

TOOLS

Didactique par Situations (DpS)

i / d / e / a

Innovazione
sviluppo e assistenza
in educazione

La **Didactique par situations (DpS)** est une approche didactique innovante développée ces dernières années à l'IFFP avec la collaboration de nombreux spécialistes et enseignants. La présentation suivante illustre ses caractéristiques et sert de guide pour les enseignants.

DpS

Didactique par Situations

Un guide pour les enseignants de la Formation Professionnelle

Auteurs

Gianni Ghisla, Elena Boldrini, Luca Bausch,
en collaboration avec l'équipe Formation IFFP et la contribution de nombreux enseignants

Lugano, septembre 2014

Traduction : IDEA Sagl (www.idea-ti.ch)

Relecture : Jean Matter

Sommaire

Avant-propos

1	DIDACTIQUE PAR SITUATION (DPS)	6
2	DES SITUATIONS REELLES AUX SITUATIONS DIDACTIQUES : SIX EXEMPLES	8
2.1	SITUATION I : L'ANGLAIS DANS LES LABORATOIRES DE CHIMIE ET PHARMACEUTIQUE	8
2.2	SITUATION II : BRIEFING D'UN DÉCORATEUR 3D AVEC LE CLIENT	10
2.3	SITUATION III: MESURE DE LA PRESSION ARTÉRIELLE	11
2.4	SITUATION IV: RELÈVEMENT DES COTES ALTIMÉTRIQUES SUR UN CHANTIER DE CONSTRUCTION.....	12
2.5	SITUATION V: EXEMPLE DE LA VIE QUOTIDIENNE. LECTURE ET COMPRÉHENSION DES IMAGES. MATIÈRE: HISTOIRE ET INSTITUTIONS POLITIQUES.....	13
2.6	SITUATION VI: GESTION D'UN ENTRETIEN DE CONSEIL À LA CLIENTÈLE. MATIÈRE: COURS INTERENTREPRISES POUR LES EMPLOYÉS DE COMMERCE	15
3	POURQUOI RECOURIR AUX SITUATIONS? QUELQUES BONS ARGUMENTS	17
3.1	ARGUMENT 1: ACTION, CONNAISSANCE ET SITUATION	17
3.2	ARGUMENT 2: VIE, ÉCOLE ET SITUATIONS	19
3.3	ARGUMENT 3: EXPÉRIENCE, RÉFLEXION, APPRENTISSAGE ET SITUATIONS.....	21
	<i>Expérience</i>	21
3.4	ARGUMENT 4: RESSOURCE, COMPÉTENCE ET SITUATIONS	23
3.5	ARGUMENT 5 : ORDONNANCES, PLANS DE FORMATION ET SITUATIONS.....	26
3.6	ARGUMENT 6: ENSEIGNEMENT, APPRENTISSAGE, CONTENUS, MÉTHODES ET SITUATIONS.....	28
4	DPS: TRANSPOSITION, SCENARIOS, CERCLE VERTUEUX ET PHASES DIDACTIQUES	33
4.1	TRANSPOSITION ET SCÉNARIOS DIDACTIQUES	33
5	DPS: MACRO ET MICRO-PHASES	37
5.1	LES QUATRE MACRO-PHASES DE LA DPS.....	38
5.2	LES SIX MICRO-PHASES DE LA DPS.....	39
5.2.1	<i>Phase I: Identification des situations et choix des modalités de présentation</i>	41
5.2.2	<i>Phase II et III: Présentation et structuration des situations</i>	42
5.2.3	<i>Phase IV et V: mise en place et consolidation</i>	43
5.2.4	<i>Phase VI: Evaluation</i>	44
5	13 DEFIS DE LA DPS	45

Avant-propos

Enseigner est un art. La *didactique* est l'*art* d'enseigner. S'il fut un temps où les professions étaient considérées comme des arts proprement dits, demandant non seulement des capacités techniques, mais aussi de l'initiative, beaucoup de créativité, voire un certain génie, il nous semble plus que jamais stimulant dans les contextes actuels de haute technologie et d'information de se référer à cette vision didactique pour cueillir l'essentiel de notre métier d'enseignants¹. Il s'agit donc de trouver dans la *didactique* les références et les moyens nécessaires pour rendre notre travail plus intéressant pour nous et plus productif pour les personnes que nous avons en formation.

Le terme didactique vient du grec *didàskein*, enseigner ; la racine est aussi présente en français dans les termes « didascalie et didascalique », soit : ce qui illustre – La tradition de la didactique s'articule sur deux composantes qui se sont toujours intégrées : *qu'est-ce qu'on* enseigne et *comment* on l'enseigne, soit les *contenus* et les *manières* d'enseigner. Durant ces dernières décennies, le terme « didactique » est apparu dans une acception de plus en plus technique, avec pour corollaire l'éclosion de moult méthodologies. Entre autres, des technologies de l'information et de la communication qui ont permis l'édification de nouveaux savoirs et la représentation d'horizons impensables il y a peu. Il reste toutefois de bonnes raisons de penser qu'entre le *contenu* et les *manières* de l'enseigner (et de l'apprendre) il y a une étroite relation et que la didactique n'est pas ce mot passe-partout utilisable à toutes les sauces. La didactique de l'histoire n'est pas exactement la didactique des savoirs professionnels pour les électriciens ou les employés de commerce, même s'il s'agit toujours de didactique et que l'on peut considérer une sorte de didactique « partagée » qui s'insère dans ce qu'on appelle la « didactique générale ». Il résulte de ceci que les didactiques spécifiques, disciplinaires ou de secteurs, sont indispensables et qu'elles doivent pouvoir être insérées dans un cadre commun de référence.

En d'autres termes, nous pouvons dire que nous, en tant qu'enseignants de la Formation Professionnelle et Supérieure, nous avons besoin d'un double instrument didactique, soit :

- un cadre de référence, un modèle qui puisse orienter notre enseignement, tout en laissant une large marge à nos idées, à nos choix, et pourquoi pas au génie propre de l'homme ou de la femme du terrain en butte à de multiples obstacles et imprévus ?
- des techniques spécifiques, des méthodes, des instruments adaptés au mieux aux matières que nous enseignons face à des publics divers de plus en plus hétérogènes.

Ce sont là les deux niveaux de la didactique, générale, d'un côté, spécifique, de l'autre, deux faces d'une même médaille qui demandent évidemment d'être frappée au sceau d'une solide cohérence.

Ce guide se concentre sur le premier niveau, la didactique générale, pour lequel il propose la « didactique par situation » (DpS). Cette didactique offre un cadre de référence général adapté aux exigences de l'enseignement et de l'apprentissage aussi bien à l'école, que dans les cours interentreprises et entreprises. Il permet aussi de respecter et de valoriser les didactiques spécifiques avec leurs propres techniques et méthodologies.

La présentation qui suit comprend six chapitres auxquels s'ajoutent cinq annexes.

¹ Pour faciliter la lecture nous utiliserons le genre masculin en remplacement des formes féminin-masculin.

- Après une brève présentation dans le premier chapitre on passe à l'illustration synthétique et comparative de cinq exemples concrets d'expériences réalisées dans différentes branches par différents enseignants. Le but de ces exemples est de permettre au lecteur de se faire d'emblée une idée concrète de l'application de la DpS en classe.
- Le troisième chapitre développe six arguments en faveur de la DpS. Ceci sur la base de raisonnements plausibles qui entrent dans les réflexions de tout enseignant et qui font partie du « bon sens » professionnel.
- Le chapitre quatre présente les notions fondamentales en DpS : transposition, scénario didactique, cercle vertueux et phases didactiques.
- Le cinquième chapitre développe les phases principales de la DpS, illustrant en quelque sorte la grammaire à travers laquelle l'enseignant réalise son activité au quotidien.
- enfin le sixième chapitre résume en 13 points les défis de la DpS.

Si ce guide à la DpS se base sur une ample réflexion théorique élaborée au cours d'une décennie d'expérience formative, il doit encore bien davantage aux pratiques et au travail de nombreux enseignants. Ils ont su développer et appliquer de très nombreux et riches parcours de réflexion et d'action qui nous ont permis de rester alerte et serein dans la constante vérification de l'adéquation des manières de pratiquer ce qu'on pense avec celles de penser ses pratiques. Nous les remercions pour tous ces apports, idées, exemples et arguments qui ont permis d'offrir une riche illustration de la DpS.

Nous leur en sommes vivement reconnaissants.

1 Didactique par Situation (DpS)

L'idée centrale de la DpS n'est pas neuve. On la rencontre, interprétée de manières variées, dans de nombreuses traditions didactiques et pédagogiques, mais surtout on la retrouve dans la pratique quotidienne de tous ces enseignants dont l'attention n'est pas focalisée sur le savoir des livres et des manuels mais qui valorisent plutôt ce qui se passe dans la réalité quotidienne, dans la vraie vie. Cette idée centrale peut être reformulée en deux questions fondamentales : comment faire pour que

✓ les connaissances enseignées à l'école ne soient pas un pur exercice, mais qu'elles se réfèrent aux exigences du quotidien en général et plus spécifiquement à l'activité professionnelle ?

✓ ce qu'on apprend grâce à l'expérience des situations de la vie de tous les jours puisse être utile et donner du sens à l'apprentissage scolaire ?

En tant qu'enseignants nous nous attendons à ce que la didactique réponde à ces questions. Nous avons besoin d'une aide pour établir, sur la base et dans le respect des programmes, quels sont les *contenus*, les connaissances, les capacités, les attitudes, etc. à enseigner et *comment* les enseigner.

Nous avons besoin d'une sorte de grammaire de l'enseignement qui contienne les orientations nécessaires et qui puisse se fonder dans notre bon sens professionnel, et qui, en même temps, nous laisse la liberté nécessaire dans la recherche de notre propre langage et de notre expressivité².

Pour répondre à ce besoin, et pour envisager ces questions la DpS a recours entre autres à la notion de *situation*³. Voilà qui nous incite à une série de remarques. Tout d'abord à propos de notre manière d'agir. Nos activités privées, publiques ou professionnelles se déroulent dans un

² De manière plus technique, la DpS répond aux exigences professionnelles tracées dans le profil de compétences de l'enseignant en école professionnelle. Voir à ce sujet le document 'Le attività del docente di scuola professionale: profilo di competenza' (IUFFP, Lugano 2014), en particulier les compétences 1-5 avec les situations y relatives.

³ La notion de situation se retrouve aussi fréquemment hors de l'usage quotidien, elle a en effet acquis une importance croissante dans le domaine scientifique, soit de la philosophie, de la sociologie, de la psychologie et en particulier de la pédagogie et de la didactique. On distinguera donc, au moins, entre : vie quotidienne en général (monde existentiel) et domaines professionnels (monde professionnel).

L'étymologie de situation vient du verbe latin *situare* qui signifie poser, placer, et au substantif *situ*, lieu. Par situation nous entendons donc : être mis dans un lieu, dans un espace et dans un temps, soit dans un ensemble de conditions et de circonstances qui, référées aux personnes, conditionnent leur état et leur action. En d'autres termes : notre être, notre vie, notre activité se passent dans des situations qui dépendent des circonstances, mais que nous pouvons également influencer.

Les activités et les faits qui se déroulent dans une situation mettent en relation différents facteurs qu'ils intègrent et structurent dans une dimension spatio-temporelle. Ainsi la structure d'une situation est constituée au moins des quatre éléments suivants :

- les conditions contextuelles (objectives et subjectives),
- les acteurs (sujets agissants),
- les normes,
- les actions.

espace et un temps où se succèdent d'innombrables situations de tous genres, simples ou complexes, gratifiantes ou frustrantes, situations qui se superposent et se recoupent. Les situations sont le matériau de notre expérience.

Deuxième remarque : si l'on arrivait à faire une sélection raisonnable de *situations* significatives et que l'on puisse les décrire de manière adéquate, on aurait les bases auxquelles se référer et sur lesquelles fonder, du moins en partie, l'enseignement et l'apprentissage à l'école. On serait alors en quelque sorte à même de « capturer » les situations pour les porter en classe afin d'en faire une importante ressource en les réutilisant, et en donnant ainsi une valeur ajoutée au savoir à apprendre. En fait nous sommes déjà dans ce cas de figure lorsque nous proposons des exemples tirés de la vie pour illustrer nos arguments et proposer des exercices aux élèves.

La DpS veut, en fait, systématiser cette approche, en faire un pilier de l'enseignement et de l'apprentissage. Elle n'a toutefois pas, soulignons-le, la prétention d'exclusivité et il faut lui apporter les *distinguo* nécessaires. Enseigner et apprendre sont des processus complexes et exigeants qui ne peuvent être ramenés à une approche unique.

Parmi les innombrables *situations* de la vie une sélection s'impose. D'un point de vue didactique nous nous intéressons à celles qui sont particulièrement significatives et qui représentent de manière *exemplaire* les moments importants des diverses activités professionnelles ou du quotidien. En effet, les *situations* nous servent pour mettre en relation et faire converger deux points de vue : celui de la vraie vie et celui de l'école et de l'enseignement⁴. Il s'agit, en d'autres termes, de transposer des **situations réelles**, vécues directement par celui qui apprend ou représentées de manière exemplaire, sous forme de modèles, dans des **situations didactiques**

⁴ Nous nous référons ici à la notion de « compétence » très en vogue dans l'école. Relevons que par son étymologie la notion de compétence renvoie à l'acte de converger vers quelque chose ou quelqu'un. Dans une perspective de travail en vue de l'acquisition de compétences, cette relation/convergence entre vie et savoir à apprendre nous paraît particulièrement significative.

De manière formelle nous nous rattachons à la définition suivante :

Par *compétence* nous entendons :

la capacité, d'individus ou de collectivités, à agir de manière adéquate dans des situations déterminées ou des classes/familles de situations semblables qui rentrent dans une activité qui fait sens pour eux. La compétence a besoin de trois ordres de *ressources* individuelles ou collectives : les *connaissances*, les *capacités* et les *attitudes*.

Les *ressources* peuvent être explicitées ainsi :

- les **connaissances** (savoirs) désignent les « savoirs » relatifs aux *faits*, *concepts* ou *procédures* dont un sujet peut disposer de manière active ou passive implicite ou explicite. Les savoirs sont de nature déclarative puisque généralement communicables. Dans d'autres langues : allemand *Kenntnisse*, italien *conoscenze*, anglais "*knowledge*" / "*know that*" / "*know why*".
- les **capacités** (savoir-faire) de caractère *cognitif*, *communicatif-social* et *pratico-moteur*. Elles sont de type procédural et se traduisent en actions concrètes. Elles peuvent aussi être considérées comme des habiletés opératives, des techniques ou des routines quand elles débouchent sur des automatismes, donc des actions mécaniques sans support de conscience immédiate. Elles peuvent, de plus, être en partie transversales aux situations et aux domaines de connaissance, surtout cognitive et communicative. Dans d'autres langues : allemand *Fähigkeit* (*Fertigkeit*), italien *capacità*, anglais "*skill*" / "*know how*".
- Les **attitudes** (savoir-être) indiquent les formes et les manières d'être et d'agir dans l'action en situation, elles sont d'ordre *physique*, *social* et *mental*. Bien qu'à leur base il y ait des dispositions naturelles et innées – ce que l'on définit comme aptitudes – elles peuvent être développées et acquises. Une composante essentielle des attitudes se trouve dans les valeurs, et dans les choix éthiques et moraux des sujets. Tout comme les capacités elles peuvent avoir un caractère transversal. Dans d'autres langues : allemand *Haltungen*, italien *atteggiamenti*. anglais « *attitude* ».

où l'on peut réfléchir et assimiler des connaissances et tout un ensemble de ressources; Il s'agit donc d'apprendre, de faire apprendre, bref de se centrer sur les apprentissages.

C'est là le défi de la DpS.

On peut représenter ce défi par une métaphore : dans les lieux d'enseignement, en classe dans les laboratoires, etc., là où l'on crée les *situations didactiques*, il y a habituellement deux hôtes importants à accueillir. Le premier est le *savoir à enseigner*, la connaissance accumulée et condensée dans les différentes matières et les divers programmes, dans les manuels et, bien sûr dans le bagage cognitif de l'enseignant ; le deuxième hôte est l'*expérience*, tant celle vécue par les élèves qui en sont les protagonistes et/ou les témoins directs, que celle des « autres » à qui on peut se référer de manière indirecte. Ces deux hôtes ont un caractère difficile et revêché et ne s'entendent pas toujours très bien. C'est notre tâche d'enseignants, avec l'aide de la didactique, de créer des conditions accueillantes afin que les élèves puissent profiter au mieux de ces deux hôtes et donc d'apprendre de manière intéressante, motivante et efficace.

