



De Pietro, J.-F. (2015). Formats d'activités et statut des objets à enseigner / évaluer. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 19, 43-53. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2015.173>

This article is published under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY)*:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Jean-François De Pietro, 2015



Formats d'activités et statut des objets à enseigner / évaluer

Jean-François DE PIETRO¹ (Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), Neuchâtel, Suisse)

D'une certaine manière, les distinctions qu'on peut établir entre tous les termes désignant des «formats d'activités» de l'élève – exercices, tâches, etc. –, ainsi qu'entre tous ceux qui désignent les «produits d'apprentissage» liés à ces formats – savoirs, savoir-faire, connaissances, compétences, «organisations praxéologiques» (Chevallard, 1997) –, sont quelque peu arbitraires, voire secondaires : l'important n'est-il pas, finalement, que l'élève apprenne quelque chose, par quelque moyen que ce soit ? Et, s'agissant avant tout d'une question de terminologie, il n'est pas exclu, selon les écoles, d'effectuer des choix *différents*². Certes, mais, d'un autre côté, il me paraît important de clarifier les termes que nous utilisons pour désigner ces moyens et ces produits et – même si elle peut être discutée – de proposer une terminologie claire, cohérente et utile pour le contexte scolaire. Cela me semble notamment nécessaire pour éviter certains usages à mauvais escient (de la notion de compétence notamment), pour viser la meilleure adéquation possible entre les moyens et les fins et aider les enseignant-e-s à mieux comprendre ce qu'ils font quand ils enseignent ou évaluent au moyen d'activités de divers types.

C'est donc à un tel défrichage que je vais m'atteler ici, en tentant de proposer une conception de ces notions qui soit à la fois accessible aux usagers, cohérente, opératoire et... discutable. Cette conception est liée aux travaux menés actuellement à l'*Institut de recherche et de documentation pédagogique* (IRDP), en rapport avec la mise en œuvre du *Plan d'études romand* (PER; CIIP, 2010) et l'élaboration d'épreuves romandes communes.³ L'IRDP a en effet reçu mandat de concevoir, à l'horizon 2018, des épreuves de référence liées au PER et permettant de mesurer l'atteinte des «objectifs» qui y figurent. Toutefois, dans le PER, des objets langagiers pouvant faire figure

1. Contact : Jean-Francois.dePietro@irdp.ch

2. Ainsi, lorsque j'ai lu, dans le texte d'appel, que «l'exercice dessine un espace de travail spécifique aux institutions de formation», j'ai immédiatement pensé à un autre usage de ce terme, qui met l'accent sur des dimensions telles que la simple pratique, la routine, voire l'automatisation : l'exercice d'un métier...

3. Voir à ce propos : Marc & Wirthner (2012), Roth *et al.* (2014) et Roth, M., de Pietro, J.-F. & Sánchez Abchi, V. (à paraître). La réflexion présentée ici doit beaucoup aux discussions et aux travaux menés avec mes collègues de l'IRDP : Murielle Roth, Verónica Sánchez Abchi, Juliette Bourquin, Cristina Carulla et Shanoor Kassam.



d'objectifs se retrouvent sous plusieurs rubriques (*visées fondamentales, objectifs d'apprentissage, progression des apprentissages, attentes fondamentales*) et il paraît important, dès lors, de définir le plus précisément possible ce que nous voulons mesurer et ce que nous permettent de dire les moyens auxquels nous recourons pour ce faire, à savoir les formats d'activités face auxquels nous plaçons les élèves pour rendre visible ce qu'ils ont appris : exercices, problèmes, tâches ? Autrement dit, de proposer une conception possible des « formats d'activité » en jeu dans l'enseignement-apprentissage et dans l'évaluation et des liens que ces formats entretiennent avec les « objets » langagiers qu'on trouve dans le PER.

