

Master of Arts en enseignement pour le degré secondaire I

Synthèse du Mémoire de Master

Comment des enseignants d'allemand assurent-ils la cohérence de leur enseignement dans une approche par compétences ?

Une analyse à l'aide du concept d'alignement curriculaire

Auteur	Lüdi Mélissa
Directeur	Dr. Yerly Gonzague
Date	Octobre 2021

Introduction

Aujourd'hui, le plan d'études romand (PER) affiche la volonté d'axer l'enseignement vers les compétences, même si l'acquisition de connaissances demeure importante. La compétence peut être définie comme étant la capacité à mobiliser des ressources afin de résoudre une situation complexe (Roegiers, 2001). Cette approche permet de correspondre davantage à un monde du travail qui se complexifie (Durant & Chouinard, 2006). Dans ce contexte, il n'est plus utile d'accumuler une somme astronomique de connaissances, mais il est important de trouver des solutions aux problèmes qui se présentent, c'est-à-dire d'être compétent. L'approche par compétences ne suppose pas que les connaissances n'ont plus de valeur. Au contraire, il s'agit de ressources qui permettent de résoudre plus facilement un problème (Gérard, 2009).

L'approche par compétences est particulièrement mise en avant dans l'enseignement des langues et donc dans celui de l'allemand (CIIP, 2010). L'essentiel est de développer des compétences productives et réceptives par oral ou par écrit. Dans le canton de Fribourg, où ce travail de Master a été réalisé, des directives particulières ont été adoptées. Ainsi, en allemand, le service de l'enseignement obligatoire de langue française (SEnOF, 2018) précise que le vocabulaire devrait être entraîné et évalué de façon sommative à l'intérieur des quatre compétences en contexte. L'évaluation de la grammaire et du vocabulaire seuls et de façon décontextualisée ne peut avoir lieu que formativement (SEnOF, 2018, 2019).

Dans ce contexte, comment les enseignants font-ils pour assurer la cohérence de leurs pratiques ? Quelles stratégies utilisent-ils ? Et pourquoi le font-ils ? Notre travail a directement répondu à ces questions en se demandant quels étaient les facteurs qui empêchaient ou aidaient les enseignants à s'assurer de la cohérence de leurs pratiques et en se demandant également qu'est-ce qu'ils mettaient en place pour s'assurer de cette cohérence et pour quelles raisons. Pour ce faire, il a fallu définir ce qu'était un enseignement « cohérent ». Nous avons utilisé le concept d'alignement curriculaire présenté sous forme de triangle qui montre que pour qu'un enseignement soit cohérent, il faut que les objectifs soient en lien avec les activités d'apprentissage et les évaluations ; que les activités d'apprentissages correspondent aux objectifs et aux évaluations ; et que les évaluations tiennent compte des objectifs et des activités d'apprentissage (Anderson, 2002 ; Biggs, 1999 ; Pasquini, 2018, 2019). L'alignement curriculaire des pratiques est important, car il permet un enseignement plus efficace et une plus grande réussite des élèves (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013).

Méthode

Pour notre recherche, nous avons suivi une approche compréhensive avec une méthodologie qualitative (Miles & Huberman, 2003). Nous avons contacté tous les enseignants d'allemand 9H de deux CO fribourgeois différents. Six enseignants ont répondu favorablement à notre demande. Il s'agit de cinq femmes et un homme aux années d'expérience variées. Notre but était de comprendre en profondeur leurs pratiques, afin de proposer des compléments à la littérature et d'améliorer nos pratiques. En ce sens, la recherche qualitative est idéale, car elle est plus subjective, mais aussi plus globale et permet d'analyser chaque cas en profondeur (Lamoureux, 2000).

Pour mener notre analyse, nous avons recueilli deux types de données : les discours d'enseignants obtenus à l'aide d'un entretien semi-dirigé et du matériel (planification, activité réalisée en classe, évaluation formative et sommative) utilisé par les enseignants questionnés. Nous avons choisi de

travailler avec deux ressources, ce qui permet de rendre l'analyse plus complète (Lamoureux, 2000). De plus, elles ont permis d'illustrer plus concrètement les pratiques des enseignants de notre étude.