Avant d'entrer dans le vif d'une discussion plus approfondie sur l'approche de la DpS, nous pouvons recueillir le sens des *situations* grâce à quelques exemples de *situations réelles* transportées en *situations didactiques* par les enseignants de la Formation Professionnelle.

Les exemples sont tirés de la pratique de certains d'entre eux et n'ont pas la prétention d'être des modèles, ils veulent surtout permettre de recadrer ce que peut signifier porter des situations réelles dans la classe et les transformer pour un usage didactique.

2 Des situations réelles aux situations didactiques : six exemples

Les situations que nous vivons quotidiennement se cachent... dans les méandres de la vie vécue en famille, au restaurant, dans les bureaux, aussi bien ceux de l'administration publique, que dans l'activité professionnelle privée ; il n'est pas facile de les identifier. Il nous faut parfois recourir à un effort d'imagination, ou à une sorte de « technique d'extraction », qui nous permette d'isoler une situation de son contexte pour pouvoir la « capturer ». Les exemples suivants montrent comment il est possible d'identifier des situations représentatives (et significatives) et qu'il y a diverses typologies de situations réelles, au sens strict, dont certaines, sont modélisées. Par les exemples, repris dans le développement du texte (avec les sigles SI, SII,...), on tient à rendre compte, justement, de réalités et de professions diverses, toujours avec des situations qui s'efforcent de construire un pont entre le vécu et l'école, entre la pratique et la théorie. Chaque exemple est ici synthétisé à l'extrême avec un bref descriptif de la situation réelle puis de la situation didactique dans un second temps .

2.1 Situation I : l'anglais dans les laboratoires de chimie et pharmaceutique⁵

⁵ Situation proposée et réalisée par DC, enseignant à la Scuola Superiore Specializzata de Trevano-Lugano.

Situation de vie professionnelle

Le technicien de systèmes dans le domaine chimico-pharmaceutique, profession qui demande une formation spécialisée supérieure, exécute des travaux de laboratoire en chimie et biologie sur la base de procédures standardisées ou expérimentales. Les procédures standard se retrouvent dans différentes sources officielles (pharmacopée américaine, européenne, japonaise,...) ou sur des sites spécialisés, généralement en anglais. S'il travaille pour une entreprise internationale ou ayant son siège dans un pays anglophone, le technicien des systèmes doit être en mesure non seulement de comprendre parfaitement lesdites procédures, mais aussi de communiquer de manière efficace et sûre avec des interlocuteurs anglophones. Il a donc besoin de compétences adéquates en anglais. Plus précisément il doit disposer, entre autres :

- de *connaissances*
relevant du lexique et des structures langagières typiques des textes et des formes de communication utilisées dans les laboratoires, etc.
- de *capacités*
de lecture et de compréhension précise d'informations relatives aux activités de laboratoire importantes, de rédaction et de communication orale fiables d'informations importantes, etc.
- d'*attitudes*
comme le sens de responsabilité, la discipline, la précision, etc. typiques des activités de laboratoire.

Situation didactique

L'enseignement de l'anglais est imparti à des étudiants qui travaillent au sein d'une entreprise et qui étudient à titre de formation continue. Relevons qu'en l'occurrence leur enseignant a lui-même exploré l'activité professionnelle des laboratoires en passant quelques semaines en entreprise. Partant de la situation professionnelle décrite ci-dessus, il a développé un scénario didactique d'environ 7-8 heures de cours qui se déroule selon les étapes que nous résumerions brièvement ainsi :

- a. deux semaines avant le début de l'unité didactique, les étudiants sont informés d'une tâche spécifique : il leur est demandé de prêter une attention particulière à l'utilisation de l'anglais dans les labos et plus concrètement, de recueillir la documentation relative aux procédures à respecter. Trois étudiants de trois entreprises différentes présenteront leur expérience en classe, au moyen de la documentation recueillie, si possible avec des photos ou de courtes vidéos (réalisées avec un smartphone).
- b. Concernant l'unité didactique la première leçon est dédiée à la présentation du vécu des trois étudiants en question. Dans la deuxième leçon on procède à une analyse de la situation présentée en tenant compte des diverses expériences et on dresse une liste approximative des connaissances (lexique, formules linguistiques,...) des capacités et des attitudes mobilisées.
- c. A la troisième leçon c'est l'enseignant qui fait l'analyse des structures linguistiques (grammaire, formules,...) et du lexique (étymologie, etc.) concernés, à la quatrième leçon il sollicite une analyse par groupe des documents recueillis (procédures, *statements*, etc.)

- dans le but de compléter la liste de vocabulaire et des structures linguistiques. Chaque groupe présente à la classe les résultats lors de la cinquième leçon.
- d. Un film, en anglais, d'une activité de laboratoire de chimie est le point de départ de la sixième leçon. Les étudiants, en tandem, rédigent un rapport écrit qu'ils présentent ensuite oralement.
 - e. La septième leçon est dédiée à l'évaluation sommative, suivie de la remise des résultats et d'un bilan définitif à propos de la somme d'expériences vécues ensemble et des apprentissages ainsi constitués.

2.2 Situation II : Briefing d'un décorateur 3D avec le client⁶

Situation de vie professionnelle

Le décorateur 3D espère recevoir un mandat d'envergure et il organise un premier entretien avec le client pour réunir toutes les informations nécessaires afin de pouvoir lui soumettre une offre définitive. Il a donc besoin d'informations concernant :

- la remise de l'offre avec le devis
- les temps et délais généraux
- le budget à disposition
- la compréhension des désirs du client

Le *briefing* sert aussi à définir et présenter les premières idées et propositions.

Pour gérer au mieux – de manière compétente – le *briefing*, le décorateur d'intérieur a besoin de ressources adéquates. Plus précisément il doit disposer, entre autres :

- de *connaissances*
relevant de la terminologie technique, des matériaux disponibles, des méthodes de travail, des coûts, des tendances actuelles, etc.
- de *capacités*
quant à communiquer de manière adéquate, à synthétiser les informations reçues, à percevoir les goûts et les exigences du client, à définir un planning, etc.
- d'*attitudes*
cordialité, respect, ponctualité, etc.

Situation didactique

La situation didactique est réalisée dans une classe de décorateurs d'intérieur d'une école professionnelle à plein temps dans le cadre de la branche « connaissances professionnelles » et en conjonction avec le laboratoire. Deux enseignants sont impliqués. La situation professionnelle est transposée dans un schéma didactique de 10 heures-leçons articulées selon les étapes suivantes :

⁶ La situation est proposée et réalisée par FC, enseignant à l'École supérieure d'Arts appliqués (CSIA) de Lugano.

- a. avant de commencer l'unité formative, les deux enseignants illustrent le projet et donnent les premières indications sur l'organisation du *briefing* et sur les informations à demander au client. Puis, premier échange avec les étudiants.
- b. Lors d'un bloc de deux heures-leçons on réalise la simulation d'un premier briefing avec deux clients potentiels. S'ensuit une analyse permettant l'organisation des informations recueillies avec l'aide des deux enseignants responsables.
- c. La troisième phase de deux leçons se concentre, dans la première partie, sur un vaste input théorique qui permet d'analyser et de structurer les ressources nécessaires au vu de ce qui est apparu lors de la simulation. Dans la deuxième partie on distribue à des duos d'élèves la tâche de réaliser des dessins, des prototypes et des élaborations digitales avec les différentes idées à soumettre au client.
- d. Dans la quatrième phase, articulée sur six heures-leçons, on organise un deuxième *briefing* avec les clients auxquels on soumet des propositions précises. Les briefings sont filmés et permettent un approfondissement. Les enregistrements servent également à réaliser des vidéos interactives sur les points-clés du briefing.

2.3 Situation III: Mesure de la pression artérielle⁷

Situation de vie professionnelle

L'opératrice socio-sanitaire (OSS) R.N. assiste Madame V.V, 75 ans, qui souffre d'insuffisance cardiaque et d'hypertension artérielle. Lors de la mesure de la pression R.N. remarque que le brassard est trop serré et se demande si les valeurs élevées en sont une conséquence. Elle refait la mesure avec un brassard plus grand, informe Madame V.V. de ces valeurs et enregistre les données. Elle transmet ensuite ses observations à l'infirmière diplômée de référence.

Pour affronter correctement, donc avec compétence, la situation, l'opératrice socio-sanitaire a besoin des ressources suivantes :

- *connaissances*
quant à la terminologie technique, à la symptomatologie, aux finalités diagnostiques et aux paramètres, aux procédures de mesure de la pression artérielle, à l'anatomie du système circulatoire, etc.
- *capacités*

⁷ Situation proposée et réalisée par NG, qui enseigne à la Scuola Cantonale Operatori Sociali de Mendrisio.

d'identification des symptômes qui indiquent la nécessité d'un relèvement de la pression, d'exécution correcte de la procédure et à d'utilisation adéquate de la feuille de surveillance et la capacité de reconnaître et éviter des erreurs, etc.

- *attitudes*
respect, discrétion, sens de responsabilité, etc.

Situation didactique

La situation didactique se déroule dans une classe d'opérateurs socio-sanitaires, apprentis adultes de deuxième année. On envisage six heures-leçons réparties selon le parcours suivant :

- a. quatre semaines avant le début du parcours l'enseignant présente le projet et attribue à deux apprentis la tâche de rédiger une description sur les modalités de relèvement de la pression artérielle dans leur institut.
- b. Durant la première heure-leçon ces deux apprentis présentent leur expérience. Ensuite en petits groupes et sur la base de consignes précises, les apprentis analysent ce qui leur a été présenté.
- c. Puis, sur deux heures-leçons, les groupes exposent les résultats de leur réflexion, phase suivie d'une analyse comparative détaillée des deux situations qui débouche sur la structuration de la situation professionnelle.
- d. Lors d'une leçon suivante l'enseignant apporte un cadre théorique. Un dialogue guidé permet ensuite de préciser les différentes ressources nécessaires pour faire face à la situation.
- e. La dernière étape du parcours est dédiée à l'établissement d'un bilan commun de l'expérience avec feed-back de l'enseignant.

2.4 Situation IV: Relèvement des cotes altimétriques sur un chantier de construction⁸

Situation de vie professionnelle

Dans la phase initiale d'un chantier, l'architecte demande au maçon le relèvement des cotes altimétriques de quelques points considérés importants pour la réalisation de l'ouvrage. Le but est de les vérifier, notamment par rapport à celles reportées dans la demande de construction. La mesure doit être établie à partir d'un point fixe de référence (déterminé par le géomètre avec une cote absolue par rapport au niveau de la mer). On dispose pour ce faire d'un niveau optique (ou d'un niveau à eau). L'architecte demande non seulement qu'on lui fournisse les cotes relevées mais aussi des données (à reporter dans une grille fournie) et les calculs qui ont permis de les obtenir.

Pour effectuer correctement ces mesures, le maçon a besoin de compétences qui se basent sur les ressources suivantes :

- *les connaissances*

⁸ Situation proposée et réalisée dans le cadre du projet « Matesi » par GN, enseignant à la Scuola Professionale d'Arti e Mestieri de Mendrisio.

relatives aux notions de cotes, aux instruments à utiliser et aux procédures à suivre pour relever les cotes, etc.

- *les capacités*
pour utiliser correctement les instruments, pour exécuter la procédure, pour réaliser des instruments de mesure, effectuer une analyse critique des résultats, etc.
- *les attitudes*
ponctualité, respect, précision, sens critique, etc.

Situation didactique

Le scénario didactique se déroule dans une classe d'apprentis maçons, en troisième année de calcul professionnel, sur 4-5 heures-leçons selon la structure suivante :

- a. la thématique « cotes altimétriques » est prévue au programme et dans le manuel pour le calcul professionnel des maçons. Deux semaines à l'avance, l'enseignant introduit ce thème et charge quelques élèves de produire du matériel vidéo et photo sur les activités de nivellement (topographique) dans leur chantier.
- b. Durant la première leçon ces quelques élèves exposent leur expérience à l'aide des documents visuels réalisés. L'enseignant complète avec son propre matériel ce qui débouche sur l'identification des méthodologies de relèvement (niveau optique, niveau à eau, etc.).
- c. À la deuxième leçon, les élèves décrivent leur propre expérience quant au relèvement des cotes selon les critères de l'enseignant. Le tout permet la rédaction d'une synthèse.
- d. Le deuxième bloc de deux heures-leçons débute par la simulation du relèvement de la cote altimétrique : l'activité se fait par groupes sur le terrain extérieur à l'école.
- e. À la dernière leçon on réalise un bref travail d'approfondissement, d'abord en groupes, puis chacun réalise un exercice individuel sur fiche avec une évaluation sommative.

2.5 Situation V: Exemple de la vie quotidienne. Lecture et compréhension des images. Matière: histoire et institutions politiques⁹

Situation de vie quotidienne

Fréquemment, pour ne pas dire chaque jour, nous sommes exposés à des informations véhiculées par des images de tous genres (photos, affiches, icônes, films, etc.). L'image, une des formes de communication privilégiées de notre époque, présente un piège d'envergure : sa compréhension semble immédiate, évidente, à la portée de tout un chacun ce qui engendre un comportement de lecture superficielle. Pour pouvoir comprendre correctement une image il faut des ressources très variées. A plus forte raison s'il s'agit d'images de propagande d'un régime totalitaire, comme c'est le cas dans l'exemple choisi. La situation est complexe et fait appel à trois

⁹ Situation proposée et réalisée par SS, enseignant au Centro Professionale Commerciale / Scuola Media di Commercio de Locarno.

dimensions : le concept de régime totalitaire, le concept de propagande et la capacité à analyser une image.

Pour ce faire le citoyen doit disposer au moins des ressources suivantes :

- *les connaissances :*
 - les caractéristiques d'un régime totalitaire (RT), les instruments utilisés par un RT dans l'exercice du pouvoir, les principaux RT qui se sont affirmés au cours du siècle dernier, etc.
 - les caractéristiques de la propagande et ses fonctions dans un RT, la distinction entre information et propagande, etc. ;
 - éléments essentiels à avoir à l'esprit dans l'analyse d'une image, etc.

- *les capacités*
 - reconnaître les caractéristiques et les instruments de propagande d'un RT et être en mesure de les expliciter,
 - reconnaître et savoir expliquer les caractéristiques de la propagande et savoir exposer les fonctions qu'elle assume dans un RT ; savoir distinguer entre information et propagande,
 - analyser une image en interprétant ses éléments les plus remarquables, etc. ;

- *les attitudes*
 - le sens de la responsabilité, le sens civique, l'intérêt pour l'actualité, l'esprit d'observation, l'esprit critique, la curiosité.

Situation didactique

L'itinéraire didactique est suivi par une classe de deuxième de la *Scuola media di commercio* (SMP, école à plein temps) et se déroule en 12 unités didactiques de 45 minutes chacune, organisées en trois étapes. Dans la première on définit la situation et on identifie les ressources nécessaires pour l'affronter. Dans la deuxième on structure et on développe les ressources pour chacune des trois dimensions considérées ; dans la dernière étape on procède à l'évaluation sommative.

Plus précisément

- a. on demande aux élèves d'apporter à la leçon suivante une image de l'actualité qui les a particulièrement frappés.
- b. À la première leçon on procède au choix d'une image – en relation avec la propagande d'un régime totalitaire – on structure la situation de référence et on identifie les ressources nécessaires pour pouvoir effectivement comprendre l'image en question (on se demande : quels éléments faut-il considérer pour comprendre l'image choisie ?).
- c. Les leçons 2 et 3 sont dédiées à la mise en place de la notion de régime totalitaire.
- d. La quatrième leçon prévoit des activités d'évaluation formative, relatives à la capacité de reconnaître et d'expliquer les caractéristiques et les instruments d'un régime totalitaire.
- e. Les leçons 5 et 6 servent à la mise en place de la notion de propagande.
- f. Durant les leçons 7 à 9 on réalise des activités analytiques de consolidation

- et on effectue une évaluation formative.
- g. Le renforcement des capacités d'analyse des images et des connaissances relatives fait l'objet de la leçon 10.
 - h. Dans les leçons 10 et 11 on effectue une évaluation sommative au moyen d'une simulation et en réalisant une affiche.