Des liens – diffus – entre formats d'activités et « objets » à enseigner et/ou évaluer

Comme il est joliment dit dans le texte d'appel, « [s]ous l'exercice couvent une tâche de lecture, un jeu mathématique, une tâche motrice en éducation physique, un problème de science, un exercice de grammaire ». Mais cette diversité y est essentiellement attribuée à des différences entre disciplines ou entre niveaux. Or, selon nous, elle est également liée aux objets et visées de l'enseignement et/ou de l'évaluation : les activités proposées aux élèves ne peuvent être les mêmes selon qu'on vise – finalement – à leur présenter une règle, une notion, à les leur faire découvrir / construire, à les leur faire appliquer (en contexte ou non), voire à évaluer la maîtrise qu'ils en ont...

Prenons l'exemple d'une « attente fondamentale » figurant dans le PER : « ... écrit un texte à visée argumentative incluant l'exposition du sujet ou de la controverse, une opinion et au moins trois arguments » (PER, Français, Cycle 2, p. 37). En phase d'apprentissage, on peut bien sûr considérer cela comme un « exercice » – puisque l'élève s'exerce – mais ce ne peut être le même type d'activité que s'il s'agit, par exemple, de « [classer] les mots et les groupes de mots suivants en trois colonnes : *mots neutres / mots mélioratifs / mots péjoratifs.* »⁴ (L'Île aux mots, 8^e, Cycle 2, 81). Les différences paraissent encore plus fortes lorsqu'on s'intéresse à l'évaluation : peut-on « mesurer » de la même manière, à travers une activité de même type, quelque chose qui – sans entrer pour le moment dans une discussion de cette notion – semble renvoyer à ce qui est souvent considéré aujourd'hui comme une « compétence » d'un niveau plutôt élevé et quelque chose qui concerne des connaissances lexicales ? Si le terme *exercice* pourrait, à la rigueur, convenir au second de ces objets, il ne s'avère guère pertinent pour le premier : on imagine plutôt, dans ce cas, placer l'élève face à une tâche *communicative* – ce qui implique de prendre en compte certains éléments caractéristiques de ce qu'on considérera comme une tâche (contextualisation, finalité...). Crahay, par exemple, relie explicitement les notions de tâche et de compétence lorsqu'il définit cette dernière comme « un réseau intégré de connaissances, susceptibles d'être mobilisées pour accomplir

4. Parmi les mots proposés : auto – tacot – voiture somptueuse – etc.



des tâches» (2005, 6). D'autres auteurs, toutefois, associent plutôt compétence et «problème» (Klieme *et al.*, 2003, 72), d'autres encore compétence et «situations» (Allal, 1999, 81 ; Le Boterf, 1994, 3). Le PER se contente du terme, neutre, «activité»⁵. Mais, à ma connaissance du moins, la notion de compétence n'est jamais rapprochée de celle d'«exercice».

Il y a donc des liens entre des objets d'enseignement/apprentissage ou, de manière peut-être plus marquée encore, d'évaluation et des formats d'activités. Comme le montre la diversité des définitions, ces liens restent quelque peu diffus, indéterminés, et gagneraient selon moi à être mieux explicités.

Objets et formats d'activités : une tentative de modélisation pour l'évaluation

Lorsque nous avons reçu mandat, en 2011, d'élaborer, sur la base du PER, un référentiel d'évaluation dans la perspective de futures épreuves romandes communes, c'est à ce type de difficultés que nous nous sommes trouvés confrontés. Le PER, rappelons-le, est un plan d'études portant sur l'enseignement et l'apprentissage, mais pas sur l'évaluation. Il mentionne certes des «visées prioritaires», des «objectifs d'apprentissage», des «attentes fondamentales» ainsi que des éléments figurant dans une «progression des apprentissages», mais il ne dit pas précisément ce qui doit être évalué – que ce soit sommativement et/ou formativement⁶ –, il ne définit pas de degrés d'appropriation des objets retenus ni les contextes dans lesquels ils devraient être maîtrisés, et il ne dit rien des (formats d')activités qui pourraient rendre visible l'atteinte des objectifs visés.

