: L'étude des processus d'apprentissage dans les disciplines artistiques a été, dans les années 1960, la principale préoccupation de Nelson Goodman. Ce vaste projet de recherche baptisé "Projet Zéro" s'est très vite étendu à toutes les disciplines. Ainsi en est-il de cet autre projet *Teaching for Understanding* qui se préoccupe plus particulièrement du phénomène de compréhension au cœur du processus d'enseignement/apprentissage. Qu'est-ce que comprendre? Que voulons-nous que nos élèves comprennent? Comprendre c'est donner à ses savoirs de nouvelles perspectives et assurer l'autonomie de l'apprenant.

Quatre composantes assurent la cohérence du cadre méthodologique et offrent des chances d'accéder à une véritable compréhension. Cadre méthodologique et pédagogique de référence pour des enseignants Outre-Atlantique et certaines écoles Internationales en Europe, *Teaching For Understanding* invite à la réflexion sur les pratiques d'enseignement. Une meilleure compréhension des savoirs ancrés dans la réalité de l'apprenant est le principal objectif.

ABSTRACT: The study of learning processes in the artistic disciplines was, in the 1960's, the principal concern of Nelson Goodman. This vast research project named "Project Zero" very quickly expanded to many other disciplines. The pedagogical approach called *Teaching for Understanding* developed by Project Zero deals in particular with the phenomenon of comprehension within the learning process. What does it mean to understand something? What do we want our students to understand?

A pupil demonstrates comprehension of knowledge (to know, know-how, etc) when he/she is able to apply this knowledge. To understand something is to see it from new perspectives, and to use it in pursuit of further knowledge and to do this autonomously. Four strongly related components ensure the coherence of the methodological and teaching framework and provide opportunities to reach a true comprehension.

Teaching for Understanding is now the methodological and teaching framework of reference for many teachers on the other side of the Atlantic and for certain International schools in Europe. The central goal is a deeper understanding of the knowledge, rooted firmly in the reality of the learner.

1. INTRODUCTION

Project Zero's mission is to understand and enhance learning, thinking, and creativity in the arts, as well as humanistic and scientific disciplines, at the individual and institutional levels.

Site Project Zero (<http://pzweb.harvard.edu/>)

Le processus d'apprentissage appliqué aux arts peut-il être considéré comme un sujet d'étude sérieux ? Nelson Goodman, professeur de Philosophie à Harvard dans les années soixante, en est persuadé. Mais comme presque rien n'existe dans ce domaine, il nomme *Projet Zéro* le centre de recherche qu'il fonde en 1967. Dans les années 1970, avec Howard Gardner et David Perkins, le projet s'étend de l'éducation dans les arts à l'éducation dans toutes les disciplines et dans des contextes très variés. Aujourd'hui des recherches sont menées sur les cinq continents, avec comme préoccupation centrale le développement des processus d'apprentissage chez les jeunes et les adultes.

Les lignes qui suivent ont pour objectif de présenter ce qui peut être considéré tout autant comme un cadre conceptuel qu'un outil pédagogique. Sous la tutelle du *Projet Zéro*, le concept porte le nom de *Teaching for Understanding*. Nous essaierons d'en circonscrire la définition dans les prochains paragraphes. A notre connaissance aucun travail de présentation et de synthèse n'a été fait en français.

Subventionné à son origine par la Fondation Spencer, *Projet Zéro* a invité des professeurs à participer à la recherche sur *Teaching For Understanding*. Les rencontres d'enseignants ont fait surgir des questions cruciales qui faisaient référence à des théories pédagogiques aussi fondamentales que le constructivisme de Piaget ou celle des intelligences multiples de Gardner.

Le résultat est le fruit d'une recherche qui n'a aucunement l'intention d'imposer au professeur une quelconque démarche à suivre mais qui l'invite à toujours plus de questionnement. Comme on le verra, toute actualisation dans une séquence de cours nécessite la mobilisation de nombreux facteurs inhérents au processus d'apprentissage: ici une attention privilégiée sera accordée à l'apprenant.

Le présent travail et les réflexions qui le parcourent ont été élaborés à partir de quatre types de sources et d'expériences:

Tout au long du parcours nous illustrerons le cadre théorique par une application concrète. L'application sera annoncée par l'icône suivante:



Nous pensons que l'icône choisie illustre parfaitement la démarche de l'enseignant qui s'interroge sans cesse sur ses pratiques de classe.

Notre classe sera une classe de Français Langue Etrangère en milieu francophone. Les apprenants seront dans leur deuxième année d'apprentissage. Le programme sera très proche de celui qui vise le niveau de compétence A2 du cadre européen commun de référence pour les langues.

2. “VOUS AVEZ COMPRIS?”

“Vous avez compris ?” Cette question ou ses variantes, tout enseignant un peu scrupuleux la pose régulièrement à sa classe. On s'attendrait à ce qu'une réponse affirmative vienne soulager les inquiétudes de l'enseignant. Cependant, le “oui”, peut-être un oui de complaisance, et les hochements de tête affirmatifs, suscitent toute une série de questions bien plus complexes chez l'enseignant.

Ces questions peuvent être de cet ordre: “Que signifie *comprendre* quelque chose?”, “Comment puis-je être certain que l’apprenant ait *vraiment* compris?”, “Mon système d’évaluation est-il fiable?”, “Que fera demain l’apprenant de ce qu’il pense avoir compris aujourd’hui?”, “Aurais-je pu construire le parcours différemment?”, etc.

Hors du contexte scolaire, ces questions ne valent sans doute pas la peine d’être posées systématiquement. Au cœur du processus d’apprentissage, leurs réponses permettent certainement une meilleure compréhension de ce qui a été enseigné.