2.6 Situation VI: gestion d'un entretien de conseil à la clientèle. Matière: cours interentreprises pour les employés de commerce

Situation de vie professionnelle

La gestion d'un entretien de vente et conseil à la clientèle est une importante activité pour les employés de commerce. La compétence relative figure dans les objectifs du programme de deuxième année de formation. On demande en effet souvent à l'employé d'illustrer, dans un entretien, aux clients internes ou extérieurs à la maison, les caractéristiques d'un produit ou d'un service. Dans le cadre de l'entretien, l'employé doit relever les besoins du client, illustrer les différentes options et les produits qui pourraient être adaptés aux exigences formulées et conseiller le client sur les meilleures offres.

De nombreuses ressources sont nécessaires pour gérer au mieux et de manière efficace un entretien de conseil de ce genre.

- *connaissances*
 - principales phases d'un entretien de vente et leurs caractéristiques, les typologies de clients, les types de questions à poser lors de l'entretien, les principales techniques de vente, les typologies de besoins des clients.

- *capacités*
 - préparer et planifier l'entretien de vente / conseil
 - gérer efficacement les différents moments de l'entretien, (accueillir, négocier, prendre congé)
 - poser des questions ouvertes pour relever les besoins du client,
 - poser des questions fermées pour confirmer ou réfuter les informations ou les décisions du client,
 - proposer des offres intéressantes pour le client,
 - écouter attentivement le client.

- *attitudes*
 - cordialité, gentillesse, patience, aspect soigné, ouverture.

Situation didactique

Le parcours didactique est réalisé dans un groupe du cours interentreprises et prévoit 8 à 10 unités didactiques organisées en 4 étapes principales.

La première est la consigne d'une activité à réaliser au travail avant le début du parcours ; la seconde prévoit l'analyse des points qui émergent des situations présentées ; dans la troisième une présentation du formateur, sur la base des analyses des élèves, consolide la procédure relevée et étend les connaissances des élèves ; la quatrième étape prévoit la consolidation des compétences des élèves grâce à une simulation et des essais au travail / stage.

- a. Le formateur demande préalablement à 5 élèves d'enregistrer sur vidéo des situations de conseil ou de vente qui se déroulent dans leur entreprise.
- b. En classe, les élèves (15) sont répartis en groupes de 3 ; chaque groupe doit visionner l'une des 5 situations vidéo-enregistrées. Dans chaque groupe se trouve l'élève auteur de l'enregistrement de la situation de sorte qu'il peut la commenter aux collègues. Chaque groupe prend note, dans un tableau, des différentes phases de déroulement de l'entretien, des éléments corrects et de ceux qui sont améliorables.
- c. Chaque groupe présente sa situation visionnée, les phases identifiées ainsi que son analyse des éléments corrects et de ceux à améliorer. Puis, à partir des 5 présentations des groupes et sur la base d'une discussion guidée avec les élèves, le formateur élabore une analyse globale et généralisable de la situation de gestion d'un entretien. Il formalise les ressources nécessaires pour gérer efficacement la situation. Le formateur a pour objectif – pour la journée de formation considérée – de permettre aux élèves d'entraîner leurs capacités pratiques en matière de conseil / vente et de mettre en scène les comportements liés à l'entretien.
- d. À partir des éléments corrects et erronés relevés dans les vidéos par les 5 groupes, le formateur fournit, sur une heure-leçon, un input théorique sur les modalités pour accueillir la clientèle, formuler des questions ouvertes et fermées, écouter activement et prendre congé du client. Puis il montre la vidéo d'un entretien de conseil/vente géré par un vendeur expert afin de « fixer » les éléments théoriques présentés.
- e. Pour consolider ce qui a été appris le formateur propose deux activités pratiques : d'abord une simulation en classe et ensuite, sur le lieu de stage, la gestion d'une situation réelle avec des clients. Dans la première activité, les élèves, en duos, sont appelés à conduire une situation de conseil sur la base d'une consigne spécifique et à l'enregistrer sur vidéo. Chaque vidéo est visionnée par un autre tandem de travail et par le formateur qui fourniront les éléments d'amélioration.
- f. Au terme de cette journée d'étude, le formateur demande aux élèves de tester à nouveau, dans les semaines qui suivent en stage, leur compétence et d'en faire une description écrite, avec une auto-évaluation des ressources acquises.

3 Pourquoi recourir aux situations? Quelques bons arguments

Nous avons tracé jusqu'ici les grandes lignes de la Didactique par Situations, les premières idées de sa mise en application, et proposé quelques exemples qui illustrent et rendent plausible le concept fondamental de la DpS : recourir de manière systématique à des situations de vie significatives, en les transposant en situations didactiques. Bien évidemment il existe des raisons plus profondes et sans doute plus fortement articulées à certains modèles théoriques qui plaident pour cette approche. Et qui permettraient sans doute de tenir un discours dont l'ampleur théorique dépasserait de loin le seul domaine pédagogique pour toucher au psychologique, sociologique, philosophique, etc. Nous n'avons pas pour ambition de proposer un véritable traité théorique ou une somme de considérations académiques. Nous souhaitons plutôt apporter un raisonnement facilement accessible et fournir des arguments valables pour étayer nos propositions. Qui voudrait entrer directement dans le vif du sujet DpS, de ses procédures et de ses instruments peut simplement « sauter » ce chapitre et le reprendre après coup.

Dans l'immédiat nous proposons de développer différents arguments de manière à fournir les définitions de quelques concepts importants comme : action, connaissance, situation, compétence, ressource, etc.

3.1 Argument 1: action, connaissance et situation

Il n'y a pas de connaissance sans action, et pas d'action hors des situations de vie.

Action. «Au commencement était l'action ». ¹⁰ Dans *Faust*, une des œuvres les plus importantes de la littérature mondiale, Goethe nous rappelle brillamment que l'homme est né de l'agir et du faire. C'est donc dans l'« acte » (en allemand « die Tat ») plus que dans la parole ou le Verbe qu'il trouve son origine, c'est dans l'action qu'il devient lui-même, qu'il vit, pense, réfléchit, apprend. C'est à l'action aussi que nous devons la première origine de la connaissance même si, il faut le souligner, l'action est pour la connaissance une condition nécessaire mais pas suffisante. L'enfant découvre le monde qui l'entoure avec ses sens, en l'observant et en agissant sur lui, mais pour que le monde se sédimente dans son esprit sous forme de connaissance, il lui faudra une *élaboration cognitive*. Ceci se vérifie aussi pour nous, voilà pourquoi nous pouvons revenir au monde avec des yeux différents et sur des bases cognitives différentes. On peut ainsi dire que la connaissance émerge de l'action et retourne à l'action, dans un rapport circulaire et dynamique, continu et constant.

En fait notre être est lié à deux ordres d'actions : intérieures et extérieures. Nous agissons sur les autres (les personnes) et sur les choses (la nature, les artefacts) mais aussi sur et avec nous-mêmes (ainsi qu'avec les autres). Les actions intérieures sont de l'ordre de la réflexion ou de la contemplation. Gardons à l'esprit que les actions intérieures n'activent pas que l'esprit et ses fonctions, mais aussi le corps : il suffit de se représenter quelle énergie requiert la concentration, ou combien la méditation dépend de la capacité à contrôler son corps.

¹⁰ "Im Anfang war die Tat" (Goethe, Faust – eine Tragödie. Kap. 6) / « Au commencement était l'action ».

Connaissance. La connaissance est une représentation que nous nous faisons du monde, donc de nous-mêmes, des choses qui nous entourent et de notre agir. Bien des connaissances sont purement subjectives, appartiennent à un seul individu, mais beaucoup d'autres sont partagées, et font partie d'un patrimoine commun auquel nous accordons une valeur supérieure. On considère qu'elles doivent être acquises, donc enseignées.

Nous recevons, de l'activité quotidienne, une expérience éclairante : il y a des choses que nous *savons faire* mais qu'en fait nous ne *savons pas*, qui nous sont *automatiques*, ce sont des habitudes que nous ne savons pas même décrire ni contextualiser. Ceci est valable pour l'inverse également : nous *savons* certaines choses que nous ne *savons pas faire*. L'exemple le plus immédiat est certes celui de la langue et de la grammaire : peu d'entre nous connaissent (bien) les règles grammaticales, mais nous sommes tous en mesure de parler (plus ou moins) correctement la langue. Inversément nous pouvons bien connaître la grammaire et le vocabulaire d'une langue et ne pas être en mesure de la parler. La psychologie cognitive s'est longuement penchée sur ce problème et nous montre les différentes formes de représentation de la connaissance et du savoir. Nous pouvons ainsi établir une typologie sur la base d'au moins deux critères fondamentaux relatifs au savoir : *déclaratif vs procédural, implicite vs explicite*. Voici ces typologies dans un tableau à double entrée (Tab.1)

Connaissance (savoir)	implicite (tacite)	explicite
déclarative	Faits, concepts et procédures que nous savons passivement, mais que nous ne sommes pas en mesure d'explicitier donc de relier à des notions ni décrire.	Faits, concepts et procédures que nous savons et que nous pouvons nommer et décrire.
procédurale	Actions et activités que nous pouvons exécuter sous forme d'automatismes et de routines, mais dont nous ne sommes pas particulièrement conscients et qu'il nous est donc difficile de décrire	Actions et activités que nous savons effectuer et aussi décrire

Tab. 1 Connaissance implicite vs explicite, déclarative vs procédurale

Bien des choses que nous savons, et certaines que nous savons faire, nous les avons apprises sur les bancs d'école, comme certaines notions d'histoire, écrire et calculer. Il est toutefois reconnu qu'une partie considérable de notre savoir, peut-être la plus importante, provient de notre expérience extrascolaire, comme la capacité d'aller à vélo ou la connaissance de lieux et de leurs particularités, etc. Nous sommes conscients de certaines de nos connaissances et nous sommes à même de les expliciter, pour d'autres, notre perception est plus ou moins claire, en quelque sorte nous les savons, nous en avons le souvenir ou, s'il s'agit de capacité, nous savons les faire et généralement cela nous suffit.

Ce que nous savons implicitement nous pouvons l'avoir appris par l'expérience mais cela peut aussi être sorti de notre mémoire consciente tout en restant présent : l'exemple, déjà cité, de la

langue et de la grammaire est très efficace pour rendre ce que sont le savoir et le savoir-faire implicite et explicite. C'est un peu ce qui se passe avec notre métier d'enseignants : nous sommes en mesure de le faire, nous l'exerçons quotidiennement, mais vu que beaucoup de ce que nous faisons nous l'exécutons automatiquement, par routine, grâce au mécanisme mental qui nous guide, il nous est difficile d'en faire une description.

Situations Une chose est certaine : les connaissances qui nous servent pour agir et pour faire agir sont liées à l'action directement ou indirectement, de manière implicite ou explicite. Connaître et agir se s'entremêlent selon un double lien réciproque qui naît dans les *situations* de la vie de tous les jours, professionnelle ou non (voir argument 3 pour une spécification ultérieure de la notion de *situation*).

Imaginons une situation concrète de notre travail d'enseignants. Nous devons préparer et réaliser une épreuve pour évaluer les apprentissages des élèves. L'action à réaliser est possible grâce aux connaissances et aux capacités acquises tant par notre expérience, donc par des actions antérieures (par ex. les évaluations vécues en tant qu'élèves) que par notre étude, nos réflexions et intuitions. Mais au moment où nous nous mettons à réaliser l'épreuve, nous vérifions, nous adaptons et nous complétons notre savoir. Ainsi le lien entre connaissance et action qui se tisse à l'intérieur d'une situation n'est pas que linéaire, il est aussi circulaire ; il n'y a pas d'abord la connaissance et ensuite l'action. Vouloir affirmer la primauté de l'une sur l'autre nous reporterait au paradoxe de l'œuf et de la poule.

Leçon didactique : une bonne didactique ne part pas de l'idée qu'il faut d'abord apprendre pour pouvoir faire, mais, dans les limites du possible, elle cherche à intégrer apprendre et faire, connaissance et action, théorie et pratique et elle le fait en créant les situations qui permettent ce lien étroit. De plus elle distingue les savoirs et le savoir-faire, les connaissances explicites et celles implicites et sait valoriser ces dernières. Ceci n'empêche pas qu'il y ait beaucoup de connaissances à enseigner et à apprendre qui n'ont pas besoin d'une relation directe et immédiate avec l'action et l'expérience.

3.2 Argument 2: vie, école et situations

Instruire et enseigner, apprendre et connaître sont des activités qui ont marqué notre culture plurimillénaire. Mais l'école institutionnalisée, comme nous la connaissons aujourd'hui, est un résultat obtenu par la modernité européenne. C'est cette école moderne qui a séparé l'apprendre du vivre : il est temps pour elle de « revoir sa copie » !

Ecole et vie. Jusqu'à son avènement définitif au 19^{ème} siècle, l'école était simplement « l'école de la vie » et la grande majorité de la population apprenait à travers l'expérience quotidienne, dans les situations de famille, dans les champs, dans l'atelier de l'artisan, grâce à un échange continu. Apprendre signifiait observer et faire des émules, « prendre », « voler les gestes », en

situation. C'était aussi courant que normal. Les rares écoles qui existaient étaient réservées aux privilégiés, et les artisans – eux-mêmes sorte d'élite – acquéraient le métier dans l'atelier du maître d'abord, puis, du moins les plus capables, en passant d'atelier en atelier à travers l'Europe pendant plusieurs années.

Avec la révolution politique qui a permis la maturation de l'État moderne et la révolution industrielle qui a instauré le système capitaliste, les anciennes structures médiévales ont disparu : les ateliers et les laboratoires des artisans et les corporations ont été remplacés par l'école publique (et privée aussi) institutionnalisée et obligatoire. C'est ainsi qu'un profond processus de séparation s'est manifesté isolant l'école de la vie quotidienne. L'instruction et l'apprentissage sont sortis définitivement de la vie réelle pour entrer dans un monde à part, « artificiel et protégé », avec ses propres manières de faire et ses règles, ce que l'on appelle « la logique de l'école ». Il en découle une ambiguïté évidente : l'école doit préparer les jeunes générations à la vie, mais elle doit le faire dans un contexte « hors de la vie même », contrairement à ce qui se passait dans l'atelier de l'artisan ou dans la communauté. De plus, aujourd'hui, une nouvelle frontière est en train de se dessiner avec les nouvelles technologies qui vont permettre de mettre en discussion l'institution école et qui ouvrent déjà de nouveaux horizons de séparation radicale entre « réel » et « virtuel ».

Mais revenons au contexte historique, sans trop anticiper ce qui pourrait se passer à l'avenir. Jusqu'à la fin du 19^{ème} siècle les salles de classes modernes – qui accueilleraient parfois 50 à 70 élèves – étaient un lieu de discipline et d'entraînement spartiate des capacités de lecture, d'écriture et de calcul ; tout se passait de manière aride, sur des livres qui avaient bien peu à voir avec la réalité quotidienne quand ils n'étaient pas en latin. Ensuite, grâce aussi à la contribution des sciences pédagogiques et psychologiques et à une meilleure formation des maîtres, les efforts pour rapprocher l'école de la vie se multiplièrent. A cette époque la maxime latine "Non scholae sed vitae discimus!" « N'apprenons pas par l'école mais par la vie »¹¹ était en vogue. L'école recommença à se faire « active », à sortir de la rigueur sévère, ne se limita plus aux connaissances théoriques et chercha à se rapprocher de la vie « pratique », de l'authenticité de l'expérience et des situations vécues. Et nous voilà face à la question qui nous accompagne, comme enseignants, depuis plus d'un siècle : *comment rapprocher l'école de la vie ?* ou, à l'inverse : *comment porter la vie dans l'école ?* Les pédagogies, les modèles, les expérimentations qui ont cherché des réponses à ces interrogations sont innombrables et leurs descriptions remplissent des bibliothèques. Pour ce qui est de la formation professionnelle suisse le discours serait long. Nous pouvons toutefois retenir que, de ce point de vue, elle est amplement privilégiée étant par sa nature, mais aussi au niveau institutionnel – nous pensons aux trois lieux de l'apprentissage professionnel – en étroite contact avec la réalité.