De plus, le PER est souvent considéré – à la manière de nombreux exemples aujourd'hui⁷ – comme un *référentiel par compétences*⁸, dans la mesure où il met «en avant le développement de compétences comme une finalité essentielle de l'enseignement obligatoire.» (Marc & Wirthner, 2013, 22). Cela n'est pas sans poser problème, notamment en ce qui concerne le type d'activités qu'il serait le plus approprié de proposer pour les enseigner et les évaluer : en effet, étant donné les caractéristiques généralement attribuées aux compétences (complexité, caractère situé, relative inédicité,

5. «Possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue d'exercer efficacement une activité considérée généralement comme complexe.» (PER, *Présentation générale, Lexique*, 2010, 43)

6. Précisons : pour nous, l'évaluation formative est résolument au service des apprentissages ; elle ne présuppose pas que les apprenants «savent», «maîtrisent» l'objet enseigné. Outre ses finalités certificatives, l'évaluation sommative peut être utilisée à des fins formatives, voire diagnostiques, mais elle reste fondée – comme son nom l'indique – sur l'idée de bilan, à un moment où l'apprenant est censé avoir acquis les objets enseignés.

7. Voir par exemple, pour la Fédération Wallonie-Bruxelles, le document *Socles de compétences* : <http://www.enseignement.be/index.php?page=24737>.

8. Dans la mesure où le PER y fait référence, dans le texte de présentation notamment, je n'entrerai pas ici dans une discussion de cette notion elle-même, que nombre d'auteur-e-s critiquent voire refusent (Crahay, 2006 ; Dolz & Ollagnier, 2002 ; etc.).



etc.), peut-on à proprement parler les «enseigner» ? Les «évaluer», en particulier si c'est au moyen d'exercices ou d'activités telles que répondre à des questions ?

Et qu'en est-il, dans cette optique, des autres objets figurant dans le PER et qui ne sont, à l'évidence, pas des compétences (connaissances, attitudes...) ? Les connaissances doivent-elles – comme certains le suggèrent – être réduites à des «ressources» mobilisables par des compétences ou ont-elles une valeur *en soi*, «hors-contexte», indépendamment en quelque sorte des usages qui peuvent en être faits ? Le statut de ces autres objets n'est pas clairement défini, les attentes à leur égard ne sont guère explicites. Bien qu'il y soit question, à diverses reprises, de «références culturelles», de «culture de la langue», de «culture mathématique», etc., on se demandera par exemple quelles sont les notions que les élèves devraient «maîtriser en termes de savoir», pour lesquelles ils seraient «capables en plus de la maîtrise opératoire [de] fournir une caractérisation, une paraphrase et/ou une définition acceptable sur le plan de la rigueur, aboutissement du processus de conceptualisation» (Chartrand & de Pietro, 2012, 15) ? Et, comme pour les compétences, on se demandera là encore à travers quels types d'activités de telles connaissances devraient être apprises et, surtout, évaluées... Autrement dit, pour revenir à nos interrogations de départ : quels sont les formats d'activités à proposer pour ces autres objets ? Est-ce les mêmes pour tous ? Les mêmes pour l'enseignement / apprentissage et pour l'évaluation ?

Face à toutes ces questions, nous avons tenté de modéliser le statut des objets qu'on trouve dans le PER en considérant que ces *statuts* découlent, pour une part au moins, de la mise en relation – «privilégiée» mais non nécessairement exclusive – des objets avec des formats d'activités. Comme nous avons présenté cette modélisation ailleurs (Roth *et al.*, 2014), je me contenterai ici de mentionner les statuts d'objets que nous avons finalement retenus, afin de me centrer ensuite sur la manière dont nous avons considéré les formats d'activités – le sujet de cette contribution – dans la perspective de l'évaluation en particulier.