Revenons à notre enseignant scrupuleux des premières lignes. David Perkins nous donne un exemple de tâche que cet enseignant pourrait donner à ses élèves au cour de son parcours: “un professeur d’histoire demande à ses élèves de mettre par écrit leurs réflexions sur leur expérience de travail de vacances et la relation qu’ils ont eue avec leur employeur. Pourquoi? Parce que les élèves étudieront bientôt la révolution industrielle, son influence sur les travailleurs et les relations entre les différentes classes sociales aux Etats-Unis¹”. Cet exemple comme les autres que Perkins donne, souligne le désir de nombreux enseignants d’encourager les élèves à établir des liens entre ce qu’ils apprennent à l’école et leur vie en dehors de l’école, entre des principes théoriques et leurs applications, entre le passé et le présent, le présent et le futur.

Ce souci guide déjà, fort heureusement, les pratiques quotidiennes de nombreux enseignants. Par exemple lorsqu’un de ceux-ci aide ses apprenants à déceler dans le quotidien les traces du dilemme cornélien ou à retrouver dans la Déclaration Universelle des Droits de l’Homme les articles relatifs à la liberté d’expression sur Internet. Ce faisant, l’enseignant recourt déjà à plusieurs stratégies: il propose des tâches ouvertes, des exercices nécessitant des compétences de haut niveau, la résolution de problèmes, etc. Souvent cependant les résultats sont en-deçà des espérances. L’analyse d’un poème non étudié en classe peut se révéler décevante et souvent l’élève ne voit pas le lien entre ce qu’il appris à l’école et la réalité hors des murs de la classe. Il est possible d’identifier assez facilement la responsabilité de certains facteurs: les programmes en disent peu sur les transferts de compétence hors de la classe, certaines cultures d’école favorisent un type d’évaluation limité au seul savoir des contenus et au quantitatif.

Afin que l’enseignement trouve pleinement son sens dans la réalité, des professeurs ont mené une série de réflexions autour d’un concept qu’ils ont défini par *Teaching for Understanding*.

3. QU’EST-CE QUE COMPRENDRE?

Afin de définir ce que le terme anglais *understanding* sous-entend, terme que nous traduirons par commodité par celui de *compréhension*, il faut revenir à nos situations de classe. Si un élève comprend les lois de la physique définies par son programme au point de pouvoir réaliser n’importe quel exercice de son livre ou qu’il réalise sans faute un exercice en ligne sur l’emploi du subjonctif², peut-on pour autant conclure qu’il comprend les lois de la physique ou les règles d’emploi du subjonctif? Probablement nous devrions dire qu’il les connaît. Mais si un apprenant relève dans son quotidien des applications des lois de physique

¹ Blythe, 1998: 9, (notre traduction).

² En français langue étrangère.

vues en classe, s'il parvient à relever dans un journal télévisé des formes du subjonctif, s'il peut anticiper le résultat de certains phénomènes physiques et utiliser à bon escient les formes du subjonctif dans un acte de communication, nous pouvons avancer que l'élève a développé une compréhension certaine des points étudiés.

En d'autres termes, toute vraie compréhension d'un phénomène, d'un concept ou d'une loi est assimilée à un processus constant de découverte et d'application.

Pour mieux affiner le concept, la théorie a recours aux termes de *Performance perspective*:

The performance perspective says, in brief, that understanding is a matter of being able to do a variety of thought-provoking things with a topic, such as explaining, finding examples, generalizing, applying, analogizing, and representing the topic in new ways³.

Cette précision souligne le potentiel latent de tout "savoir", "savoir-faire", "savoir-être", "savoir-devenir", potentiel que toute nouvelle situation peut activer.

Il nous semble peu satisfaisant de traduire le terme anglais *performance* par son homographe français. En effet, dans l'article de Philippe Perrenoud⁴ sur le concept de compétence, le terme français *performance* n'est employé que dans la première définition que l'auteur donne de la compétence, celle relative au domaine de la grammaire générative.

Charaudeau dans le même ouvrage utilise le terme français pour mieux définir l'usage courant de compétence, une compétence évaluée lors de la *performance*⁵. Nous utiliserons pour notre part les termes de *exécution* ou *accomplissement des tâches*.

En résumé, tout élève démontre la compréhension d'un savoir (savoir, savoir-faire, etc.) quand il est capable de le réinvestir dans des tâches jamais exécutées auparavant, ce qui éclaire sa compréhension de nouvelles perspectives. Perkins insiste sur la nécessité d'équilibrer les exercices de pure routine avec ceux qui démontrent une véritable compréhension.

En nous référant à la taxinomie de D'Hainaut⁶ en pédagogie des langues, nous constatons que les activités intellectuelles davantage sollicitées sont celles de conceptualisation, de production divergente et de résolution de problèmes nouveaux. A la différence que cette dernière qui est "une activité de production sans apprentissage ni spécifique ni similaire et où l'expression linguistique est à inventer pour l'essentiel"⁷ amène des comportements observables simulés alors que le concept d'Understanding souligne l'importance d'ancrer l'apprentissage dans le vécu réel de l'apprenant.

Notons encore en nous référant à Tardif⁸ que c'est la phase de recontextualisation (phase d'application et de transfert des connaissances) qui semble être le point d'orgue du parcours d'apprentissage. Nous tenterons un peu plus loin de rapprocher les différentes dimensions de la compréhension de la classification des connaissances telles que nous l'entendons dans la terminologie francophone.

³ (Blythe, 1998: 12).

⁴ (Perrenoud, 2000).

⁵ (Charaudeau, 2000: 35).