Nous sommes tous d'accord qu'il ne faut pas banaliser le discours. Il serait en effet ingénu de penser qu'il suffit d'aller à la recherche d'expériences authentiques ou de s'inspirer de l'actualité du monde réel pour les porter dans la salle de classe. Mais le risque est là ! Comme peut le dire qui a commencé à considérer d'un œil critique certaines approches didactiques lesquelles, au cours des dernières décennies et dans l'école professionnelle aussi, se sont mises à s'appuyer sur le charme de certaines notions clés comme « expérience », « authenticité », et « actualité » promettant des solutions faciles. Or il faut plutôt une approche rigoureuse et systématique de la

¹¹ en réalité, le philosophe Sénèque à qui l'on attribue cette phrase l'avait conçue, non sans ironie, à l'envers, soit : "Non vitae sed scholae discimus."

réalité vécue et des expériences, une approche qui ne néglige pas difficultés et limites. À cet égard la notion de situation constitue sans doute un instrument conceptuel des plus valables pour observer, lire, sélectionner et décrire de manière ciblée des faits et des contextes de vie. Et cela dans la perspective de les rendre utilisables à l'école à travers un processus de transposition respectueux des prérogatives de la connaissance codifiée.

Leçon didactique: Une bonne didactique cherche à aller au-delà des limites de l'institution scolaire pour donner raison au principe « apprenons par la vie, non par l'école ». Dans la formation professionnelle ceci est facilité par le fait que les situations de la vie professionnelle sont « à portée de main ». La didactique doit s'en approprier et les transposer en classe pour en faire des occasions d'apprentissage.

3.3 Argument 3: expérience, réflexion, apprentissage et situations

Si nous voulons apprendre nous devons raisonner et réfléchir, mais mieux vaut encore le faire en nous référant à l'expérience et aux situations réelles.

Nous savons que dans l'école et chez les enseignants, le principe évoqué dans le premier argument « la théorie d'abord, la pratique ensuite » est très répandu ; mieux vaudrait donc soit disant apprendre et connaître, et ensuite faire et agir. L'école comme institution a ses exigences et sa logique, c'est une sorte d'agence de connaissance, qui par conséquent a dû de quelque manière accréditer le principe de la primauté de la théorie sur la pratique. En simplifiant à l'extrême, on pourrait dire, en effet, que l'école doit vivre avec une séparation artificielle : la théorie dans les murs, la pratique extra-muros. Nous, comme enseignants, adhérons aux principes de l'école et en reproduisons l'impact dans notre travail.

Pourtant, si ce que nous affirmons dans les arguments précédents fait sens, nous devrions avoir le courage de repenser cette logique, ou du moins de l'adapter, surtout dans le cadre de la formation professionnelle, aux exigences d'un enseignement et d'un apprentissage proche de la réalité qui veut que (de préférence) nous apprenons en faisant et nous faisons en apprenant. La clé pour répondre à cette exigence est fournie à travers deux notions : *expérience* et *réflexion*.

Expérience. Du latin *experientia* essai, épreuve, tentative. Le verbe *experiri* (du grec *peira*: épreuve, tentative) signifie essayer, mettre en œuvre, tenter, expérimenter. En vérité, notre agir se manifeste en un continuel essai de mettre en acte, de vivre des expériences diverses et singulières dans des situations jamais identiques et toujours changeantes. On pourrait dire que notre agir est l'expérience réalisée dans les situations de la vie. Là, s'impose une constatation d'importance cruciale: il y a qui est expert – pour avoir fait l'expérience – et qui ne l'est pas. Nous partageons l'idée que celui qui est expert sait faire fructifier sa propre expérience, sans se contenter de reproduire et répéter ce qu'il a fait et vécu. Au contraire l'expert réfléchit, raisonne,

régule. Il s'améliore et sait s'adapter aux situations qui changent. En d'autres termes : est expert celui qui apprend de sa propre expérience, qui en accepte le défi.

Réflexion. L'expérience est donc l'objet de notre *réflexion*. Réfléchir est proche de raisonner, a trait au travail mental sur notre expérience, ce que nous pratiquons plus ou moins intensément chaque jour. Que faisons-nous en réalité dans l'action de réfléchir et de raisonner ? La réponse n'est pas évidente. L'étymologie nous vient en aide en renvoyant au latin *reflectere* : retourner, amener à nouveau, replier, renvoyer. Le mécanisme est plus clair si nous pensons au miroir qui chaque matin nous renvoie notre image plus ou moins nette. Plus ou moins nette car, en effet, c'est à nous de la rendre plus nette. Cette image peut nous plaire et nous satisfaire, mais elle peut aussi nous attrister et nous préoccuper : nous allons donc la caser dans la mémoire à court terme et compter sur les effets bénéfiques de l'amnésie, surtout si nous avons déjà atteint un certain âge... Ou alors ? nous pouvons aussi la considérer, réfléchir à ce qu'elle nous dit, par exemple sur les traces laissée par une nuit blanche ou sur ce que l'âge est en train d'apporter à notre image et surtout sur la signification de ce que nous voyons. Mais pour réfléchir nous devons nous poser des questions sur ce que nous voyons, nous devons nous interroger. L'acte de s'interroger nous aide à élaborer, à rendre net, à décomposer et recomposer, déstructurer et restructurer, à isoler et à contextualiser, donc à analyser l'expérience vécue dans les situations de la vie. Si nous ne nous interrogeons pas, si nous ne réfléchissons pas, nous risquons de simplement recopier ce que nous savons déjà faire, de ne pas avancer voire de ne pas plus être à même d'apprendre. La réflexion sur ce qui nous arrive est en effet une manière de nous expliciter à nous-mêmes ce que nous faisons, ce que nous pensons, c'est donc un pas décisif vers l'apprentissage. Nous devons cependant apprendre à nous poser les bonnes questions ce qui est loin d'être facile et qui implique un entraînement quasi systématique. Bien évidemment tous les apprentissages ne présupposent pas nécessairement l'explicitation et la réflexion ¹², nous pouvons – et devons – continuer à apprendre certaines choses en les faisant, en nous exerçant et donc en acquérant une certaine routine. Dans ce cas la formule latine : *repetitio est mater studiorum...* est adéquate. Mais si nous voulons faire le pas vers l'expertise (être expert), il convient de retenir que la séquence naturelle sera : expérience – réflexion – apprentissage – expérience.

N'oublions pas non plus que l'expérience a des limites. Plus précisément : l'expérience en tant que telle n'est pas limitée c'est notre expérience d'individu qui l'est. Chacun doit tenir compte d'un impératif : on ne peut faire toutes les expériences qu'on souhaiterait ou qu'il serait opportun de faire pour apprendre plus ou mieux. Par conséquent l'expérience doit être partagée avec les autres ce qui implique en particulier que l'on doit apprendre de l'expérience d'autrui. Qui aurait la prétention de lier tout apprentissage à une expérience vécue tomberait dans le piège de l'irréalisme créant d'inutiles mirages. Pour savoir ce qu'est un lion il n'est pas nécessaire de vivre une expérience dans la savane, ni même d'aller au zoo. Apprendre de l'expérience d'autrui signifie avoir accès au savoir transmis et codifié, qui aujourd'hui nous est encore plus accessible grâce aux nouvelles technologies.

¹² Gardons à l'esprit qu'il existe de nombreuses formes de réflexion, dont la réflexion dans et au cours de l'action, la réflexion hors de l'action, d'abord comme prévision et anticipation, ensuite comme réélaboration.

Leçon didactique : une bonne didactique doit recourir à l'expérience avec prudence, là où cela est possible et opportun. Elle doit tenir compte de l'expérience de l'élève mais aussi de celle des autres de qui on doit apprendre. Apprendre de l'expérience est une opération qui demande réflexion et analyse, donc une réélaboration systématique de ce que l'on vit ou a vécu en situation. Cela se passe si l'on s'interroge, et la pratique de se poser des (bonnes) questions doit être entraînée. La personne experte (ou si l'on veut : compétente) est celle qui sait apprendre de ses propres expériences.

3.4 Argument 4: ressource, compétence et situations

Pour affronter de manière adéquate et pertinente les situations de la vie nous avons besoin de ressources, c'est-à-dire de compétences et de capacités, ainsi que d'attitudes appropriées.

Nous avons vu que la connaissance est étroitement liée à l'action qui se réalise dans les situations de la vie et dont elle tire son sens. Nous avons également observé que le questionnement au sujet de nos expériences représente un pas décisif vers l'apprentissage, mais qu'en même temps – et compte tenu de nos limites – nous devons apprendre des expériences d'autrui et donc étudier le savoir transmis par les autres.

Que peut-on donc faire pour rendre l'enseignement plus vivant et plus riche de sens ? On peut se référer autant que possible à des situations de vie suffisamment significatives et représentatives, de manière directe ou indirecte si cette référence n'est ni possible ni réaliste.

Situations. Les situations sont constitutives du monde (existentiel) qui est le nôtre dans les différents contextes où nous vivons, professionnels (ou non), privés ou publics. L'image 1 montre que ces situations sont au moins de trois types:

- A : situations de vie quotidienne – non professionnelle - (par ex. aller au restaurant avec son conjoint, l'éducation de ses enfants, aller voter, etc)
- C : situations à caractère professionnel (par ex. un repas d'affaires au restaurant, ou manger entre collègues à la cantine de son entreprise, et bien sûr accomplir l'ensemble de ses tâches professionnelles)
- B : situations aléatoires/de transition (par ex. la participation à un dîner d'été de son entreprise accompagné de son conjoint, présenter sa profession à des connaissances)

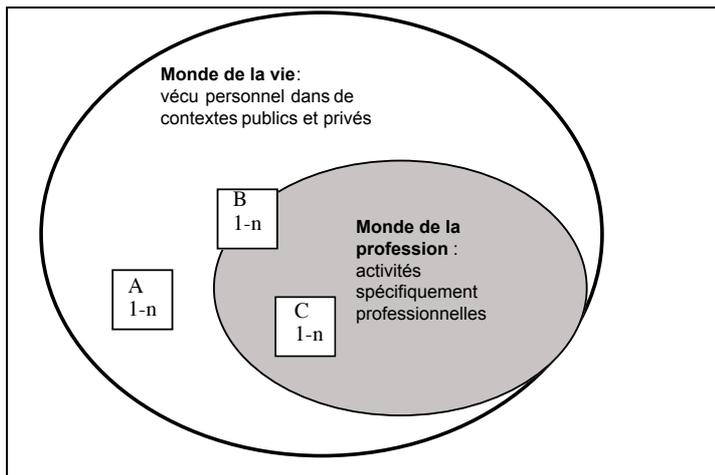


Fig. 1 Situations de vie

Le premier exemple cité montre que des situations peuvent se présenter de manière différente dans les trois contextes. Mais qu'entendons-nous vraiment par *situation* ? On ne compte pas les locutions qui s'y rapportent : « la situation... est grave, tendue, critique, gênante, imprévue, agréable, désespérée... », la situation peut concerner la profession, le couple, le mariage, l'école, le trafic automobile... , « faire le point sur la situation », « être à la hauteur de la situation », « avoir la situation en main », etc. etc. Il n'existe aucun contexte de vie qui ne puisse être en quelque sorte décrit par la notion de *situation*.

L'étymologie du mot nous renvoie d'abord au latin *situs*, lieu, place, position, mais le mot signifie aussi circonstance, ou ensemble d'évènements, d'un état plus ou moins stable. On peut définir synthétiquement la *situation* comme une unité de vie structurée à l'intérieur de laquelle des personnes agissent, accomplissent des activités sensées, visant la réalisation d'un objectif. Une situation est soumise d'un côté à des conditions objectives spatio-temporelles, matérielles et sociales et, de l'autre, à des conditions subjectives suivant l'état des personnes y agissant. La structure d'une situation s'avère être constituée au moins des éléments suivants :

- les éléments contextuels (objectifs, subjectifs) avec leurs enjeux, contraintes, etc
- les acteurs (sujets agissants) ainsi que leurs intérêts et affects
- les actions réalisées ainsi que leurs effets
- les règles.

Ressources. Une situation, dans le jeu du football, se réalise en général dans le cadre de conditions précises d'espace et de lieu, grâce à des joueurs qui forment deux équipes et qui, sur la base de règles bien déterminées, veulent expédier un ballon dans les filets de l'adversaire. La visée en amont d'une telle situation de jeu est (surtout) le divertissement des joueurs et des spectateurs. Afin de s'amuser (et/ou de gagner de l'argent) afin également d'amuser les spectateurs, les joueurs de foot prennent appui sur un ensemble de *ressources* assez complexe. Ils doivent par exemple :

- *connaître* les règles du jeu, l'équipe adverse et son jeu, etc.

- *être capables de* voir le jeu, contrôler le ballon avec les pieds, disposer d'une bonne résistance physique, etc.
- *avoir des attitudes* adéquates, par ex. être compétitifs et motivés, et en même temps bien intégrés dans l'équipe, etc.

Si les joueurs, en tant qu'individus et en tant que membres de l'équipe disposent de ces ressources, les chances de succès et de gagner des matchs sont bonnes. Si cela se produit, on pourra dire alors que nous sommes en présence d'une bonne équipe, ou, en d'autres termes, d'une équipe *experte et compétente*. Si l'équipe ne gagne pas, nous pourrions dire au mieux qu'elle dispose d'un bon potentiel qu'elle ne parvient pas à exprimer (en somme elle n'est pas vraiment experte ni compétente).

Compétence. Par cet exemple, nous avons introduit la notion de *ressource*, mais aussi celle de *compétence* (cf. note 4). Nous pouvons résumer ainsi : les ressources sont les *connaissances*, les *capacités* et les *attitudes* nécessaires pour faire face avec succès à une situation de vie. Nous avons une *compétence* lorsque ces ressources sont réunies, appliquées de manière concrète (créative) dans la situation. En forçant un peu la métaphore : on aura une bonne compétence quand l'équipe gagne, une compétence moyenne si elle fait match nul...

La compétence est donc quelque chose de complexe, de non réductible à l'une ou l'autre de ces ressources, en particulier à la seule *capacité* (la maîtrise du jeu de balle pour un joueur de foot n'est pas une compétence, mais simplement une capacité !).

En arrivant à concevoir les connaissances (savoirs), les capacités (savoir-faire) et les attitudes (savoir-être), que nous devons et voulons enseigner comme autant de *ressources* indispensables pour affronter des situations de vie, nous avons là un bon argument en faveur de l'utilisation directe ou indirecte de ces dernières dans un contexte didactique.

Leçon didactique : une bonne didactique se donne pour objectif l'enseignement et l'apprentissage des ressources nécessaires pour affronter les situations de vie de manière compétente. En ce sens la didactique s'oriente vers des compétences, tout en sachant que beaucoup de ressources ne sont ni directement reliées à des situations de vie vécues, ni immédiatement utilisables. Il revient plutôt à l'élève – plus tard le citoyen, le professionnel – de construire ce lien. C'est pourquoi une bonne didactique ne vise pas les compétences de manière trop rigide, sachant que celles-ci se donnent seulement dans les situations vécues. L'école est le lieu privilégié pour l'acquisition des ressources, la vie étant le lieu privilégié pour la mise en acte des compétences.

3.5 Argument 5 : ordonnances, plans de formation et situations

Les Ordonnances et les Plans de formation constituent les instruments de gestion de l'école et la base à caractère normatif de l'enseignement. Certains de ces textes font référence aux situations de vie, d'autres ne le font pas. Toutefois, tous y compris ces derniers sont largement conciliables avec une DpS.

Au cours de ces dernières années nous avons vu notre école développer une grande activité de production de programmes et de plans de formation. Cela n'est pas surprenant. Les programmes sont un des principaux instruments pour la gestion et le pilotage d'une institution scolaire qui connaît de profondes transformations. Et l'activité habituelle de mise à jour administrative tend à s'intensifier. Mais ce qui est significatif, et qui attire notre attention d'enseignants, n'est pas seulement la fréquence croissante de réélaboration des programmes, mais surtout la forme, la structure et les contenus des nouveaux programmes et plans de formation.