L'hypothèse sous-jacente est donc qu'une telle modélisation – reliant statut des objets et formats d'activités – devrait aider les enseignant-e-s ainsi que les conceptrices et concepteurs de tests, de moyens d'enseignement voire de curricula à mieux percevoir ce qui est en jeu quand un «objet» à enseigner et/ou évaluer, quel qu'il soit, est mis en activité (dans un exercice, une tâche...) et à mieux saisir quelles sont les implications – pas toujours suffisamment prises en compte – des choix effectués. En fait, tout se passe souvent comme si la manière mettre en activité les objets enseignés / évalués était indifférente, un peu comme si les différents formats d'activité étaient équivalents⁹. Quant à nous, nous postulons au contraire que c'est la manière

9. Ceci dit avec prudence car l'examen d'épreuves existantes montre tout de même une tendance à privilégier certains formats en lien aux objets concernés. Mais ces tendances restent pour le moins implicites.



de les mettre en activité qui, pour une part au moins, confère aux objets du PER un statut les rapprochant d'une *compétence*, d'une *connaissance* ou d'une *référence culturelle*.

Différents statuts d'«objets»

Dans notre modèle, issu d'une double analyse du PER (des termes qui sont explicitement utilisés et des contenus présentés en termes d'objectifs et/ou d'attentes fondamentales), nous attribuons aux objets que nous y trouvons des statuts spécifiques : compétences, connaissances, attitudes et références culturelles. Et nous nous efforçons de prendre en compte les caractéristiques liées à ces statuts et ce qu'elles impliquent lorsqu'on veut travailler ces objets en classe ou les évaluer. C'est donc l'ensemble de cette analyse qui nous permet alors, via leur statut, de lier les objets du PER à des formats d'activités.

Prenons l'exemple des «compétences». Cette notion peut être intéressante dans une perspective didactique, mais seulement selon nous si on la «prend au sérieux» et qu'on met en avant ce qui fait son intérêt : l'approche par compétences doit permettre d'éviter la fragmentation des apprentissages (Beckers, 2002, cité par Crahay, 2006) et renvoyer à une (ou des) capacité(s) d'une complexité relativement élevée et faisant sens socialement¹⁰. Même si elle ne mentionne pas toutes ces caractéristiques, la définition proposée dans le PER va dans ce sens (cf. note 4). Selon nous, elle implique, ou du moins suggère, que les compétences doivent principalement être «travaillées» à travers des tâches elles-mêmes relativement complexes, contextualisées, finalisées et de ce fait, partiellement du moins, inédites¹¹.

A l'opposé, les objets auxquels nous attribuons le statut de «références culturelles» – notion présente dans le PER – sont certes mobilisables en tant que ressources dans l'activation d'une compétence mais ils relèvent également d'une autre logique, socioculturelle. Comme les connaissances (dont ils représentent un sous-ensemble), ce sont des savoirs et savoir-faire, mais – à la différence des connaissances dont le statut est neutre de ce point de vue – leur statut de référence culturelle signifie que ces objets sont *légitimes socialement, culturellement*, c'est-à-dire reconnus par la «communauté» (les autorités éducatives, la doxa, etc.) comme faisant partie des savoirs et savoir-faire que *tous* les membres devraient connaître et partager : indépendamment de toute considération pratique (au contraire des compétences), les références culturelles sont pertinentes parce qu'elles relèvent de la culture (plus ou moins) partagée d'une communauté et non

10. Pour une discussion de ces caractéristiques, cf. Roth *et al.* (2013) et Candelier (2011). Il importe en particulier d'éviter ici des conceptions de la compétence qui la réduisent finalement à un savoir-faire, et où tout objectif devient dès lors une compétence...

11. Ce qui n'exclut donc pas que d'autres types d'activités contribuent à certains moments à leur développement; cf. *infra*, à propos du moyen d'enseignement *S'exprimer en français*. Et les compétences peuvent aussi être abordées via une pédagogie du *projet* – qui inclut un ensemble de tâches.



pas en raison de leur « utilité ».¹² Elles doivent faire l'objet d'une instituationalisation et constituent en quelque sorte la *culture disciplinaire* légitime. Elles peuvent être apprises de diverses manières : par des lectures, via le discours de l'enseignant-e, dans le cadre d'une tâche ou d'un problème lorsqu'elles sont mobilisées comme ressources, etc.