⁶ (Dalgalian, Lieutaud, Weiss, 1981: 69-74).

⁷ *ibidem*, p. 74.

⁸ (Tardif, 1992).

Distinguons le cadre général et ces idées-clés. Nous reviendrons plus en détail sur chacun des points.

Réflexions

Pensez à quelque chose que vous croyez bien comprendre. Par exemple, le principe des marées, l'emploi des subjonctifs en français, comment nager la brasse, comment faire une tarte Tatin, etc.

Posez-vous ces deux questions: 1. Quels sont les procédés, les stratégies, les moyens, etc. qui vous ont permis de comprendre cela ? 2. Comment savez-vous que vous comprenez bien ces choses?

Voici ce qui est ressorti d'une discussion entre professeurs:

Question 1. Par différents facteurs tels que: la passion personnelle, la persistance, l'auto-apprentissage, l'aide d'un aîné, l'aide d'un expert, la reproduction selon un modèle, la curiosité, l'observation, l'application, l'exécution régulière, l'approfondissement de la découverte, l'observation analogique, en l'enseignant, en faisant des erreurs, le feed-back d'un expert, l'auto-évaluation, l'auto-critique, en prenant des risques, en apprenant d'abord des notions théoriques, en innovant, etc.

Question 2. Par différents facteurs tels que: la réflexion, le regard des autres, la gratification des autres, l'auto-évaluation, la discussion, le pouvoir de l'enseigner, en arrivant au résultat espéré, le feed-back d'un expert, en aidant les autres, en atteignant les seuils de compétences, la note obtenue, en devenant expert, en transférant les connaissances, la publication officielle, etc.

Cette réflexion nous amène à penser, entre autre, que les stratégies et chemins qui mènent à la compréhension sont multiples et que l'évaluation peut prendre d'autres formes que celle que l'école utilise habituellement.

Mais aussi que plusieurs niveaux de compréhension coexistent. La joie que j'éprouve en faisant telle action n'est pas la preuve que je comprends ce que je fais. Ce n'est pas parce que j'ai publié un poème sur Internet que j'ai compris le sens et la force de la poésie. Je peux de même comprendre certaines choses sans être capable de les faire. Je peux me satisfaire de mon habilité à rouler à vélo sans être capable d'expliquer les principes psychomoteurs de l'équilibre. En d'autres termes, que voulons-nous que nos élèves comprennent? Des thèmes générateurs à l'évaluation continue, la précision et la cohérence doivent guider les choix.

4. PRÉSENTATION GÉNÉRALE

Précisons que l'ordre présenté est arbitraire. Nous pouvons planifier nos cours en commençant par n'importe quelle entrée.

4.1. Les Thèmes Générateurs - *Generative Topics*

Tous les thèmes assurant l'unité d'une séquence de cours n'offrent pas la même accessibilité à une véritable compréhension. Tous n'ont pas la vocation d'être *générateurs*. C'est-à-dire la faculté de générer du sens, ici à partir d'unités de cours et non de règles, d'autoriser de

nouvelles applications, de permettre la nouvelle compréhension d'un fait, d'une donnée, d'une réalité, d'un concept, etc. C'est la possibilité également d'appliquer les concepts à de nouvelles réalités⁹.

Tous les sujets ne s'ancrent pas avec la même évidence dans la réalité. Le thème générateur a les particularités suivantes:

- Il est central pour une ou plusieurs disciplines.
- Il est stimulant/intéressant pour les élèves.
- Il est accessible aux élèves par les ressources disponibles.
- Il offre des liens multiples avec le vécu.

Plusieurs semaines ou mois peuvent être consacrés à un thème générateur.

Comment choisir un thème générateur alors "qu'il faut s'en tenir au programme" et "que la matière doit être vue" ? Perkins encourage à donner aux thèmes du programme la nuance "générateur" qui manque souvent en leur donnant une perspective plus large. Par exemple, on enseignera "Le Cid" sous le thème générateur des relations familiales.

4.2 Les Objectifs - Objectives

Pour chaque unité il est important d'identifier une série d'objectifs spécifiques. Pour plus de clarté, ils seront présentés individuellement sous forme de question ou de phrase déclarative. Dans l'exemple du Cid cela pourrait donner: *Pourquoi écrire une pièce en vers ?* ou bien *Les élèves apprécieront la force du langage poétique dans la pièce.* Nous verrons que le nombre d'objectifs varie.

D'autres objectifs à long terme, sortes de fils rouges thématiques, appelés *Throughlines*, donneront à l'ensemble du cours une parfaite cohérence. Ils cristallisent ce qui est important d'avoir compris au terme de l'année dans un cours donné.

Pour un cours d'histoire du secondaire supérieur, ce fil rouge pourrait être formulé en ces termes: *Comment découvrir la vérité sur des événements qui se sont déroulés il y a longtemps ?* ou *Les élèves auront une compréhension approfondie des méthodes et stratégies que les historiens utilisent pour interpréter les faits du passé.*

Pour le cours de littérature anglaise du programme du Bac International, voici ce que Jim Reese, professeur à l'école Internationale de Bruxelles, propose:

1. Comment et pourquoi je devrais développer mes compétences de lecture critique ?
2. Comment la littérature devrait, en m'ouvrant l'esprit, me permettre de voir le monde différemment ?
3. Comment l'apprentissage de cultures et de périodes différentes me permet de mieux comprendre mon propre monde ?

⁹ Nous pensons que ce sont les mêmes critères qui ont déterminé Luc Collès à utiliser la même terminologie pour définir le choix des textes littéraires dans son ouvrage *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, Bruxelles, Duculot, 1994, p. 78.