Nous avons ensuite analysé ces données à l'aide du triangle de l'alignement curriculaire d'Anderson (2002). Nous l'avons légèrement modifié, car ce dernier ne contenait que trois angles à savoir « Standards / Objectives », « Instructional Activities and Materials » et « Assessments / Tests ». Nous considérons que les directives données par le PER, la PAF ou le canton doivent également être prises en compte. De plus, il nous manquait vraiment un angle consacré à l'évaluation formative. De ce fait, nous avons créé un triangle avec trois angles principaux, à savoir « objectifs et directives », « activités d'apprentissage » et « évaluation sommative ». Ensuite, sur l'axe reliant les activités d'apprentissage à l'évaluation sommative, nous avons créé un quatrième angle nommé « évaluation formative ».

Résultats

Tout d'abord, il est à rappeler que nos résultats n'avaient pas pour but d'être généralisés à tous les enseignants d'allemand des CO fribourgeois. Nous souhaitons comprendre les pratiques de certains enseignants, afin de compléter la littérature et d'améliorer nos propres pratiques. Nous avons remarqué que les enseignants de notre étude cherchaient avant tout la cohérence de leurs pratiques en fonction de l'évaluation sommative. C'est-à-dire que les objectifs et les activités d'apprentissage doivent permettre à l'élève de réussir son évaluation sommative. C'est donc avant tout pour l'élève que les enseignants cherchent la cohérence.

En revanche, il existe plusieurs freins à un bon alignement curriculaire. En premier lieu, nous pouvons mentionner les difficultés que rencontrent les enseignants interrogés à enseigner et évaluer des ressources. En effet, malgré les directives qui indiquent que les ressources devraient être entraînées en contexte (SEnOF, 2018), ce n'est pas toujours le cas chez les enseignants de notre étude. Ceci est surtout dû au fait que certains enseignants ne sont pas d'accord avec les directives et qu'ils ont l'impression que certains points ne sont pas assez travaillés dans les manuels. Un autre frein réside dans l'évaluation des compétences. Plusieurs enseignants craignent qu'en créant une évaluation complexe, les élèves soient perdus. Ils favorisent donc des évaluations demandant des réponses uniques. Un troisième frein se situe dans le temps à disposition prévu par la PAF. Le besoin de suivre le programme empêche parfois les enseignants de réaliser des exercices ou des projets, surtout ceux en fin de chapitre qui permettraient pourtant un bon récapitulatif de la séquence et qui demandent de travailler et d'acquérir des compétences.

Finalement, le quatrième frein à la cohérence des pratiques des enseignants est l'évaluation en commun. Souvent, il s'agit d'une évaluation réalisée par un enseignant qui est ensuite modifiée par ses collègues. Certains enseignants se voient alors obligés d'adapter leur planification de séquence pour que leur enseignement corresponde davantage à l'évaluation sommative. Dans la plupart des cas, l'évaluation sommative comprend bien des compétences. Cependant, certains enseignants préparent des évaluations formatives formelles tellement proches des évaluations sommatives que les élèves sont capables de résoudre les problèmes dans une situation très précise, mais il n'est pas certain qu'ils arrivent à résoudre un problème similaire dans un autre contexte.

Notre seconde question de recherche s'intéressait aux stratégies mises en place par les enseignants pour s'assurer de l'alignement curriculaire de leurs pratiques. Unaniment, les enseignants de notre étude disent regarder les directives officielles et les outils fournis par le canton ou les manuels (PAF, Lernwege, objectifs, exemples d'évaluation sommative) pour planifier leur séquence et créer l'évaluation sommative. Chacun utilise ces moyens de façon différente : certains enseignants les appliquent de façon rigide, alors que d'autres s'en éloignent plus facilement. La planification est également une stratégie mise en place par presque tous les enseignants. Certains enseignants prévoient l'évaluation sommative en fonction de ce qui a été fait en classe, donc ils la préparent plutôt en fin de chapitre, alors que d'autres créent leur évaluation sommative en début de chapitre et enseignent en fonction de cette dernière. La troisième stratégie développée par certains enseignants interrogés est d'avoir un lien fort entre l'évaluation sommative et les activités d'apprentissage, pour que l'élève réussisse en fonction de ce qui a été fait en classe. Finalement, pour assurer la cohérence de leurs pratiques, les enseignants mettent les élèves au cœur de leur enseignement.