Ordonnances et Plans de formation. Dans les dernières décennies nous sommes passés des programmes de style ancien, comportant relativement peu d'indications sur les contenus et sur les thèmes à enseigner (laissant ainsi aux enseignants d'importantes marges de manœuvre et d'initiative) à des plans de plus en plus détaillés, organisés selon la logique des objectifs à apprendre et formulés selon un schéma permettant le contrôle. Il en est de même pour la formation professionnelle, qui a remplacé les anciens *règlements* des différentes professions par un double instrument : les *Ordonnances* et les *Plans de formation* afférents. En outre, les plans de formation au niveau national sont encore déclinés en plans régionaux ou d'établissement, et enrichis de manuels et de matériels didactiques variés concourant ainsi à la création d'un appareil pédagogique et administratif d'une remarquable envergure. Ces changements ont d'importantes conséquences qui seront traitées ailleurs. Nous nous concentrons ici brièvement sur la logique et sur la structure des Ordonnances et des Plans de formation, introduits suite aux dispositions de la loi fédérale sur la formation professionnelle de 2004. Les Ordonnances en sont l'instrument normatif principal, destiné à perdurer longtemps. Elles indiquent sous forme de *compétences* et dans les grandes lignes, ce qui caractérise le profil d'une formation (ou d'un cursus d'études de maturité), ce qui doit être enseigné en spécifiant les « procédures de qualification ». Les Plans de formation, plus faciles à modifier et à adapter, détaillent les contenus de la formation et indiquent, sur la base d'orientations didactiques déterminées, *ce qui doit faire l'objet de l'apprentissage* dans les trois lieux de formation (école, cours interentreprises et entreprise) afin d'acquérir les compétences requises.

Mais comment parvient-on à élaborer les ordonnances et les plans de formation ? Sur quelles bases théoriques s'appuient-elles ? Principalement sur deux modèles qui, bien qu'ayant pour but le développement et l'acquisition de compétences, s'inspirent d'idées et de concepts très différents. Le premier modèle sur lequel se fondent la plupart des Ordonnances et des Plans de formation est celui de la méthode **TRIPLEX**, qui définit trois ordres d'objectifs : des objectifs généraux, objectifs particuliers, objectifs d'évaluation. Le procédé est de type déductif : après avoir défini les objectifs généraux, on passe aux objectifs particuliers, pour en arriver aux objectifs

d'évaluation, inscrits dans une taxonomie, allant des plus simples aux plus complexes¹³. Le nombre de ces derniers peut varier selon la profession, mais on peut avoir plusieurs centaines d'objectifs de ce type (jusqu'à plus de 500 !)

Le deuxième modèle est le **CoRe** (Compétences et Ressources). Les Plans de formation construits selon cette méthode inductive définissent d'abord des situations de travail importantes et significatives pour la profession concernée, pour rechercher ensuite les ressources indispensables pour les affronter avec succès, c'est-à-dire de manière compétente. En général, il en résulte, suivant la complexité de la profession, des Plans de formation qui comptent de 40 à 60 situations, avec pour chacune l'indication des ressources, c'est-à-dire des connaissances, des capacités et des attitudes nécessaires pour les affronter¹⁴.

Les Plans de formations construits selon l'approche CoRe partent donc des situations de vie professionnelles (et en partie extraprofessionnelle) qui constituent une référence commune aux trois lieux de la formation. Ces plans fournissent une base concrète pour une DpS, et en facilitent la réalisation. Ils permettent par exemple d'établir quand une situation est affrontée en entreprise de sorte à favoriser la coordination avec les autres lieux de la formation. Les ressources, tout en ayant le statut d'objectifs, ne sont pas définies selon le schéma habituel des « objectifs opérationnels », mais en tant que contenus à apprendre, en laissant aux enseignants de plus amples possibilités de choix dans leur activité didactique. Dans le cas des Plans de formation CoRe nous utilisons la notion d'*objectifs-ressource*.

Par contre, lorsque les Plans de formation sont conçus selon l'approche TRIPLEX, ils ne contiennent pas de référence explicite à une quelconque situation professionnelle (ou de vie). Il faudra alors tenter de comprendre les biais selon lesquels ils sont conciliables avec une DpS. La réponse peut-être incontestablement positive, mais il en découle une plus grande responsabilité de l'enseignant. Ce dernier doit en effet être prêt à assumer un certain degré d'autonomie et à assurer quelques passages en plus. Concrètement, si en tant qu'enseignants on a recours à une DpS, on doit s'assurer que les objectifs d'apprentissage sont respectés : dès lors que ces objectifs proviennent de la même réalité professionnelle, il n'est pas si ardu de les rendre conciliables avec une DpS, ce qu'on peut illustrer par un simple tableau à double entrée.

¹³ Cf la taxonomie de Bloom, utilisée dans bien des Plans de formation.

¹⁴ L'approche CoRe (Compétences-Ressources) a été développée comme un instrument efficace pour créer des curricula et des plans de formation. Ses caractéristiques principales sont : a) commencer par identifier des situations de vie réelle (professionnelle ou non), b) se poser cette question : quelles compétences et quelles ressources (connaissances, capacités et attitudes) sont nécessaires dans la réponse à ces situations ?, c) élaborer des plans de formation qui se réfèrent à ces compétences et à ces ressources, d) fonder une didactique sur les situations réelles, et enfin, e) assurer une continuité curriculaire de l'analyse des situations réelles aux situations didactiques que chaque enseignant met en œuvre dans son enseignement (cf. Ghisla et al., 2008).

Situation	Objectifs d'évaluation selon le Plan de formation TRIPLEX
Situation 1	Objectifs d'apprentissage x-n
Situation 2	Objectifs d'apprentissage x-n
Situation 3	Objectifs d'apprentissage x-n

Tab.2 Tableau de correspondance situations – objectifs d'évaluation

Les objectifs d'évaluation des Plans de formation TRIPLEX sont numérotés, ce qui rend plus facile d'opérer une correspondance d'un point de vue formel. En ce qui concerne la substance, on peut partir de la prémisse qu'en principe un bon enseignement fondé sur une DpS ne va pas rencontrer de problème pour assurer l'apprentissage des objectifs d'évaluation (ou de performance). Un travail spécifique sera cependant nécessaire pour atteindre certains objectifs particuliers souvent demandés dans les examens centralisés, mais qui ne sont pas simples à identifier en situation professionnelle. C'est ce qui peut arriver, par exemple, dans le domaine du calcul professionnel, où les questions inhérentes aux contenus sont souvent très formelles et rigides, parfois peu en rapport avec ce que requièrent les situations réelles de la profession. Dans ces cas-là, en tant qu'enseignants, nous nous trouvons pour ainsi dire à servir deux maîtres : d'un côté les exigences des situations de vie réelle et de l'autre les nécessités de l'école, surtout celles qui concernent l'évaluation et la certification. Et les élèves ont le droit d'accéder aux deux aspects.

Leçon didactique : une bonne didactique professionnelle fait référence à des situations significatives dans le contexte professionnel et hors de celui-ci. Si les plans de formation sont construits sur la base des situations, cette orientation est plus facile, dans le cas contraire il suffit d'établir une relation entre ce qu'on fait avec les plans et situations tout en tenant compte des objectifs d'apprentissage indiqués par les programmes.

3.6 Argument 6: enseignement, apprentissage, contenus, méthodes et situations

Enseigner et apprendre, c'est un processus complexe et bidirectionnel, qui s'opère sur des contenus (le quoi) et grâce à des méthodes (le comment). Entre l'enseignant et l'élève il doit y avoir une convergence : les situations peuvent revêtir un rôle de « médiation ».

Enseigner et apprendre sont les deux faces d'une même médaille. La prestation de l'enseignant et la performance de l'élève doivent se retrouver, doivent pouvoir converger, sous peine de résultat insatisfaisant : l'un, l'enseignant, aura l'impression d'avoir fait son devoir, mais il n'en aura pas la confirmation et aura tendance à attribuer l'insuccès à l'élève ; celui-ci manifestera ses

frustrations de manière plus ou moins explicite, sera bientôt démotivé et aura à en supporter les conséquences les plus graves.

Il appartient de toute façon à l'enseignant de fournir un travail professionnel et compétent, il est de sa responsabilité d'assurer les conditions les meilleures pour que l'élève puisse apprendre. Dans cette dynamique fondamentale de l'enseignement, les *situations*, aussi bien *réelles* que *didactiques*, jouent un rôle essentiel de médiation : l'enseignant et l'élève peuvent se retrouver dans les *situations*, car les deux peuvent s'y identifier et y découvrir une source riche de sens. Mais, pour que cela soit possible, en tant qu'enseignants nous ne pouvons pas nous limiter à faire appel à des *situations*, nous devons aussi concevoir notre enseignement de manière rigoureuse, le structurer en prenant en compte de multiples facteurs. Parmi ceux-ci, le plus important est certainement l'élève, qu'il est essentiel de bien connaître, dans ses fonctionnements et ses caractéristiques d'adolescent ou d'adulte. Notre but n'est pas ici d'approfondir le thème de l'élève, de ses modes d'apprentissage et de ses comportements. Nous voulons simplement évoquer moyennant quelques mots-clés (*contenus, routine, recette, méthode, rigueur*) un certain nombre de facteurs qui nous paraissent importants, afin que – dans le cadre d'une DpS – les situations parviennent effectivement à opérer une médiation et une rencontre constructive entre enseignants et élèves.

Contenus. L'enseignement est un acte intentionnel qui poursuit des objectifs et vise à obtenir des résultats. C'est à cet aspect de l'enseignement qu'est due l'évolution significative des programmes et des plans de formation ces dernières décennies : comme nous l'avons vu, les programmes de vieux style (par exemple les « règlements » concernant l'apprentissage) qui présentaient des listes de contenus à enseigner ont été remplacés, au moins en partie, par des plans de formation comportant des objectifs d'apprentissage (d'évaluation), qui jouent désormais un rôle dominant, si ce n'est exclusif. Il en résulte des plans de formation qui dépassent abondamment les 500 objectifs d'évaluation, avec toutes les conséquences que cela peut comporter. Or, sans rien enlever à la nécessité pour l'enseignement d'indiquer des objectifs, en tant qu'enseignant nous devons clairement savoir que nous ne travaillons pas sur les objectifs mais sur les contenus, c'est-à-dire sur le « *ce que* » nous enseignons et sur *ce que* nous exigeons que les élèves apprennent. En ce sens un objectif est une *qualité* des contenus, mais n'est pas le contenu en tant que tel. Sur le plan de la didactique, cette équivoque est à l'origine de nombreux problèmes et dérives, car les objectifs occupent désormais une place qui frôle la pléthore, en tout cas au point de détourner l'attention du vrai défi : l'apprentissage des contenus, c'est-à-dire des savoirs. Comme le dit Robert Walser, l'un des plus grands écrivains suisses : « Si tu veux atteindre un objectif, oublie-le ». C'est ce que nous pouvons faire, en réaffirmant la priorité aux contenus : prenons acte des objectifs, puis concentrons-nous sur les contenus, c'est-à-dire sur les ressources nécessaires pour affronter les situations de la vie.

Routine. Bien des connaissances et des capacités dont nous disposons et auxquelles nous avons quotidiennement recours sont de l'ordre de l'implicite. Nous les avons acquises et elles se sont implantées en nous grâce au *faire*, à l'*intuition* et à l'*exercice*, plus de manière spontanée et instinctive que suite à un apprentissage intentionnel. Ces connaissances et capacités font partie de notre expérience et de nos habitudes et nous nous en servons sous forme de routines, consistant en manières de faire et de procéder le plus souvent appliquées inconsciemment, avec beaucoup d'assurance et sans effort particulier. Ces routines (de *route*, voie très fréquentée,

habituelle) en effet, non seulement nous montrent la voie, mais elle nous permettent de la parcourir dans la confiance et la tranquillité (cf. plus loin le mot-clé 'recettes'). Du point de vue didactique l'intérêt pour la routine est double : d'un côté il est opportun que les élèves acquièrent des routines, en apprenant ainsi des savoir-faire, des capacités (cognitives, pratiques-motrices, etc.) bien ancrées et aptes à fonctionner, et d'autre part il faut penser des activités de routine adéquates au « travail de l'élève », donc à l'apprentissage.

Comme enseignants, nous ne devrions pas avoir de problème pour nous emparer des nombreuses activités et exercices qui favorisent l'apprentissage et l'intériorisation, ce qui doit en tout cas se faire de manière sélective, c'est-à-dire sans tomber dans une perspective d'enseignement fondé principalement sur des exercices mécaniques et répétitifs. Au cœur de l'enseignement restent le raisonnement et la compréhension, basés sur la capacité de s'interroger, sans toutefois oublier que dans toute situation de vie il y a des moments à affronter et à gérer grâce aux routines, qu'on peut assimiler à travers la répétition et l'exercice.

Recettes (et procédures). Au cours des dernières décennies les *recettes* n'ont pas eu la vie facile tant dans le discours pédagogique et didactique que dans la réalité scolaire de tous les jours. Si on y regarde bien, elles ont été plutôt discréditées, et sans doute pour de bonnes raisons. Dans l'intérêt de pratiques didactiques vivantes et dynamiques, mais aussi d'enseignants engagés, critiques, capables de choisir de manière autonome la mise en œuvre de leur enseignement, on a voulu proscrire tous les schématismes, les standardisations et tout ce qui relève d'une attitude excessivement prescriptive. Depuis toujours, la recette évoque l'enseignant exécuteur, à la merci de dispositifs confortables, prêts à l'usage et facilement applicables le lendemain, mais peu conformes à la réalité et aux besoins spécifiques des classes et des élèves. Mais les recettes sont en quelque sorte « dures à cuire »... En effet, nous ne manquons ni de recueils de recettes didactiques, ni de méthodes élaborées autour de « paquets de matériels » plus ou moins équivalents (cf. plus bas le mot-clé 'méthodes'). Et on pourrait même affirmer que les recettes de toutes sortes ont tendance non seulement à perdurer mais aussi à se multiplier. On ne peut que partager la critique d'une didactique excessivement prescriptive et inhibitoire, car elle fait de l'enseignant un simple exécutant et détruit la base même de son professionnalisme. Relevons que l'idée de recette qui apparaît dans ce type de didactique est celle de la recette médicale, l'ordonnance, qui est par définition une prescription unilatérale et indiscutable. Par contre, si nous pensons à la métaphore culinaire, nous n'avons aucun problème à redorer le blason de cette notion. Tout bon cuisinier a fait et fait usage de recettes, pour de multiples raisons. Tout d'abord, une part considérable de son travail, comme dans toute profession, y compris celle d'enseignant, est faite de routine et demande des procédés systématiques et bien structurés qui se répètent. Cette dernière observation nous permet d'élargir le champ sémantique de la notion de recette, juste ce qu'il faut pour parvenir à la notion de *procédure*, qui, dans la mesure où elle se définit comme manière d'agir ou de se comporter dans telle ou telle circonstance pour obtenir un certain résultat, nous semble beaucoup plus adéquate à la profession de l'enseignant. Les recettes et les procédures sont source d'assurance et de tranquillité, surtout dans les moments de stress qui, comme nous le savons, ne manquent pas dans notre métier. L'enseignant qui sait bien se servir d'une recette, est aussi en mesure d'aller au-delà, de l'adapter avec créativité aux nouvelles exigences, et en cela il pourra se révéler expert et compétent. En d'autres termes, il saura mieux gérer les situations de la vie.

Méthodes (et techniques). Venons-en aux méthodes didactiques, qui jouissent actuellement d'une excellente santé et d'un intérêt renouvelé. A juste raison, bien entendu. Grâce aux nouvelles technologies et au marché, l'offre et la disponibilité de méthodologies en tout genre s'est accrue considérablement ces dernières années.