4.3 Exécution, accomplissement des tâches - *Performances of Understanding*

L'exécution des tâches est au cœur du processus qui mène à une véritable compréhension des contenus. Elle sera très proche des objectifs et montrera la bonne compréhension des contenus du début à la fin du parcours.

La difficulté des tâches sera progressive. Prenons l'exemple de l'étude de *L'Étranger* d'Albert Camus, dont le thème générateur pourrait être la différence (*Les élèves découvriront comment la différence modifie le regard et le jugement des autres*). Une des premières tâches pourra être de rassembler des matériaux relatifs à une exécution capitale récente, suivie d'une mise en commun. Une tâche plus avancée, dans le cadre d'un projet sur la couverture médiatique du procès de Meursault, sera d'écrire un éditorial dont le titre pourrait être: "Meursault mérite-t-il la peine de mort ?".

4.4. Evaluation continue - *Ongoing assessment*

L'évaluation intervient souvent à la fin d'une unité et ne requiert la participation de l'élève que pour juger sa maîtrise du savoir à un moment déterminé. L'évaluation continue encourage les élèves à réfléchir sur leur propre progression au sein du parcours. Elle offre du temps, non seulement pour cette réflexion mais aussi pour le feed-back donné par l'enseignant, pour l'évaluation entre pairs et l'auto-évaluation. Ceci exige de la transparence dans les critères, critères que les élèves peuvent être amenés parfois à dresser eux-mêmes.

Après cette brève présentation, on pourrait se demander ce qu'il y a de neuf dans cette approche de l'enseignement. Au-delà des théories qui sont les ressorts de cette approche, il y a la volonté évidente de placer l'apprenant au centre d'un processus cohérent et transparent. Ce cadre a l'avantage aussi d'offrir un langage commun aux enseignants qui l'utilisent. Or rappelons-le, l'échange de points de vue et la réflexion entre pairs enseignants constituent les clés importantes d'un enseignement qui se veut toujours plus efficace.

Nous allons à présent développer chacun des points présentés brièvement.

5. DÉVELOPPEMENT

5.1. Les Thèmes Générateurs - *Generative Topics*

Un thème est générateur s'il possède au moins les trois caractéristiques suivantes:

1. caractère central: il est essentiel ou central par rapport à la problématique abordée.
2. accessibilité: il est abordable pour les élèves.
3. richesse: il établit des liens à l'intérieur et à l'extérieur de la discipline étudiée.

Ron Ritchhart du Projet Zéro nous suggère de poser les questions suivantes pour nous aider à mieux cerner le thème générateur.

1° caractère central:

Pourquoi ce thème est important ?

- Que nous permet-il de faire ?

- Où peut-il nous conduire ?
- Quelles portes ouvre-t-il ?
- Pour faciliter quelle activité ou résoudre quel problème l'a-t-on créé ?

2° **accessibilité:**

De quoi traite réellement ce sujet ?

- Peut-on décrire le sujet en des termes simples comme en des termes propres à la discipline ?
- Comment les élèves pourraient-ils découvrir un pareil sujet par eux-mêmes ?
- Dans quel contexte naturel quotidien rencontre-t-on ce sujet ?

3° **richesse:**

Comment ce sujet est-il lié à d'autres sujets appartenant à la même discipline ou à des disciplines différentes ?

- Quelles compétences et quel savoir sont requis pour approcher et appliquer ce sujet ?
- Dans quels autres domaines et disciplines utilise-t-on ou se réfère-t-on à ce sujet ?
- Quelles nouvelles voies ouvre la compréhension de ce sujet ?

Ayant ces questions à l'esprit, il s'agira de rassembler ses idées de préférence en les discutant entre collègues. Il faut penser à des sujets qui passionnent tant les élèves que le professeur. Dresser un schéma heuristique autour d'une idée centrale permet de faire apparaître les liens de façon spontanée. Les parties du schéma riches en connections offrent souvent les thèmes qui se prêtent le mieux à la controverse. Elles offrent souvent le plus grand nombre de perspectives sans toutefois exiger une réponse unique.

En connaissant bien ses élèves on peut mieux cerner leurs intérêts et permettre une meilleure harmonisation avec les attentes du programme. Finalement c'est parce que l'on laissera du temps aux élèves pour établir des liens, développer leur compréhension, explorer les documents et matériaux que le thème sera hautement générateur.

Jim Reese¹⁰ nous donne une excellente manière de partir des réflexions des élèves pour construire les thèmes qui seront principalement abordés en classe. Jim Reese nomme cette activité *le dialogue silencieux*. Elle se déroule en début de parcours et donne à chacun la chance de s'exprimer. L'enseignant, qui participe à l'activité, propose trois questions ouvertes à la classe divisée en petits groupes. Chaque groupe y répond par écrit en une trentaine de minutes. Chaque réponse appelle de nouvelles questions qui seront les thèmes explorés ultérieurement.

Voici les trois questions données suite à la lecture de *Alias Grace* de Margaret Atwood, et les réponses des élèves.

1. Quelle question cruciale subsiste dans votre esprit ?
 - Quelle est la pertinence de l'image récurrente des prolétaires ?
 - Quel rôle jouent les lettres dans le texte, particulièrement la lettre X ?
 - Quel sens pourrait-on donner au titre du roman ?

¹⁰ (Reese, 2002).

2. Que pensez-vous de Grace ?

- Elle est innocente, coupable, manipulatrice, naïve, elle cherche de l'aide, des conseils, elle est intelligente, victime de son passé, séduisante, charmante, schizophrénique,...
- Elle a un certain pouvoir sur les hommes: le sait-elle ? L'utilise-t-elle à son avantage ? Comment cela affecte-t-il sa vie ?