Et... différents formats pour les mettre en activité

En lien aux statuts attribués aux différents objets de PER, nous distinguons donc différents formats d'activité. Les exemples présentés ci-après ne constituent vraisemblablement pas une liste exhaustive. Leur principal intérêt réside dans la tentative de mettre un peu d'ordre dans la variété des formats d'activités qu'on observe, dans l'évaluation en particulier.

La tâche

Selon notre conception, une *tâche* doit être d'une certaine complexité, contextualisée et finalisée. Elle suppose, pour son accomplissement, la mobilisation d'un « ensemble intégré de ressources » – qui ne sont par définition jamais totalement déterminables à l'avance, jamais totalement prévisibles¹³ – et doit d'abord être appréhendée globalement¹⁴, en tant qu'elle est réalisée ou non, de manière adéquate ou non. Pour appréhender cette globalité, nous devons définir et prendre en compte les éléments qui sont *constitutifs* de la réalisation de la tâche pour que celle-ci soit effectivement réalisée et qu'on puisse parler alors de réussite ou non (« exercer efficacement une activité » dans la définition du PER). A ces éléments constitutifs s'ajoutent toutefois des critères *normatifs* qui dépendent des attentes ou exigences sociales à propos de la manière d'effectuer une tâche donnée¹⁵.

Comme elle s'avère une manière privilégiée de mettre le sujet en activité à un niveau de complexité relativement élevé (par rapport, bien sûr, à l'âge des

12. Comme le relèvent Rey *et al.*, « une partie du savoir n'est pas directement utile, du moins à court terme, mais participe à l'intelligibilité du monde, à l'élargissement de l'expérience individuelle. Il est de toute façon très difficile de déterminer quelles sont les compétences « utiles » à la vie sociale et professionnelle et il serait dangereux de réduire les savoirs enseignés à l'école aux seuls éléments qui alimenteraient les compétences apparemment « utiles ». » (2006, 18-19)

13. En cela nous nous différencions de la conception de G. Brousseau pour qui « une tâche est d'abord une succession *définie* d'actions connues (...) » (2004, 3) ; certes, « [i]nventer ne peut pas être une tâche » (p.3), mais *bricoler*, avec les ressources internes et externes dont on dispose, oui. En revanche, nous rejoignons Brousseau lorsqu'il souligne qu'une tâche n'est pas un *problème*.

14. Nous disons « d'abord » car rien n'empêche, dans un second temps, de s'intéresser à la manière dont elle a été effectuée, aux processus mis en jeu, par exemple en vue d'une évaluation diagnostique. Mais cela doit suivre l'approche « globale » et ne pas être confondue avec elle. D'une certaine manière, en particulier dans la « vraie vie », c'est le résultat qui importe lorsqu'un artisan crée un meuble, lorsqu'un musicien joue une œuvre.

15. Ces deux notions sont empruntées à la théorie des actes de langage de J. R. Searle (1969/2009), qui distingue des règles constitutives et normatives dans la réalisation des actes de langage.



élèves), la tâche apparaît ainsi comme un moyen privilégié pour favoriser le développement des compétences, pour les activer et les rendre visibles.

Ce format d'activité fait particulièrement sens dans le domaine des langues. Le PER contient, dans les « attentes fondamentales » en particulier, de nombreux objets incluant certaines au moins des caractéristiques que nous avons attribuées aux compétences et qui invitent pour ainsi dire *naturellement* à proposer des tâches : « écrit un texte à visée argumentative incluant l'exposition du sujet ou de la controverse, une opinion et au moins trois arguments », « agit en adéquation avec le texte entendu » (PER, Cycle 2, Français, pp. 37 et 46), etc. Ces tâches peuvent donc, de manière assez évidente, être reliées à des compétences. On regrettera néanmoins que la formulation des objets ne lie pas plus explicitement les tâches décrites (écrit un texte...) à des contextes dans lesquels elles prennent sens (quel est, par exemple, le (type de) destinataire de ce « texte à visée argumentative »?). Cela en effet, comme nous le verrons, les distinguerait plus clairement d'autres formats d'activités qui ne sont pas aussi directement liés à un contexte.