Elles répondent à un besoin réel, bien ressenti par les enseignants, suite à une certaine désorientation et insécurité bien compréhensibles. Les méthodes, toutefois, posent de multiples problèmes. Mais considérons d'abord la signification de la notion elle-même. *Méthode* signifie manière d'agir et de procéder selon un ordre préétabli pour parvenir à un but (du grec *metodos*, comprenant *méta*, au-delà, et *odos*, voie). La notion en didactique a pris une connotation de démarche systématique, convenue et prescriptive : la méthode comprend un ensemble de dispositions relativement fermé, doué d'une logique interne, à appliquer comme tel, sous peine de perdre du sens et de l'efficacité. Il existe une méthode *Montessori* à adopter avec les enfants, une méthode *communicative* pour l'enseignement des langues, une méthode *dimat* pour enseigner les maths, etc. La notion de méthode s'accompagne souvent de la notion d'*approche* (didactique), cette dernière étant beaucoup plus ouverte et flexible : la didactique par projets et même la DpS pourraient être définis ainsi, plutôt comme approches que comme méthodes. On doit enfin considérer les *techniques* (didactiques) qui renvoient plutôt à des instruments spécifiques pour l'enseignement : on connaît bien les techniques traditionnelles comme l'enseignement frontal ou la leçon guidée, le travail en groupes, le parcours par ateliers, etc. Mais le marché de la didactique abonde aussi d'acronymes, la plupart en anglais, tels que : TBL (task based Learning), PBL (problem based Learning), EVL (evidence based learning), Blended Learning (travail en présence ou à distance), Problem Solving, Webquest (recherche sur internet), etc. etc.

Toute cette variété de méthodes, approches et techniques nous renvoie au deuxième problème : la où prédomine la quantité ne règne pas forcément la qualité, et ceci nous invite à rester vigilants. D'autant plus que – et c'est là le troisième problème – s'il y a désorientation et insécurité, cela nourrit facilement les dogmatismes. Ces problèmes ne doivent pas être sous-estimés par les enseignants, si bien que le premier principe fondamental auquel se référer, c'est une attitude critique qui écarte toute forme de dogmatisme méthodologique. Une telle attitude peut être rendue plus facile par le recours à un cadre de référence présentant les orientations et les critères en matière de choix de méthodes et de techniques. Sur ce front, le travail didactique avec et sur les situations est plus qu'intéressant et peut servir, car il ouvre les horizons aux choix de méthodes et de techniques les plus opportuns et efficaces, suivant la discipline enseignée et le contexte dans lequel on opère.

Rigueur. L'apprentissage est synonyme d'ordre. Tout d'abord sur le plan conceptuel, puis mental et cognitif, et ensuite aussi dans un sens plus large. Disons que l'absence d'ordre et d'organisation va difficilement favoriser un apprentissage stimulant et efficace. On peut parvenir à l'ordre de plusieurs façons. Il nous semble toutefois que cela ne puisse se réaliser sans la *rigueur* nécessaire. Par *rigueur* nous n'entendons pas une forme de rigidité et de sévérité myope, mais plutôt une sorte de cohérence, de précision, une capacité de structuration, la fiabilité. Ici le discours pourrait se prolonger, parce qu'il implique aussi bien des aspects cognitifs, liés à la connaissance et aux capacités mentales, que des aspects sociaux ayant trait aux attitudes et aux comportements avec leurs lots d'émotions tantôt positives tantôt négatives. Nous nous limitons ici à un exemple qui peut se rapporter – nous semble-t-il, aux deux aspects cités.

Beaucoup de disciplines dans la formation professionnelle n'utilisent pas de livres ou de manuels. Les élèves reçoivent donc du matériel varié et multiforme, très souvent des fiches qui devraient être insérées dans des classeurs. Or, souvent, un coup d'œil ne serait-ce que distrait à ces matériels et aux classeurs relatifs ne peut que nous laisser songeurs. Dans la plupart des cas on peut y voir l'expression du désordre, voire du chaos, on y aperçoit des feuilles salies et négligées, un matériel qui ne peut en aucun cas être considéré comme le résultat présentable d'un travail sérieux et encore moins qui puisse servir à la formation de leurs propriétaires. Un regard ultérieur permet aussi de constater que les « feuilles » sont rarement identifiables, ne serait-ce que par une date, un numéro, une référence à une unité didactique ou à un sujet. Il est bien connu que les élèves adolescents ne sont pas trop portés à être organisés, comme il est connu que la culture actuelle ne les stimule pas du tout dans cette direction.

Nous croyons donc qu'en tant qu'enseignants il nous appartient de faire beaucoup plus pour aider les élèves à organiser et à structurer non seulement leur matériel de cours, mais évidemment aussi leur pensée et leur manière d'agir.

La DpS ne prétend certainement pas résoudre ce type de problèmes. Elle peut cependant créer des conditions favorables pour aller dans la bonne direction : les situations doivent être définies et délimitées, elles demandent un travail d'analyse et de synthèse. Elles sont donc difficiles à affronter sans rigueur. Il est certain, de ce point de vue, que la DpS comporte aussi un risque..., car opérer sur des situations réelles requiert beaucoup plus de rigueur que le « travail courant normal ».

Leçon didactique : nombreux sont les facteurs qui déterminent un bon enseignement ainsi qu'un bon apprentissage. Avoir recours à des *situations réelles*, pour les transformer en *situations didactiques* peut être décisif, car cela favorise la rencontre enseignant-élève, notamment dans la formation professionnelle. En vue d'une bonne didactique, il peut être utile de considérer avec une grande attention les opportunités suivantes :

- être rigoureux dans la structuration de l'enseignement, mais aussi dans les demandes de travail proposées aux élèves
- ne pas trop se fier, sans aucun regard critique, à l'une ou à l'autre méthode, à l'une ou à l'autre technique, mais plutôt demeurer critique et chercher ce qui est sensé et fonctionnel en fonction de ce qu'on souhaite obtenir
- utiliser des recettes et des procédures, mais en gardant un jugement critique, en cherchant à les adapter et à aller au-delà de ce qu'elles proposent
- favoriser l'apprentissage à travers le raisonnement et la compréhension, sans oublier qu'une partie considérable de l'apprentissage se réalise par l'étude, l'exercice et la répétition
- considérer qu'une bonne didactique évite l'excès de rigidité sur les objectifs, mais qu'au contraire, elle tend à rendre possible le fait de les oublier pour permettre, vrai paradoxe, de mieux les atteindre en se concentrant sur les contenus et les modalités

4 DpS: transposition, scénarios, cercle vertueux et phases didactiques

Les exemples cités dans le chapitre 2 font apparaître clairement que la DpS repose sur deux piliers : les *situations réelles* et les *situations didactiques*. Porter de manière sensée la réalité dans l'école, afin de la revitaliser et de rendre l'apprentissage plus productif, signifie construire des ponts – sur ces piliers – entre l'école et la vie. Cela doit être fait de manière sélective et raisonnable, pas à *tout prix*, dans le sens que la DpS fournit un cadre de référence dans lequel doivent trouver leur place de multiples activités didactiques. Sur ces prémisses on peut maintenant esquisser une *grammaire de l'enseignement*, pour reprendre l'expression utilisée dans les premières pages, et identifier les éléments essentiels d'une DpS qui :

1. tient pour fondamentale la *transposition* des **situations réelles** en **situations didactiques**
2. attribue une tâche essentielle à la réalisation de **scénarios didactiques**
3. considère que l'enseignement et l'apprentissage se réalisent à travers le **cercle vertueux de la didactique**
4. définit les différentes **phases** d'un scénario didactique, qui coïncident avec les moments a) de la **préparation**, b) de la **réflexion analytique**, c) de la **réflexion synthétique** et d) de **l'évaluation**

4.1 Transposition et scénarios didactiques

Gardons toujours à l'esprit que l'apprentissage peut se vérifier aussi bien dans un contexte de vie réelle, dans la pratique quotidienne, comme dans un contexte scolaire dans lequel s'instaure une relation didactique (cf. fig. 2). Il est possible d'apprendre à l'école avec ou sans référence à des situations. On peut donc avoir un enseignement que par commodité nous pouvons appeler « traditionnel », qui ne fait pas systématiquement référence à des situations de vie, sans les exclure pour autant. Avec la DpS la référence à des situations réelles, directe ou indirecte, est une condition nécessaire. L'enseignement et l'apprentissage revêtent ainsi un caractère *situationnel*, dans le sens qu'ils se réalisent de préférence en *situation didactique*, mais sur fond de *situations réelles*.

La pratique quotidienne, professionnelle ou extra-professionnelle, est constituée d'un ensemble complexe d'activités, d'actions, de savoirs, de comportements, de règles écrites ou non, de rôles, de valeurs, etc. Amener tout cela dans l'école n'est ni évident ni facile. C'est pourquoi la notion de situation est si précieuse : elle nous aide à délimiter et à comprendre la complexité du réel dans lequel nous voulons que l'activité didactique soit ancrée.

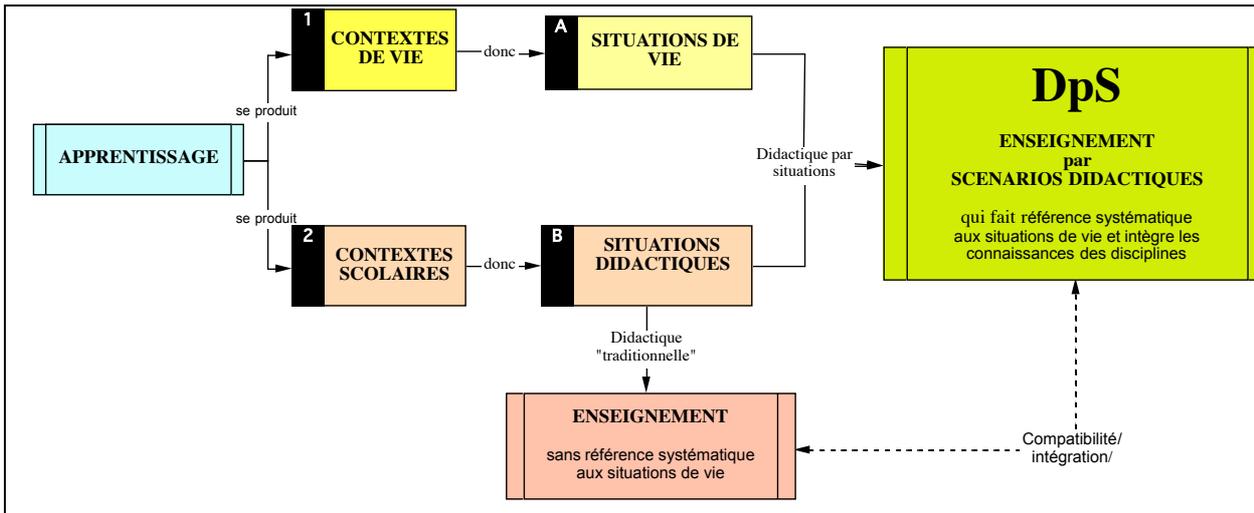


Fig. 2 DpS : apprentissage et situations

Il s'agira d'un ancrage direct quand la *situation réelle* pourra être reproduite – on pourrait dire métaphoriquement *mise en scène – par ceux qui la vivent* ou qui l'ont vécue ; il sera indirect, par contre, lorsqu'on aura recours à des situations modèle (laboratoire, simulations, cas typiques, représentations détaillées au moyen de témoins, films, etc.). De cette façon on assiste à une sorte de *continuum* entre la situation reproduite, situation modèle et les *scénarios didactiques* relatifs (cf. fig 3).

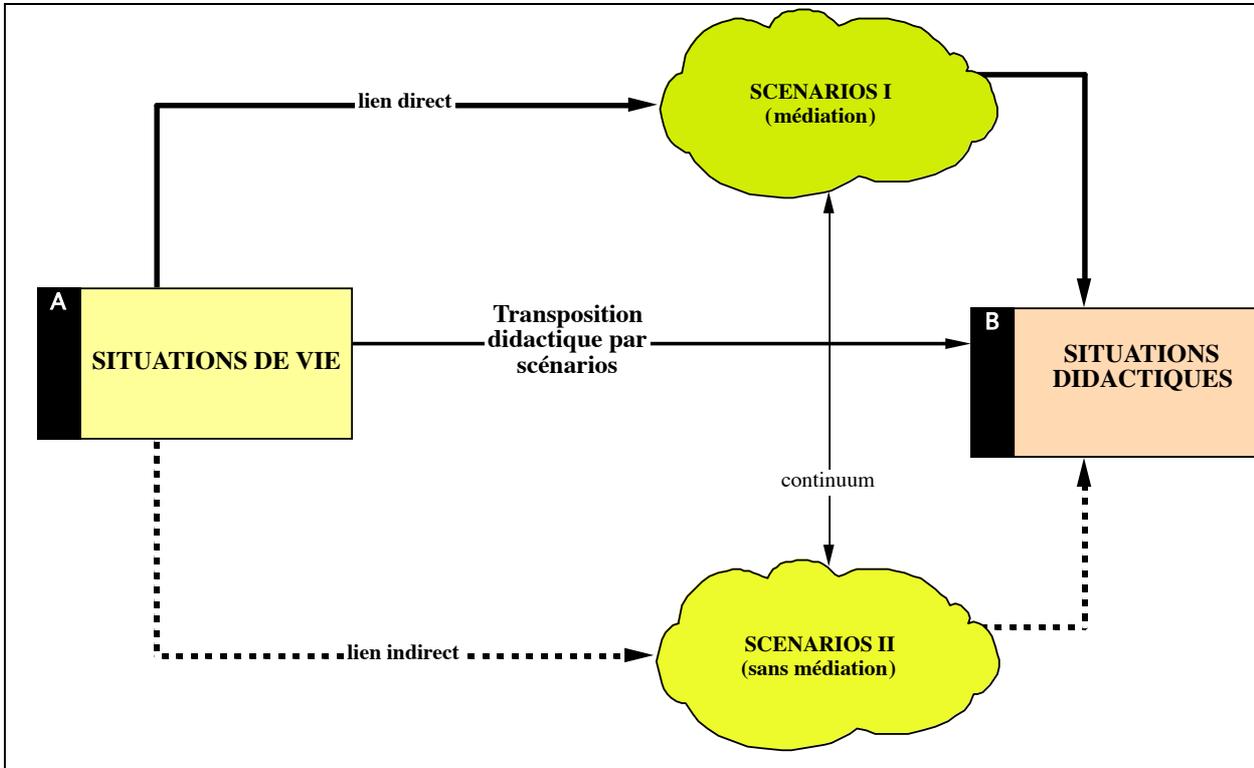


Fig. 3 DpS: apprentissage et scénarios didactiques

Utiliser la notion de *continuum* équivaut à souligner qu'on n'a pas deux modalités didactiques qui s'opposent, mais qu'entre les deux extrêmes des scénarios, avec ou sans médiation, peuvent exister de multiples formes et combinaisons, selon les circonstances. Leur mise en place va dépendre des réponses que l'enseignant saura donner à deux questions fondamentales: quelles situations réelles je vais choisir pour y ancrer mon activité didactique ? Comment vais-je effectuer la transposition de la situation réelle à la situation didactique ? Ces deux questions feront l'objet d'une discussion articulée dans le chapitre 5. Nous nous limiterons ici à évoquer deux points décisifs: le premier est l'exigence pour l'enseignant de connaître suffisamment bien la réalité de référence, surtout celle de la profession. Un enseignant d'anglais qui enseigne aux laborantins de biologie et de chimie ne peut pas éviter de se confronter avec ce qui se passe dans une entreprise de cette branche. Le deuxième point est lié aux Ordonnances et aux Plans de formation qui évidemment constituent la toile de fond normative dont dépend forcément toute perspective didactique. Si les profils professionnels contenus dans les dispositions normatives sont conçus et réalisés sur la base de situations, alors la tâche de l'enseignant sera facilitée. La réalisation d'une DpS n'est cependant pas liée à des plans de formation de ce type. Lorsque ces derniers sont construits différemment (ce qui est souvent le cas pour les programmes structurés selon le modèle TRIPLEX), l'enseignant devra identifier les situations et créer les références, et les mettre successivement en relation adéquate avec ce que prévoit le Plan de formation.

4.2 Le cercle vertueux de la didactique

La référence aux situations réelles constitue le premier pas vers la réalisation d'un *cercle vertueux* partant de la pratique pour revenir à la pratique (cf. fig. 4).