3. Pourquoi Atwood a-t-elle choisi d'écrire ce roman de cette manière-là ? Qu'essayait-elle de nous dire ?

- Le sujet principal est l'inégalité entre les sexes.
- Le problème est celui de la vérité à propos des meurtres.
- Elle veut présenter la nature de la vérité.
- Elle veut montrer que le jugement sur la véracité des événements, comme en histoire, dépend du point de vue adopté; ici nous avons plusieurs points de vue.

On le voit, de multiples pistes sont ouvertes, chacune donnera certainement lieu à un nouvel angle d'approche du roman de M. Atwood.

Thèmes hautement générateurs

Histoire	Langues	Mathématique	Science	Arts
Les traditions	Les héros	Les grands nombres	L'équilibre	Le thème
L'individu et la société	La métaphore	Faire des prédictions	Les systèmes	Les proportions agréables
La force de l'unité	L'ironie	Les proportions agréables	Les cycles	Le style
Injustice et justice	Amis et ennemis	Les volumes	Les catastrophes naturelles	L'adaptation
La famine	Le pouvoir des mots	La force de l'unité	Qu'est ce qui est normal ?	La force
Quand une guerre est-elle justifiable ?	La perspective	L'optimisation : Quand est-ce de trop ?	L'adaptation	Pensées et sensations
...	Comment les idées viennent aux auteurs ?	...	Qu'est ce que la science ?	Qu'est-ce qui est plus réel: l'art ou la vie ?
...

Avant de donner quelques exemples de thèmes que les enseignants ont exploités pour leur pouvoir hautement générateur, nous voudrions partager cette idée fondamentale mise en avant par Tina Grotzer et Belinda Bell:

“If students learn these key concepts well, they can be highly generative - helping students to understand many other concepts. If students do not learn them, they serve as barriers to many other understandings¹¹”.

¹¹ (Grotzer, & Bell, 1999:59).



Notre thème générateur sera: LE POUVOIR DES MOTS		
L'apprenant étant au centre de nos préoccupations, nous pensons que ce thème possède les caractéristiques suivantes :		
Centralité	Accessibilité	Richesse
<ul style="list-style-type: none"> - Dans de nombreuses situations, nous communiquons essentiellement par les mots - Nous voyons le monde par les mots - Les mots nous aident à construire notre identité, à exprimer nos croyances, notre compréhension du monde - Les mots expriment notre rapport aux autres et permettent de rencontrer les autres - Les mots nous aident à saisir les concepts - Les mots donnent une certaine assurance 	<ul style="list-style-type: none"> - Les mots peuvent être simples, communs à un groupe d'individus - Les mots appartiennent à l'environnement quotidien - Publicités, chansons, BD utilisent les mots - Les mots sont des outils naturellement développés pour exprimer ses besoins - Les mots rendent le monde accessible - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Les mots n'ont pas de limite de sens - Les mots ne sont pas limités par le nombre - Toutes les disciplines ont besoin des mots - Les mots peuvent exprimer la haine comme l'amour - Les mots peuvent causer la peine comme la joie - Les mots construisent des ponts entre les personnes - Les mots m'aident à comprendre l'autre dans sa dimension culturelle et humaine - ...

5.2. Les Objectifs de compréhension

Comme on planifie un séjour de vacances, une séquence de cours requiert une organisation très pointilleuse. Comme pour le voyage, il y a pour la classe un nécessaire dosage entre les sujets que le professeur laisse à l'étudiant le soin d'explorer et ceux que le professeur impose parce qu'ils sont incontournables. Ces derniers sont les objectifs de compréhension du parcours.

On distingue d'une part les objectifs spécifiques à une séquence de cours très liés à un thème générateur, de l'autre ceux qui sont de véritables fils rouges thématiques et unificateurs. Ces derniers couvrent le semestre ou l'année. Ils sont reliés d'une manière ou d'une autre aux thèmes générateurs.

Pour l'étude de Roméo et Juliette dans une classe de littérature anglaise, certains objectifs de compréhension pour une unité de cours pourraient être:

- Les élèves comprendront que le langage forme les pensées et les sentiments des personnages. (Comment le langage nous permet de comprendre qui sont ces personnages ?).



Un de nos thèmes fils rouges sera (objectifs de longue durée):

COMMENT PUIS-JE ME FAIRE COMPRENDRE ?

Voici un de nos objectifs pour la séquence et comment nous l'avons sélectionné

COMMENT ME FAIRE COMPRENDRE QUAND JE DESIRE QUELQUE CHOSE ?

Tous les objectifs ont d'abord été classés selon les quatre dimensions:
- entre parenthèses nous indiquerons les autres dimensions concernées par l'objectif.

Connaissance (C)

Pourquoi une règle, mille exceptions ?

De quoi parlent-ils ?

Comment les mots m'aident-ils à apprendre une langue ? (M)

Comment me faire comprendre quand je désire quelque chose ? (M / Fi / F)

Méthode (M)

Comment faire sortir les sons ? (F)

Hier, aujourd'hui ou demain ? (F)

Comment paraphraser ?

Comment les mots font de moi quelqu'un ?

Comment les mots m'aident-ils à apprendre ?

Comment les mots forgent l'idée d'appartenance à une communauté ?

Comment choisir le mot juste ?

Comment me faire comprendre quand je désire quelque chose ? (C / Fi / F)

Finalité (Fi)

Que me permettent de voir les mots ? (C)

Quelles portes m'ouvrent les mots ?

Pourquoi paraphraser ? (Fi / F)

Pourquoi les mots forgent l'idée d'appartenance à une communauté ?

Pourquoi les mots font de moi quelqu'un ?