La situations-problème

Dans une *situation-problème*, ce qui importe n'est ni la pertinence sociale ni la contextualisation de l'activité mais sa potentialité à faire apprendre – et, pour motiver les élèves, l'intérêt qu'elle est à même de susciter : il y a un problème à résoudre, un obstacle à franchir lié à un objet (langagier) et c'est la résolution même du problème qui (tout en mobilisant d'autres ressources déjà là) réalise l'acquisition de cet objet.¹⁶ Ces objets nous semblent le plus souvent se rapprocher de connaissances – à même d'être mobilisées comme ressources dans l'activation de compétences et, pour certaines, de devenir des références culturelles – voire d'attitudes. Un exemple dans le domaine de la production écrite pourrait être de découvrir des moyens de transformer un texte pour en masquer les agents, ce qui suppose un travail sur la phrase passive (de Pietro, 2014) ; ou, dans des descriptions à l'intérieur d'un texte narratif, de trouver des moyens pour enrichir des syntagmes nominaux afin de créer « une atmosphère angoissante » (Dolz et al., 2001, 64), ce qui suppose un travail sur un champ lexical ; ou encore d'analyser un corpus pour en dégager certaines règles de l'accord entre sujet et verbe, etc.

L'exercice

Les exercices, dans notre conception, ont pour but l'entrainement, le renforcement et l'automatisation de certaines habiletés déjà étudiées *par ailleurs* : entraîner le codage de certains phonèmes – en début d'apprentissage –, produire des formes variées de reprise d'un actant dans un texte narratif, ou exercer l'accord sujet-verbe. Là encore, la contextualisation importe peu, si ce n'est pour motiver les élèves.

Ces caractéristiques rapprochent les exercices d'objets déjà appris, développés, mais en général pas encore totalement connus, maîtrisés, qu'il s'agisse de connaissances ou de compétences.

16. Voir, notamment, Astolfi, 1993.



Le «quiz», ou questionnement direct

Finalement, ce que, faute de mieux, nous appelons «quiz» fait référence, pour l'évaluation essentiellement, à des questions qui interrogent sur des connaissances, dans le but d'exhiber, hors de tout contexte, des savoirs et des savoir-faire de l'élève. Une telle exhibition n'a de sens qu'en rapport avec des connaissances constituant des références culturelles socialement légitimées. Il importe de ne pas multiplier de telles références, au risque de revenir à une pédagogie trop centrée sur des savoirs déclaratifs ; mais il nous paraît néanmoins nécessaire aussi de donner une place claire, explicite, à certaines connaissances qui fondent notre appartenance culturelle partagée.

Formats d'activités, contexte, enseignement et apprentissage

Nous avons ainsi tenté de «typologiser» quelques formats d'activités liés de manière privilégiée, mais non exclusive, aux objets qu'on trouve dans le PER, dans le but de clarifier – en fonction du statut qu'on peut attribuer à ces objets – le type d'activité à réaliser en classe, que ce soit pour enseigner ou pour évaluer.¹⁷ Cela nous semble important afin de ne pas se méprendre. Par exemple, on ne peut véritablement favoriser le développement de «compétences» si les activités proposées aux élèves restent trop décontextualisées et parcellisées. Mais, à l'inverse, on ne peut espérer construire des connaissances et les rendre véritablement disponibles, mobilisables dans des tâches contextualisées, si on ne les fait pas construire par les élèves au moyen de situations-problèmes et entraîner via des exercices.