Le vécu et les savoirs dérivés de l'expérience des participants impliqués forment le premier élément important du processus d'apprentissage. Le deuxième est fourni par les savoirs constitués, fruit de l'expérience des 'autres'. Les deux types de savoirs convergent en un traitement didactique que nous appelons *processus d'élaboration réflexive* et qui donnent vie au *cercle pratique-théorie-pratique*. Dans ce cercle se réalise la confrontation entre pratique et théorie, une confrontation qui requiert des instruments d'analyse et de synthèse.

Une perspective didactique de ce type permet d'opérer le dépassement de l'écart existant entre le savoir et le contexte où celui-ci se réalise, entre théorie et pratique, entre disciplines et profession, et entre les différents lieux de la formation (le stage, l'apprentissage, la salle de classe, l'école...) en formant, justement, un *cercle vertueux*. A son point de départ, les situations réelles que l'on doit introduire et reprendre dans les activités didactiques, de telle manière que les savoirs (les connaissances) nécessaires pour les affronter soient acquis ou consolidés. L'élaboration des situations réelles par la réflexion, accompagnée de l'appropriation des ressources nécessaires, permet par la suite le retour sur les situations réelles : **on passe de la pratique à la pratique, en passant par l'élaboration didactique**. Il s'agit donc de surmonter les limites d'un processus unilatéral – de la théorie vers la pratique et vice versa – pour aboutir à une circularité didactique qui prévoit, à partir de la pratique, un input théorique et un retour à la pratique. Cet apport est fondamental parce qu'il permet l'exercice et la réflexion, de manière à 'éclairer' la pratique elle-même et à fournir des ressources disciplinaires aptes à un agir plus compétent.

Ainsi que le montre la fig. 4, les points de départ du cercle vertueux peuvent être localisés selon deux origines : les situations réelles, afférentes à la pratique, ou le savoir disciplinaire. En d'autres

termes, il faut penser à la DpS comme à un curseur qui se déplace sur le continuum curriculaire allant du savoir pratique au savoir disciplinaire, en privilégiant à tour de rôle, conformément aux sollicitations du contexte, l'input le plus approprié. A propos de l'input provenant de la pratique et du savoir disciplinaire, on pourrait réutiliser la métaphore déjà évoquée des deux invités, le savoir et l'expérience, dans la classe : la DpS nous encourage à laisser la porte ouverte à tous les deux.

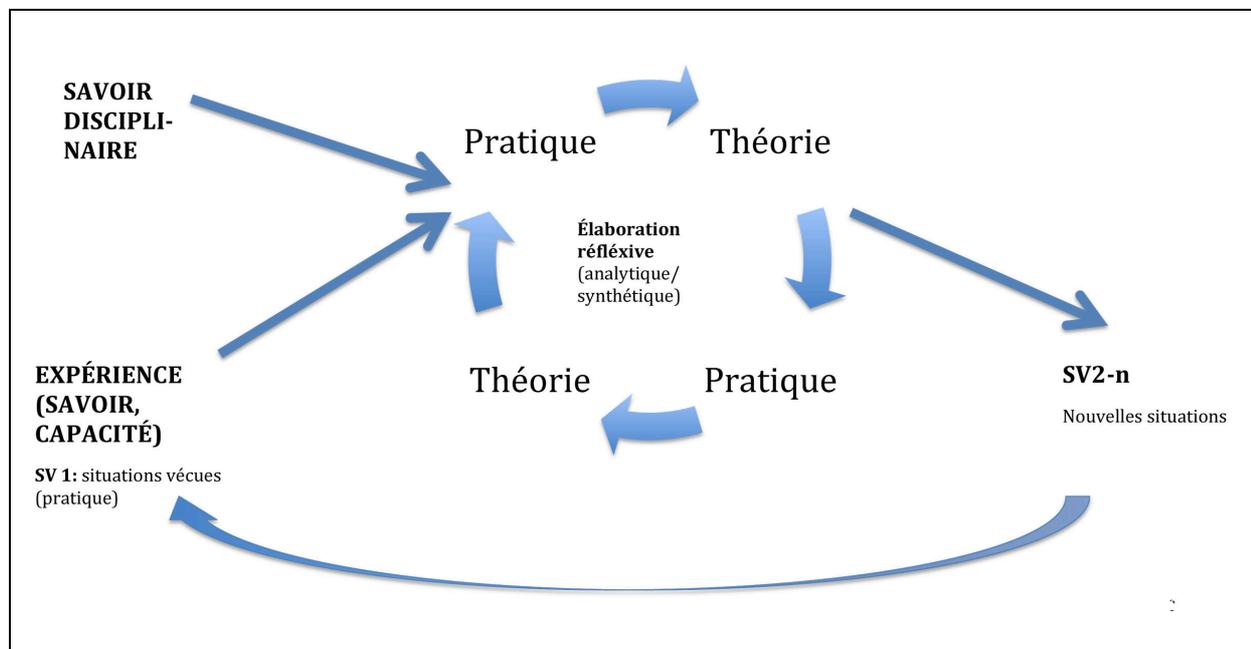


Fig. 4 Le cercle vertueux de la didactique

L'élaboration réflexive, dans ses deux formes principales, c'est-à-dire *analytique* et *synthétique*, joue un rôle central dans le *cercle vertueux*. Elle coïncide avec l'acte de l'enseignement et de l'apprentissage *strictu sensu*, elle est au cœur du parcours didactique. L'enseignant et l'élève, dans la situation didactique commune, mais évidemment selon des rôles différents, se retrouvent à *analyser* la situation réelle et à *synthétiser* les ressources (connaissances, capacités et attitudes) nécessaires pour pouvoir l'affronter.

La notion d'*analyse* renvoie à l'acte de décomposer, décortiquer, déconstruire, etc un phénomène, un fait ou un événement, dans notre cas la situation réelle de référence. Déconstruire signifie identifier les différentes parties pour en comprendre les caractéristiques, le fonctionnement, les problèmes, les défis mis en présence par la situation. Mais cela signifie aussi y repérer des lacunes, et par conséquent les ressources nécessaires pour une compréhension adéquate et, par la suite, pour affronter la situation elle-même.

La notion de *synthèse* rappelle l'acte de la (re)composition, qui consiste à réunir les éléments nécessaires, les ressources aptes à a) comprendre la situation de manière approfondie et adéquate, afin de b) être vraiment en mesure de la maîtriser.

Plus concrètement, grâce à l'analyse on obtient deux résultats importants. Le premier est la définition de la structure d'une situation réelle qui comprendra en ligne générale

- l'activité qu'on y effectue,
- les objectifs qu'on y poursuit,
- les conditions dans lesquelles elle se réalise,
- les instruments qu'on y utilise,
- les règles et les normes qu'on doit y respecter,
- les problèmes et les défis qu'elle comporte.

Le deuxième résultat de l'analyse est la possibilité de repérer les ressources nécessaires pour comprendre et affronter la situation avec succès. Par ressources, on entend ici

- les connaissances (savoirs)
- les capacités (savoir-faire)
- les attitudes (savoir-être)

Du point de vue didactique, pour ce qui a trait aux processus d'apprentissage, il est opportun que cette élaboration analytique se fasse en commun avec les élèves, évidemment sous le regard et la direction rigoureuse de l'enseignant. L'élaboration analytique permet à l'élève de percevoir et d'appréhender la situation, mais en même temps de se rendre compte de ses propres lacunes et des ressources nécessaires pour la gérer dans la pratique, en opérant donc le transfert 'en retour', de la situation didactique à la situation réelle. De cette manière un double cercle va être bouclé : le premier, plus extérieur, allant de la pratique à la pratique, permettant à l'élève d'amener les situations de vie ou de travail dans l'école et d'en ressortir fort d'une valeur ajoutée de ressources et par là même en mesure d'opérer les transferts souhaités. Le deuxième cercle, plus intérieur, permettant l'élaboration de la situation de vie qui va être pour ainsi dire éclairée par la théorie. Voilà un aspect d'importance fondamentale, car ce n'est que par l'intervention d'un savoir supplémentaire que la situation de départ expérimentée peut être valorisée pour aboutir à un apprentissage effectif. Sous cet angle, le cercle vertueux se propose comme scène de la médiation entre l'enseignant et l'élève, entre les intérêts et les aspirations de l'un et de l'autre. Nous allons maintenant illustrer l'idée du cercle vertueux de la didactique vu comme un parcours ou, comme nous l'avons défini, d'un *scénario didactique*.

5 DpS: macro et micro-phases

Projeter l'enseignement en vue de la réalisation de *scénarios* ou de *parcours didactiques* signifie avant tout anticiper ce que l'on veut faire pour atteindre les objectifs prévus. Relevons qu'un scénario didactique est une unité d'enseignement et d'apprentissage qui se déroule dans un certain laps de temps (donc pas limité à une seule leçon) et qui demande une préparation minutieuse des différentes activités qui doivent être cohérentes et équilibrées. Les phases de la DpS constituent grâce à la segmentation et à la structuration du scénario, une trace fondamentale. On peut les concevoir comme la syntaxe d'une grammaire de l'enseignement. Nous les illustrons ci-dessous en les séparant entre macro et micro-phases.

sommative. Ceci signifie que si, d'un côté les phases doivent, en principe, être présentes dans la construction d'un scénario didactique, de l'autre, leur ordre peut varier.

Prenons un exemple. Dans le cadre de la formation des sportifs d'élite, l'école demande aux élèves de rédiger un bref compte-rendu des concours auxquels ils participent. La situation réelle que l'on veut affronter est donc : « rédaction d'un compte-rendu sur le concours ». On va probablement commencer par faire présenter leur compte-rendu à certains élèves, puis on passera à la phase d'analyse (que demande un compte-rendu et quelles ressources sont nécessaires pour bien l'écrire ?) et au traitement synthétique (input de notion de syntaxe, orthographe, lexique, etc.) et d'exercice / entraînement (écrire, comparer, corriger des compte-rendu) et enfin on arrive à l'évaluation. Mais, d'un point de vue didactique, partir d'un travail sur des textes écrits d'autre(s) genre(s) et insérer la situation « rédaction d'un compte-rendu sur le concours » comme exercice dans la phase de consolidation est tout aussi sensé .

5.2 Les six micro-phases de la DpS

Pour faciliter la compréhension et l'articulation à l'intérieur d'un scénario didactique nous présentons deux illustrations.

En premier, le schéma (fig. 6) qui résume les six micro-phases en indiquant

- la définition,
- le questionnement didactique qui la caractérise,
- les options didactiques qui peuvent entrer en considération et, enfin
- le résultat attendu.

Ensuite, grâce à un tableau simple (tab. 3), nous mettons en relation les six exemples présentés en entrée de ce guide (chap. 2) avec les six phases, afin de rendre clairement intelligible leur sens. Nous donnons ensuite une description plus détaillée de chacune des phases.

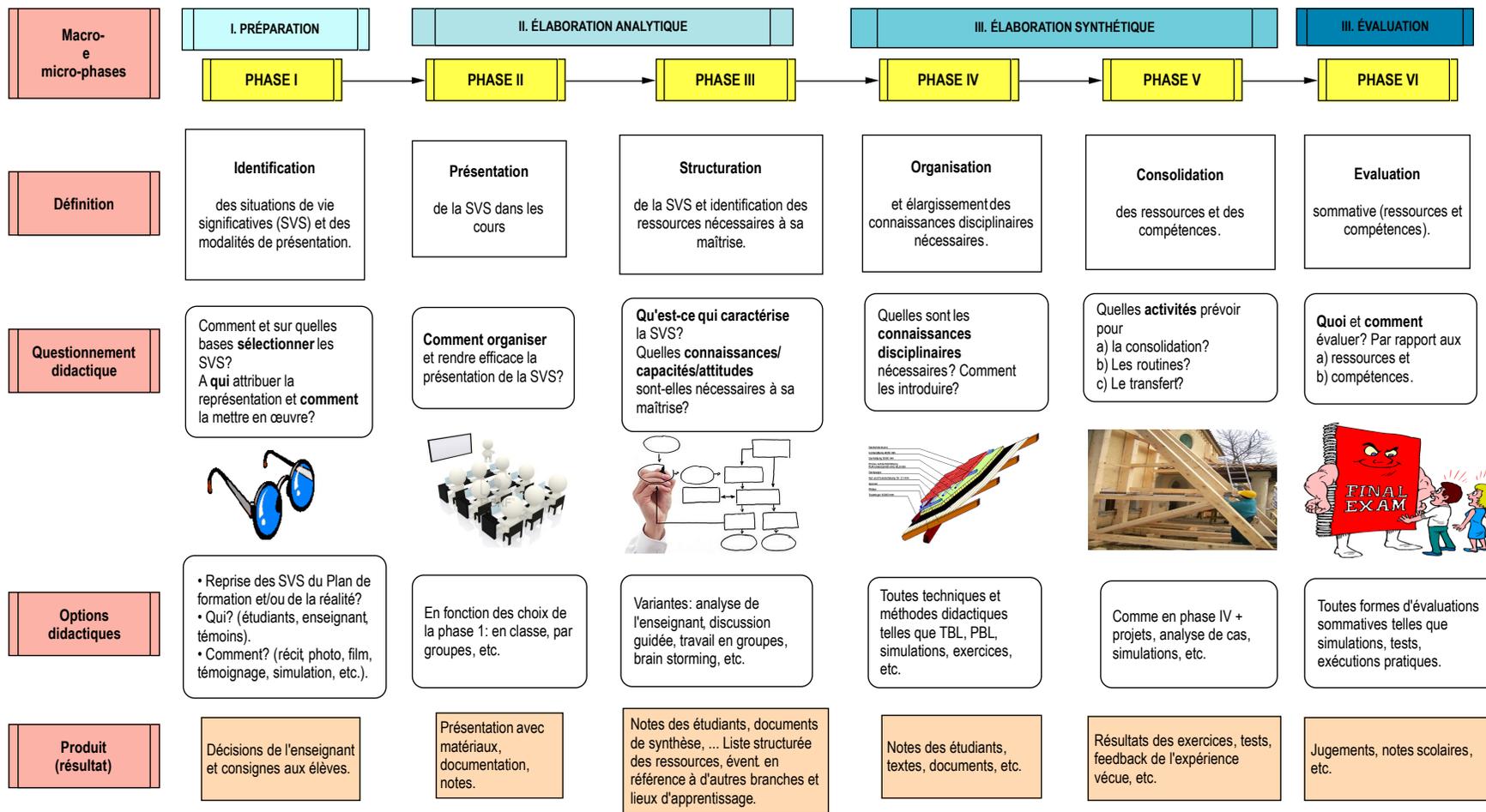


Fig. 6 Micro-phases de la DpS

Situation	Phase I: identifier	Phase II: présenter	Phase III: structurer	Phase IV: mettre en place	Phase V consolider	Phase VI: évaluer
SI: l'anglais dans les laboratoires	L'enseignant explore la réalité professionnelle Consigne: les élèves observent et recueillent la documentation	Trois élèves présentent leurs propres expériences	Analyse et structuration expériences, liste des ressources d'anglais	Leçon sur lexicque et les structures linguistiques pour compléter et approfondir	Exercices chimico-biologiques sur activités de laboratoire (filmés). Travail de groupe et présentation	Evaluation sommative
SII: Briefing décorateur d'intérieur	Connaissant bien la situation, les enseignants l'illustrent	Simulation d'un briefing (év. avec vidéo)	Analyse et mise en place sur la base du briefing	Input théorique Préparation idées, matériel pour le client	Second briefing avec enregistrement vidéo	Evaluation sommative
SIII: mesure de la pression artérielle	Situation de plans de formation Consigne: deux apprentis observent leurs expériences qu'ils présenteront à la classe	Présentation de la situation par les deux apprentis	Analyse d'expériences en groupes présentation, comparaison et mise en place	Leçon théorique. Mise au point des ressources	Bilan formatif et feed-back.	-
SIV: relèvement des cotes altimétriques	Activité présente sur le chantier et prévue par le programme. Consigne: quelques élèves doivent recueillir du matériel vidéo et photo	Présentation par les élèves <u>à leurs camarades</u> , les enseignants complètent	Identification des méthodologies de relèvement	Entrainement avec synthèse écrite	Simulation de relèvement sur le terrain autour de l'école et approfondissement en groupes	Exercice individuel avec évaluation sommative
SV: Images et régimes totalitaires	Choix de l'image comme source d'information	Présentation: participation des élèves et de l'enseignant	Identification des ressources nécessaires	Leçon sur les notions clés	Exercices et vérifications formatives	Simulation et réalisation d'une affiche
SVI: l'entretien de vente	Quelques élèves reçoivent la consigne de vidéo-enregistrer des situations de conseil/vente	Par groupes les élèves visionnent une vidéo	Partant des vidéos et des indications des élèves l'enseignant effectue l'analyse des situations	Input théorique sur les instruments nécessaires pour conduire un entretien de vente	Comme consolidation deux activités : simulation et activité en stage	Description écrite de l'activité de stage avec auto-évaluation

Tab. 3 Tableau de relation entre les exemples de situations et les phases DpS

5.2.1 Phase I: Identification des situations et choix des modalités de présentation

Les questionnements didactiques auxquels l'enseignant doit répondre sont les suivants :

- *comment identifier et choisir les situations de vie réelle et significatives (SVS) qui peuvent effectivement être amenées en classe et constituer un point de départ pour l'activité didactique ?*
- *Y a-t-il dans les documents officiels (ordonnances, plans de formation, manuels) des situations de ce genre (par exemple les plans de formation CoRe) ou y a-t-il une référence indirecte (plans de formation TRIPLEX)?*
Qui sera appelé à représenter la situation en classe (et comment)?