Comment me faire comprendre quand je désire quelque chose ? (M / C / F)

Forme (F)

Qu'est-ce qui est amusant dans cette blague ?

Comment comprendre l'humour en français ?

Comment avoir l'accent d'un natif sans avoir l'air stupide ?

Comment me faire comprendre quand je désire quelque chose ? (M / Fi / C)

Il y a fort à parier que l'approche communicative va générer une grande quantité d'objectifs orientés vers la *finalité* tandis qu'une approche dite "traditionnelle" va générer davantage d'objectifs orientés vers la *connaissance*.

- Les élèves apprécieront la force de la poésie dans la pièce. (Pourquoi écrire une pièce en vers ?)
- Les élèves apprécieront l'agencement des événements dans l'intrigue qui permet de construire la tension dramatique. (Comment l'auteur crée la tension dans la pièce ?)

—Les élèves comprendront comment développer leur propre interprétation de la pièce et comment ancrer leur interprétation dans le texte. (Quelle est mon interprétation de la pièce et comment puis-je la défendre dans le texte ?)

Les objectifs seront affichés en classe et les élèves seront invités à répondre aux questions. Plus loin dans l'analyse les élèves seront amenés à formuler leurs propres objectifs. Ainsi a été formulée la question suivante: "Nous voulons comprendre pourquoi les familles rendent la vie si difficile à Roméo et Juliette ?". Après discussion la question sera reformulée: "Comment les relations familiales contribuent-elles à faire de cette pièce une tragédie ?".

Cependant même si les objectifs choisis permettent une véritable compréhension de la problématique abordée, ils ne visent pas le même type de compétence.

Prenons quatre exemples empruntés à quatre disciplines différentes:

1. Qu'est-ce que la gravitation ?
2. Comment pouvons-nous prédire le temps de demain ?
3. Pourquoi étudier les verbes irréguliers ?
4. Qu'il y a t-il de comique dans...

Les quatre questions visent chacune une des quatre *dimensions* du phénomène de compréhension. La première vise davantage la *connaissance*, la deuxième est de l'ordre de la *méthode* et des procédures (elle s'exprime par un verbe), la troisième évoque la *finalité*, la dernière vise une aptitude à l'*expression formelle* des connaissances (elle s'exprime par un nom).



Objectif :

COMMENT ME FAIRE COMPRENDRE QUAND JE DESIRE QUELQUE CHOSE ?

Les défis de l'apprentissage :

- Je ne peux pas prononcer ce son
- Je n'ai pas de vocabulaire
- Le prof parle trop vite
- Il y a trop de choses à retenir
- Le français est trop difficile
- Je suis timide
- J'arrête le français l'année prochaine
- Les mots sont parfois les mêmes en anglais et en français mais ils n'ont pas le même sens
- ...

Si certains objectifs ne visent qu'une dimension d'autres en cumulent plusieurs. L'important est de répartir équitablement les quatre dimensions dans les objectifs retenus.

Nous retrouvons les quatre dimensions dans les catégories de connaissances telles qu'elles sont définies par Tardif¹². La première dimension s'apparente aux connaissances déclaratives, la deuxième et la quatrième aux connaissances procédurales et la troisième aux connaissances conditionnelles qui "sont responsables du transfert des apprentissages" et "créent l'expertise chez l'apprenant comme chez le professionnel¹³".

Notre application illustrera cette notion de *dimension*.

Une fois l'objectif ou les objectifs définis, une autre question se pose à l'enseignant: quels seront les défis pour les élèves ? Quelle résistance vais-je rencontrer ? Il n'est pas inutile de dresser la liste des craintes que pourraient formuler les élèves.

5.3. Exécution, accomplissement des tâches de compréhension

Les tâches sélectionnées par l'enseignant et exécutées par l'élève doivent démontrer une véritable compréhension de l'objet étudié. Par des tâches directement liées aux objectifs de compréhension, les élèves rendront de plus en plus accessibles et compréhensibles les idées et concepts qu'évoque l'objet étudié. Finalement les élèves exécuteront des tâches jamais exécutées auparavant dans des situations toutes aussi nouvelles.

Les compétences de généralisation, d'analogie, d'interprétation, d'extrapolation, de jugement, de synthèse et bien d'autres seront sollicitées. Ces tâches seront présentes tout au long du parcours et prendront des formes simples comme des formes complexes.

Notons que le cadre théorique distingue très clairement les termes anglais *activités* des *performances*. Les premières contiennent potentiellement les secondes qui intègrent les processus complexes de pensée. Les débats, la lecture, l'expérimentation, les jeux de rôles, l'interview sont quelques exemples d'*activités* tandis que l'analyse, l'explication, la mise en relation, la création de modèles, l'évaluation, etc. sont des *performances*.

Les véritables activités de compréhension mettent à nu les processus de pensée de l'élève. Ils répondent aux questions que posaient les objectifs.

Nous remarquons que nous utilisons les tâches adéquates de compréhension quand:

- Les élèves peuvent expliquer pourquoi ils font ce qu'ils sont en train de faire
- Quand les tâches exigent des compétences mises à l'épreuve des idées fausses, des stéréotypes et des pensées rigides
- Quand l'enseignant change de rôle: il dirige, anime, collabore, participe, corrige, discute,...
- Quand élèves et enseignant se partagent la responsabilité et l'autorité du travail en cours.

Mais la complexité des tâches est croissante. Une fois la série d'activités identifiées, il s'agit d'en organiser l'enchaînement.

¹² (Tardif, 1992: 48-54).

¹³ Ibidem., p. 53.