L'approche développée dans le moyen d'enseignement *S'exprimer en français* (Dolz *et al.*, 2001) va clairement dans cette direction et représente un bon exemple permettant d'illustrer ces différents formats d'activités. Chacune des séquences proposées dans ce moyen est construite autour d'un projet communicatif ou d'une tâche communicative. Une tâche communicative, contextualisée et finalisée, telle que «rédiger une lettre pour le courrier des lecteurs», contribue au développement de la compétence à rédiger un texte visant à argumenter – autrement dit appartenant à la famille de tâches «rédiger des textes qui argumentent». Une grille de contrôle est élaborée tout au long de la séance qui, dans l'idéal, reprend les éléments constitutifs et normatifs de la tâche.¹⁸ Les ressources nécessaires à la réalisation de cette tâche sont travaillées dans des modules décrochés, décontextualisés, qui peuvent prendre la forme de situations-problèmes

17. Tout en soulignant que les contraintes pesant sur l'enseignement ne sont pas les mêmes que celles pesant sur l'évaluation. De fait, notre typologie, pour l'heure, est essentiellement orientée vers des questions d'évaluation et devrait être complétée en se centrant davantage sur l'enseignement / apprentissage.

18. En fait, ce sont les modèles didactiques élaborés pour chaque genre étudié qui devraient mettre en évidence ces éléments, en distinguant clairement entre ce qui est constitutif du genre et ce qui relève de prescriptions normatives davantage liées au contexte dans lequel la tâche relevant du genre concerné est accomplie. Voir à ce propos de Pietro *et al.*, 1996/1997, de Pietro & Schneuwly, 2003 et Chartrand & Emery-Bruneau, 2013.



ou d'exercices (de Pietro & Schneuwly, 2000).¹⁹ On peut regretter toutefois que, dans ce moyen, il ne soit pas clairement dit ce qui est attendu à propos des références culturelles qui sont indéniablement présentes dans les séquences (certaines définitions, par exemple de la notion d'argument) et qu'on ne sache donc pas clairement ce que l'élève doit savoir à ce propos.

Dans le domaine de l'évaluation – là où nous l'avons développée –, notre approche permet notamment de mieux comprendre, dans les épreuves que nous analysons, ce qui est vraiment évalué selon les formats d'activités proposés : se donne-t-on les moyens, par exemple, de cerner l'accomplissement d'une tâche lorsqu'on prétend évaluer des compétences ? Définition de manière suffisamment claire les références culturelles censées être connues et la manière de les interroger ?

Ainsi, et sans que cela ne soit absolu, il semble bien que les différents formats d'activité sont liés à certains objets. De plus, certains semblent se prêter mieux aux phases d'apprentissage, voire d'évaluation formative, d'autres à une évaluation sommative. Ces différents formats ont également à voir avec un double mouvement de *contextualisation* et de *décontextualisation*. Ces deux mouvements, complémentaires, me paraissent au cœur de l'enseignement / apprentissage mais posent problème du point de vue de l'évaluation sommative dans la mesure où il est très difficile, sauf peut-être pour ce qui concerne des compétences professionnelles (Shavelson, 2012), de contextualiser les activités de manière pertinente.

19. Il serait important, ici, d'analyser de manière détaillée les divers formats d'activités proposés dans une telle séquence. Par exemple, certains des modules semblent constituer en eux-mêmes des tâches, de moindre ampleur. De même, certaines activités d'observation ou d'analyse semblent plutôt se rapprocher de situations-problèmes, où il s'agit- par l'analyse d'un corpus, de construire des connaissances nouvelles, alors que d'autres correspondent plutôt à des exercices dans lesquels des ressources sont exercées, exercées et mises à l'épreuve. Il est d'ailleurs probable qu'une analyse approfondie de diverses séquences nous amène à distinguer d'autres formats encore...