Dans cette phase préparatoire il faut considérer deux moments possibles : un, la prise de connaissance et l'identification des situations professionnelles ou de vie quotidienne significatives qui concernent les élèves, deux, les dispositions préliminaires et le choix des modalités selon lesquelles ces situations seront portées et présentées en classe. L'enseignant doit donc prendre des décisions importantes qui conditionneront tout le parcours (scénario) didactique.

Le premier moment, le choix de la situation réelle, peut se faire selon deux modalités principales qui dépendent des contingences : la première lorsqu'existe un plan de formation contenant la description de situations professionnelles auxquelles se référer (cf. SIII). Il s'agit de situations qui renvoient en général à un profil professionnel développé ad hoc ou, en tout cas, à des matériels élaborés pour la concrétisation des plans de formation. La seconde exige davantage d'investissement de la part de l'enseignant qui, sur la base de ses connaissances et avec l'aide éventuelle d'experts, explore la réalité professionnelle (et le cas échéant non professionnelle) de ses élèves pour trouver les situations significatives et les décrire (cf. S I, II, IV, V).

Quand les situations que l'on souhaite utiliser sont sélectionnées, il faut définir comment les porter et les présenter en classe. Les nombreuses modalités dépendent avant tout de la présence, ou non, d'un *lien direct* avec les situations réelles et varient en tous les cas selon le degré de créativité auquel elles font appel (cf. les variantes dans les exemples). Si les élèves sont effectivement mis dans les conditions de faire des expériences directes, l'enseignant peut au préalable leur donner la tâche de recueillir du matériel (par ex. : pendant le stage, recueillir des images de procédure professionnelle effectuées soi-même ; durant l'apprentissage, des enregistrements vidéo filmés dans des situations impliquant l'élève ; descriptions écrites de situations problématiques vécues lors du mois de stage pratique, etc.). Des matériaux authentiques peuvent également être présentés par l'enseignant lui-même ou par des témoins extérieurs sous forme, par exemple, de documentation de situations significatives vécues.

Par contre, dans le cas de situations non vécues réellement par aucun des participants, l'enseignant peut prendre différentes voies pour rendre concrète la situation en classe, par ex. en prévoyant des jeux de rôle ; en montrant des images tirées de situations semblables ; en présentant des vidéos préparés *ad hoc*, etc.

Selon les conditions du contexte, l'enseignant peut décider d'avoir une ou plusieurs présentations de la même situation significative, avec le même support ou avec des formes de représentation différentes ; ces choix doivent être mis en relation avec les contenus et les objectifs d'apprentissage et aussi avec les contingences présentes dans le groupe de formation.

5.2.2 Phase II et III: Présentation et structuration des situations

Questionnement pour la phase d'élaboration analytique:

- *comment organiser et rendre efficace la présentation de la situation réelle?*

- *qu'est-ce qui caractérise la situation ? Quels objectifs sont poursuivis et quelles activités s'y réalisent, dans quelles conditions et avec quels instruments ?*
- *Quelles ressources, quels savoirs, savoir-faire, savoir-être sont nécessaires pour que la situation puisse être affrontée avec compétence et succès ?*

La phase II de la *présentation* de la situation en classe fait logiquement suite aux choix didactiques opérés dans la phase I et dépend des formes sociales sous lesquelles on entend programmer la présentation (en plénière, en sous-groupes de travail, en activité individuelle) et des instruments que l'on veut utiliser. L'enseignant organise la « réception » de la présentation et indique les règles selon lesquelles le/s groupe/s travaillera/ont durant la présentation (le groupe pose des questions, prend des notes, raconte d'autres situations semblables, etc.).

La phase II de la *structuration* sert à terminer l'analyse commencée avec la présentation de la situation qui, étant l'expression d'expériences personnelles, aura des caractéristiques spécifiques. L'objectif de l'enseignant est d'arriver à une *description plus générale* valable au-delà des expériences particulières. Ceci se réalisera d'abord à travers l'explicitation des objectifs, de l'activité réalisée, des conditions spécifiques dans lesquelles elle se déroule mais aussi des problèmes rencontrés, des inconnues, des défis qu'elle peut comporter. Sur cette base il sera possible d'identifier les ressources, connaissances, capacités et attitudes nécessaires pour affronter efficacement et avec compétence la situation elle-même. Cette identification peut, là encore se faire avec des techniques didactiques diverses (*brainstorming*, discussion guidée, etc.), et sous des formes sociales différentes (en plénière, travail en tandem, individuel, en sous-groupes, etc.) Pour l'identification et l'explicitation des ressources nécessaires dans la situation on pourra utiliser un schéma du type ci après.

Titre de la situation		
Acteurs concernés		
Activité		
Normes de référence		
Ressources nécessaires		
connaissances	capacités	attitudes

Tab. 4 Schéma pour la description d'une situation et des ressources

5.2.3 Phase IV et V: mise en place et consolidation

Pour la phase d'élaboration synthétique on peut poser le questionnement didactique suivant :

- *Quels savoirs, en particulier quelles connaissances et capacités spécifiques relevant des disciplines directement ou indirectement concernées sont nécessaires ? et comment les introduire ?*

- *Quelles activités d'entraînement faut-il prévoir pour favoriser la consolidation, la routine et le transfert vers la pratique dans de nouvelles situations ?*

Les deux moments d'élaboration de synthèse sont particulièrement importants car ils permettent à l'enseignant d'introduire de nouveaux savoirs. Certes, déjà dans les phases précédentes dédiées au premier examen et à l'organisation du matériel dérivant des situations, des connaissances et des capacités nouvelles sont apparues, pour une partie des élèves du moins. Mais, grâce à la mise en place et à la consolidation, un saut qualitatif a lieu qui désigne l'enseignant comme un véritable protagoniste (c'est-à-dire, au sens étymologique, l'acteur qui tient le rôle principal): il renforce l'input et l'acquisition des nouveaux éléments de connaissance quant aux ressources de la situation. Il le fera de différentes manières, en recourant aux techniques et aux méthodes qu'il jugera opportunes, vu que la DpS permet une grande flexibilité méthodologique. Son choix dépendra des contenus, des conditions, du temps à disposition, etc. Une partie importante doit être dédiée aux exercices, à l'entraînement, soit à des activités d'application qui permettent de consolider les connaissances et d'acquérir des routines dans les capacités et attitudes nécessaires à la maîtrise des compétences pour affronter la situation dans de nouvelles conditions (transfert).

À partir des activités réalisées dans ces deux phases des résultats tangibles et bien structurés doivent émerger. Ils représentent en quelque sorte la synthèse de ce qui a été fait, synthèse qui se sédimente d'un côté dans les supports (notes, textes, fiches de cours, prototypes, etc.) et de l'autre dans la structure mentale des élèves. Inutile de souligner combien la relation entre ces niveaux est importante: plus les supports seront bien organisés et structurés, plus la probabilité d'un apprentissage efficace sera grande.

5.2.4 Phase VI: Evaluation

Questionnement didactique :

- *Comment évaluer les apprentissages au plan sommatif ? Comment considérer les différentes ressources et les compétences qui doivent en découler ?*

Lorsque les ressources nécessaires dans la situation de référence sont dûment développées et systématisées, il faut passer à la vérification de ces apprentissages.

Là également, l'enseignant pourra utiliser les méthodes traditionnelles de contrôle de chaque connaissance (test, épreuve théorique, etc.), mais la DpS souhaite aussi une évaluation des compétences, c'est-à-dire de la mise en œuvre dans une situation – réelle ou simulée – de ce qui a été appris. Cette phase de contrôle peut se dérouler dans la réalité de la pratique professionnelle (si cela est possible) ou dans des situations reproduisant la situation réelle. Cette vérification peut impliquer, à son tour, un retour soit à la phase de préparation (le formateur décide de sélectionner une situation analogue sur laquelle travailler) soit à la phase d'élaboration synthétique, dans le but d'affiner ultérieurement certains savoirs.

5 13 défis de la DpS

1. La DpS entend répondre à deux ordres d'exigences:
 - a. Exigences générales et d'un ordre supérieur à caractère *pédagogique*.
 - b. Exigences spécifiques et subordonnées à caractère *didactique disciplinaire ou sectoriel*. Ainsi la DpS se profile comme une *didactique générale* qui remplit une *fonction de médiation* entre le *discours pédagogique* qui doit définir les finalités et le sens de la formation, et le *discours didactique spécifique* qui permet l'articulation concrète de l'enseignement et de l'apprentissage.
2. La DpS se base sur le principe que *l'agir humain*, la pratique (Tätigkeit) existe dans des *situations de vie* ; celles-ci sont une clé de lecture et de compréhension constitutives de l'agir et de l'existence. Elles relèvent en général de la vie personnelle, privée ou publique et en particulier du travail et du vécu professionnel. Les situations sont un instrument qui permet d'observer, décrire et « capturer » la réalité à laquelle se réfèrent la formation et l'apprentissage.
3. La DpS considère qu'agir dans les situations implique la connaissance, celle en particulier que l'humain développe et acquiert soit dans les situations elles-mêmes - où agir et connaître s'intègrent - soit hors d'elles, dans d'autres situations analogues ou dans des situations d'apprentissage. Sous l'angle didactique la connaissance devient une ressource à acquérir sous diverses formes, en particulier celles de *savoirs*, de *savoir-faire* et de *savoir-être*.
4. La DpS part, par conséquent, de la distinction, à des fins didactiques, de deux typologies fondamentales de connaissances : l'une résultant de l'agir concret, de la pratique, qui est la *connaissance procédurale* de caractère plutôt *implicite* et *tacite*, donc attenante aux processus qui se réalisent en situation et ne sont pas facilement accessibles. L'autre dérive, elle, du raisonnement abstrait, de la réflexion et de la *connaissance théorique, déclarative*, surtout *explicite* qui peut donc être directement partagée. Il faut éviter un dualisme mécanique : en effet les deux typologies de connaissance s'intègrent, l'une pouvant être à l'origine de l'autre et toutes deux pouvant permettre des formes complexes de construction de connaissances.
5. La DpS considère que, en analogie avec les deux typologies fondamentales de connaissance, il peut y avoir *deux modalités d'apprentissage*, l'une en *situation réelle*, de caractère immédiat et spontané ou informel, l'autre en *situation didactique*, créée exprès, ayant donc un caractère formel institutionnel (la situation didactique est, bien entendu, elle aussi une situation réelle !). Dans ce cas également les deux typologies d'apprentissage s'intègrent, pouvant être à l'origine l'une de l'autre et s'enrichir réciproquement.
6. La DpS, de par sa nature, est au service (principalement) des *situations didactiques* et vise à garantir leur ancrage aux *situations de la vie réelle*. Ceci se passe à travers trois mouvements qui donnent lieu au *cercle vertueux de la didactique* : le premier mouvement concerne la transposition – ce qui implique interprétation et pas seulement transfert – des situations de vie dans la situation didactique. Le second se fait à l'intérieur de la situation didactique elle-même, grâce à un processus d'élaboration analytique et synthétique. Le troisième permet de revenir de la situation didactique à la situation de vie réelle, et permet le transfert.
7. Dans le *cercle vertueux de la didactique* un double processus de *réflexion* a lieu : *l'élaboration analytique* et *l'élaboration synthétique de la connaissance*. L'élaboration analytique interroge les situations réelles (en tant que pratiques) pour comprendre leurs caractéristiques, pour

identifier les savoirs implicites et pour repérer les ressources nécessaires pour les affronter. L'élaboration synthétique développe, complète et renforce les savoirs nécessaires pour affronter les situations. Pour que cette double élaboration soit possible, il faut la convergence des savoirs expérimentiels (pratiques), dérivant des situations et de l'expérience, et des savoirs théoriques, qui proviennent des connaissances systématiques (déclaratives) codifiées dans les différentes disciplines.

8. Dans la DpS, la référence de la situation didactique aux situations de vie réelle, comme c'est le cas dans le cadre de l'élaboration analytique et synthétique, peut être *directe* et tendre à l'authenticité là où perdurent les conditions pour témoigner du vécu réel. Mais elle peut aussi être *indirecte*, devenant modèle ou simulation, là où les conditions de témoignage immédiat ne subsistent pas.
9. La DpS se propose donc de trouver, dans le cadre du *cercle vertueux de la didactique*, un *équilibre entre les deux types de savoirs* (théorique et pratique) et les *deux formes d'apprentissage* (apprendre en faisant et/ou en raisonnant). Cet équilibre est de *nature fonctionnelle*, référé aux caractéristiques et aux exigences des contextes d'application de la didactique, il dépendra des finalités, du public (élèves), des contenus, des lieux et des ressources de la formation.
10. La DpS suit donc deux critères fondamentaux : le premier, *critère d'intégration*, qui signifie que dans l'acte d'enseigner et d'apprendre il y a plusieurs types de connaissances et des manières d'apprendre différentes. De ce critère d'intégration découle un *critère de flexibilité* qui renvoie à l'exigence de pouvoir adapter l'agir didactique aux caractéristiques et aux exigences des divers contextes formatifs.
11. La DpS comme didactique générale se distingue des didactiques spécifiques et en particulier des méthodes. En vertu des critères d'intégration et de flexibilité, elle respecte et valorise les particularités des didactiques spécifiques dans la mesure où celles-ci dépendent des contenus de la formation ; elle favorise une application intelligente et fonctionnelle des diverses méthodologies et techniques didactiques.
12. Pour la DpS l'enseignant a un rôle central qui se manifeste en particulier dans la gestion active du processus d'élaboration didactique. On s'attend de lui qu'il sache structurer la situation didactique, par exemple avec des scénarios didactiques, de manière intégrative et flexible, afin que tant les savoirs théoriques et systématiques que les savoirs pratiques trouvent l'espace et la considération nécessaires.
13. La DpS se veut donc une aide pour l'élève dans ses tentatives d'acquérir les ressources nécessaires (connaissances déclaratives/savoirs, connaissances procédurales/savoir-faire, comportements/savoir-être) qui, dûment intégrées, lui permettront d'affronter de manière compétente les situations de la vie.

Bibliographie

Ghisla, G., Bausch, L., & Boldrini, E. (2008). CoRe – Kompetenzen-Ressourcen: Ein Modell der Curriculumentwicklung für die Berufsbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 3/2008, 431-466.

Ghisla, G., Bausch, L., & Boldrini, E. (2013). Didactique par situations dans l'enseignement des langues (secondes). Plaidoyer pour une conception intégrée des connaissances, des capacités et de la réflexion. In: *Babylonia*, 2/2013, 46–58

Boldrini, E., Ghisla, G., & Bausch, L. (2014). Didattica per situazioni. In G. Quaglino (Ed.), *Formazione: metodi*. Milano: Cortina, 337-360

Ghisla, G. et al. (2014). *L'attività del docente di formazione professionale: profilo di competenza* Lugano: IUFPF (Documento di lavoro interno)

Pantet, J., Venturelli, M. (2013). Encart didactique 72. Les situations professionnelles en classe de langue : l'exemple de la réception. *Babylonia*, 2/2013