On distingue trois étapes:

1. **Les tâches préliminaires:** elles permettent aux élèves de mobiliser et de réactiver leurs connaissances avant les nouvelles données. Cette phase permet à l'enseignant de faire une synthèse sur l'état de compréhension des élèves pris individuellement ou en tant que groupe. Elles éclairent sur l'intérêt que les élèves portent au sujet, leurs questions et leurs observations.
2. **Les recherches guidées:** situées en milieu de séquence, ces tâches permettent à l'élève de développer la compréhension d'un problème particulier ou d'un aspect du thème générateur et des objectifs.
3. **Les tâches culminantes:** davantage complexes que les précédentes, elles exigent la mobilisation et l'intégration des compétences de compréhension développées antérieurement. Elles démontrent l'acquisition de ces compétences dans une tâche nouvelle.

Les travaux de Gardner, un des pères du Projet Zéro, ont influencé fortement les réflexions. Dès lors il n'est pas étonnant de retrouver les marques de la théorie des formes multiples de l'intelligence. Les tâches prescrites rejoindront le thème générateur et ses objectifs par des *points d'entrée* privilégiés. Ceux-ci ne reproduisent pas les formes de la théorie, ils en sont une adaptation à visée pédagogique. Soulignons qu'ils peuvent aussi apparaître à n'importe quel moment du parcours. Ils permettent de rencontrer la diversité des étudiants.

Ces points d'entrée portent les noms de: Logique, Esthétique, Social, Quantitatif, Narratif, Philosophique, Expérimental.

Les huit formes de l'intelligence selon Gardner¹⁴

INTRAPERSONNELLE: Aptitude à accéder à ses propres sentiments et à reconnaître ses émotions; connaissance de ses propres forces et faiblesses

INTERPERSONNELLE: Aptitude à discerner l'humeur, le tempérament, la motivation et le désir des autres personnes et à y répondre correctement

KINESTHÉSIQUE: Aptitude à maîtriser les mouvements de son corps et à manipuler des objets avec soin

LINGUISTIQUE: Sensibilité aux sons, aux structures, à la signification et aux fonctions des mots et du langage

LOGICOMATHÉMATIQUE: Sensibilité aux modèles logiques ou numériques et aptitude à les différencier; aptitude à soutenir de longs raisonnements

MUSICALE: Aptitude à produire et à apprécier un rythme, une tonalité et un timbre; appréciation des formes d'expression musicale

SPATIALE: Aptitude à percevoir correctement le monde spatiovisuel et à y apporter des transformations

NATURALISTE: Aptitude à discerner l'organisation du vivant.

¹⁴ Belleau, 2001, <http://www.clevislauzon.qc.ca/publications/Intelligences%20multiples.pdf>

Abordons le dernier point, l'évaluation continue. Comme celle-ci est liée par nature aux tâches de compréhension nous proposerons un seul et même cadre d'application.

6. EVALUATION CONTINUE

Comment évaluer équitablement et avec pertinence ? Parce que la compréhension est le but ultime de l'instruction, le processus d'évaluation doit favoriser l'apprentissage. L'évaluation qui vise la compréhension ne peut pas prendre la forme d'un test de fin d'unité mais elle doit renseigner sur l'état actuel de la compréhension de l'élève et comment planifier la suite du processus.

Nous pouvons prendre l'image de l'entraîneur qui interrompt son entraînement pour rectifier et analyser l'évolution de son équipe selon les objectifs visés. Si l'équipe vient à perdre, l'analyse post-mortem appartient encore au processus d'apprentissage. Nous pourrions évoquer le jeu des acteurs qui, représentation après représentation, s'interrogent sur leur jeu de scène pour l'améliorer.

La notion de *feedback* est donc liée à celle de l'exécution des tâches de compréhension.

A chacune des étapes du processus d'apprentissage, les élèves recevront une information claire qui leur permettra d'améliorer l'exécution de la tâche suivante.

Deux principes composent l'évaluation continue: l'établissement des critères et le feedback.

Les critères doivent être:

- clairs: explicitement décrits avant l'exécution de la tâche de compréhension.
- pertinents: directement relatés à la tâche de compréhension.
- transparents: chacun dans la classe les connaît et les comprend.

Le feedback:

- doit être fréquent, du début de l'unité jusqu'à son terme, et doit porter sur les tâches de compréhension. Parfois il peut être planifié et présenté très formellement, d'autres fois il se fera selon la nécessité du moment.
- doit porter tant sur l'exécution de la tâche achevée que sur les stratégies qui pourront l'améliorer.
- doit annoncer les activités et parcours à venir.
- doit venir d'une diversité de perspectives: de la réflexion des étudiants sur leur propre travail ou sur celui de leurs compagnons de classe, du professeur.



EXECUTION DE LA TACHE	EVALUATION CONTINUE
<p><u>Tâche introductive</u></p> <p>A. Les élèves pensent à une situation dans laquelle ils ont besoin de quelque chose par téléphone.</p> <p>B. En groupe de deux ou plus, les élèves pensent au vocabulaire nécessaire pour cette conversation à venir.</p>	<p>Le professeur aide les élèves et donne quelques mots de vocabulaire.</p>
<p><u>Recherche guidée</u></p> <p>C. Les élèves écrivent un dialogue téléphonique en petits groupes. Ils reçoivent une liste de critères à respecter (<i>Penser à Quelles réponses possibles ?, Quelles questions possibles ?, Quels temps ? etc.</i>)</p> <p>D. Présentation devant la classe.</p> <p>E. Correction et amélioration des dialogues sur base de l'évaluation.</p> <p>F. Les élèves reçoivent une nouvelle situation téléphonique et doivent improviser en utilisant les nouvelles structures.</p>	<p>Le professeur passe entre les élèves et donne un premier feed-back.</p> <p>Evaluation par les élèves. Chaque élève ou groupe reçoit la liste des critères et évalue le groupe qui présente. Le professeur donne un feed-back.</p> <p>L'improvisation est enregistrée. L'enseignant évalue à l'aide de la liste de critères.</p>
<p><u>Les tâches culminantes</u></p> <p>G. Les élèves reçoivent une nouvelle tâche. Ils doivent avoir une authentique conversation téléphonique (inviter le directeur dans la classe, commander des pizzas, réserver des places d'un spectacle, etc.)</p>	<p>Auto-évaluation</p>