Références

- Allal, L. (1999). Acquisition et évaluation de compétences en situation. In J. Dolz, & E. Ollagnier, *L'éénigme de la compétence en éducation* (pp. 77-95). Bruxelles: De Boeck.
- Astolfi, J.P. (1993). Placer les élèves en «situation-problème»? *Probio-Revue*, 16(4).
- Beckers, J. (2002). Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité. Bruxelles: Labor.
- Bentolila, A. (Dir.). (2010/2012). *L'île aux mots : français (5^e, 6^e, 7^e et 8^e), 2^e cycle*. Paris: Nathan (adaptation CIIP).
- Brousseau, G. (2004). *Tâche, situation, activité* [Page Web]. Accès : <http://www.ssrdrm.ch/SS-RDM/actualite/materiels/tachebrousseau.pdf> (Page consultée le 01.07.2014).
- Candelier, M. (Coordinateur), Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meißner, F.-J., Noguerol, A. & Schröder-Sura, A. (avec le concours de M. Molinié) (2012). *Le CARAP Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures – Compétences et ressources*. Graz, Conseil de l'Europe, 104 p.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Plan d'études romand (PER)*. Neuchâtel: CIIP [Page Web]. Accès : <http://www.plan-detudes.ch/> (Page consultée le 11.11.2013).
- Chartrand, S. & De Pietro, J.-F. (2012). Pour une harmonisation des terminologies grammaticales scolaires de la francophonie : quels critères pour quelles finalités? *Enjeux* 84, 5-31.
- Chartrand, S.-G. & Emery-Bruneau, J. (2013). Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français au secondaire québécois. Québec: Didactica, c.é.f.; en ligne : www.enseignementdufrancais.ulaval.ca.
- Chevallard, Y. (1997). Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission : un point de vue didactique. *Skholé* 7, 45-64.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.
- De Pietro, J.-F. (2014). Quelle voie pour le passif? In: Avanzi, M. et al. (dir.), *Enseignement du français : les apports de la recherche en linguistique. Réflexions en l'honneur de Marie-José Béguelin*. Bruxelles, Bern, Berlin, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien, 2014. 374 p.
- De Pietro, J.-F., Erard, S. & Kaneman-Pougatch, M. (1996/1997). Un modèle didactique du "débat": de l'objet social à la pratique scolaire. *Enjeux* 39/40, 100 - 129.
- de Pietro, J.-F. & B. Schneuwly (2000). Pour une didactique de l'oral, ou: l'enseignement / apprentissage est-il une «macro-séquence potentiellement acquisitionnelle»? *Etudes de linguistique appliquée* 120, 461 - 474.
- de Pietro, J.-F. & Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. *Les Cahiers Théodile* 3, 27 - 52.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles, DeBoeck / COROME (4 volumes).
- Dolz, J. & Ollagnier, E. (2002). La notion de compétence : nécessité ou vogue éducative. In J. Dolz & E. Ollagnier (Eds), *L'éénigme de la compétence en éducation* (pp. 7-24). Bruxelles: De Boeck Université.
- Klieme, E. et al. (Eds) (2004): *Le développement des standards nationaux de formation. Une expertise*. Ministère fédéral de l'Education et de la Recherche. BMBF, Réforme du système éducatif 1 (traduction de S. Queloz et O. Maradan).
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Eds d'Organisation.
- Marc, V. & Wirthner, M. (2013). Développement d'un modèle d'évaluation adapté au PER: rapport scientifique du projet d'épreuves romandes communes. Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP).



- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. & Kahn, S. (2006). *Les compétences à l'école: apprentissage et évaluation*. Bruxelles: De Boeck.
- Roth, M., de Pietro, J.-F et Sánchez Abchi, V. (2014). Comment évaluer la lecture en référence au Plan d'études romand? *Forumlecture*
- Roth, M., de Pietro, J.-F. & Sánchez Abchi, V. (à paraître). Vers un référentiel pour l'évaluation: choix politiques et enjeux didactiques (article soumis à comité de lecture).
- Searle, J.R. (2009). *Les actes de langage : essai de philosophie du langage*. Paris: Hermann.
- Shavelson, R.J. (2012b). Assessing business-planing competence using the Collegiate Learning Assessment as a prototype. *Empirical research in vocational education and training*, 4(1), 77-90.