7. CONCLUSION

Ce travail a voulu présenter ce qui constitue aujourd'hui Outre-Atlantique, comme en Europe dans quelques écoles internationales, un cadre méthodologique et pédagogique de référence pour un grand nombre d'enseignants. Nous nous sommes volontairement limités à une présentation générale mais nous semble-t-il cohérente. Une approche plus approfondie montrerait les apports du constructivisme et de la psychologie cognitive. Il faudrait aussi s'attarder sur les travaux menés sur les fausses représentations des élèves.

S'il est possible de dater l'origine du projet et de nommer ses fondateurs, il est impossible de nommer le grand nombre de ceux qui ont participé à l'élaboration du cadre tel qu'il se

présente aujourd'hui. Le principe de développement du projet repose en effet en partie sur le travail collaboratif des enseignants et l'invitation à la réflexion continue. La cohérence du cadre et le nombre des paramètres à prendre en considération dans le processus d'enseignement/apprentissage nous semblent être une source de réflexion très stimulante pour l'enseignant.

La rencontre et la discussion avec les collègues de même discipline ou de disciplines différentes soulèvent les questions brûlantes et apportent des pistes de réponses. Le climat de confiance qui s'instaure devient un terrain fertile pour une pratique d'enseignement en continue évolution.

Ainsi nous pensons qu'un tel concept et qu'une telle démarche, particulièrement dans les écoles au public très hétérogène¹⁵, pourrait s'enrichir de la recherche sur l'interculturalité. Nous pensons aux travaux de Martine Abdallah-Preteille¹⁶ et Luc Collès¹⁷. En effet la composante culturelle joue un rôle important dans la perception du monde et la relation aux autres. Le filtre culturel peut entraver le processus d'apprentissage.

Nous suggérons plutôt que de travailler par *correction culturelle* en amenant l'étudiant à changer de perspective, ne serait-il pas par exemple préférable de lui faire partager sa perspective avec l'ensemble de la classe ? Une simple opération comme la multiplication ne se réalise pas partout de la même façon. L'invitation à partager un mode logique différent de calcul permettrait de relativiser les modes de pensée. L'apprentissage s'enrichirait de la médiation culturelle. Ce serait une manière aussi de compenser la tendance à l'uniformisation des modes de pensée par la standardisation des épreuves.

Nous espérons que le présent travail contribuera à diffuser dans le milieu francophone des idées que bon nombre d'enseignants et de chercheurs partagent mais qui sont rarement présentées dans un cadre aussi cohérent et aussi peu directif. La démarche ne propose pas de recette. Elle offre des repères sur lesquels s'appuyer, des objectifs à l'évaluation, elle est une invitation constante à la réflexion. Elle invite tout simplement à une meilleure *compréhension* de nos pratiques d'enseignement tout comme elle vise pour les élèves une meilleure *compréhension* des savoirs. Pour que l'éducation prenne sens dans leur réalité.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Preteille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos.
 ——— (1999): *L'Education interculturelle*, Paris, PUF, (" Que sais-je ? ").
 ALPS, Active Learning Practice for Schools, *Teaching for Understanding*. <http://learnweb.harvard.edu/alps/tfu/info.cfm>
 ANDES, Aprendizajes Nuevos y Dinamicos para Escuelas y Sociedades. <http://learnweb.harvard.edu/andes/>
 Belleau J., *Les formes d'intelligence de Gardner*, Cégep de Lévis-Lauzon / mars 2001, <http://www.clevislauzon.qc.ca/publications/Intelligences%20multiples.pdf>
 Blythe, T., Perkins D. (1994). "Putting understanding up front", in *Educational Leadership*, 51 (5).

¹⁵ Comme les écoles internationales et les écoles à forte population de jeunes issus de l'immigration.

¹⁶ (Abdallah-Preteille, 1996; 1999).

¹⁷ (Collès, 1994).

- Blythe, T. & Perkins, D. (1997). "Understanding understanding", in Blythe T.: *The Teaching for understanding guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- CCDT, Collaborative Curriculum Design Tool. <http://learnweb.harvard.edu/ent/workshop/ccdt.cfm>
- Collès, L. (1994). *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, Bruxelles, Duculot.
- Dalgalian G., Lieutaud S., Weiss F. (1981). *Pour un nouvel enseignement des langues*, Paris, Clé International.
- Duckworth (1987). *The Having of Wonderful Ideas and Other Essays on teaching and Learning*. New York: Teachers College Press.
- ENT, Education with New Technologies: Networked Learning Community. <http://learnweb.harvard.edu/ent/home/index.cfm>
- Fullan, M., Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school*. New York: Teachers College.
- Grotzer, T., Bell, B. (1999). "Negotiating the funnel: guiding students toward understanding elusive generative concepts", in L. Hetland, S. Veenema (eds.), *The Project Zero Classroom: Views on Understanding*. Cambridge, MA: Project Zero, Harvard Graduate School of Education.
- Hetland L., Veenema S. (1999). *The Project Zero Classroom: Views on Understanding*. Cambridge,