Conclusion

En conclusion, ce travail nous a permis de discuter d'un élargissement du modèle de l'alignement curriculaire d'Anderson (2002) en travaillant dans un contexte particulier. Cet auteur (2002) met en avant l'importance de l'alignement curriculaire pour les élèves, notamment pour que ces derniers apprennent plus facilement. L'élève est donc implicitement présent dans le modèle, mais il n'apparaît pas explicitement sur ce dernier, alors qu'il devrait être au centre.

En ce qui concerne les pratiques des enseignants, nous remarquons qu'ils rencontrent des difficultés pour enseigner et évaluer des compétences, notamment parce qu'ils manquent de temps pour le faire. Il est dommage qu'il n'y ait pas plus de projets développés et qu'il n'y ait pas davantage de temps qui y soit consacré. Nous avons parfois l'impression que finir le programme dans les temps est plus

important que de développer ce type d'activités, alors qu'elles sont très utiles dans l'acquisition de compétences et de connaissances.

Pour l'évaluation des compétences, nous relevons que l'évaluation sommative des compétences est difficilement compatible avec un système de note arithmétique (Scallon, 2004). La compétence est globale et un critère ne devrait pas pouvoir en « compenser » un autre. Les grilles d'évaluations cantonales restent dans une logique arithmétique, mais ont la volonté d'aider les enseignants à évaluer des compétences productives de façon sommative. Pour autant, certains enseignants ont de la difficulté à les utiliser.

Nous concluons cette partie par quelques prolongements. Nous avons mené ce travail dans le canton de Fribourg, où nous avons réalisé nos études pour devenir enseignante. Ce canton est pourvu d'une planification annuelle et de directives spécifiques concernant l'enseignement de l'allemand (comme le fait de ne pas évaluer la grammaire et le vocabulaire pour eux seuls de façon sommative). En revanche, nous avons fait toute notre scolarité et notre début de carrière dans le canton de Berne qui est dépourvu de telles directives, mais utilise les mêmes moyens d'enseignement. Pour nous, il est donc très intéressant de voir les différentes approches de ces deux cantons face à l'enseignement de l'allemand. Par ailleurs, il serait pertinent d'observer l'impact de ces deux façons de faire sur les pratiques des enseignants et sur l'alignement curriculaire dans une approche par compétences. En effet, une planification moins « rigide », permet-elle de laisser plus de temps pour faire des projets et développer des compétences ? Au contraire, le fait de pouvoir évaluer la grammaire et le vocabulaire pour eux seuls de façon sommative encourage-t-il les enseignants à développer et évaluer les compétences de leurs élèves ?

Bibliographie

Anderson, W. L. (2002). Curricular Alignment: A Re-Examination. *Theory into practice*, 43 (4), pp. 255-260.

Biggs, J. (1999). What the Student Does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18 (1), pp. 57-75.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2010). *Présentation générale du plan d'études romand*. CIIP.

Durand, M.-J. & Chouinard, R. (2006). *L'évaluation des apprentissages : de la planification de la démarche à la communication des résultats*. Éditions Hurtubise HMH Itée.

Gauthier, C., Bissonnette, S. & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves : La gestion des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.

Gérard, J.-M. (2009). *Évaluer des compétences : guide pratique*. Bruxelles : De Boeck.

Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines, 2e édition*. Editions Etudes vivantes.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : Groupe De Boeck.

Pasquini, R. (2018). *Le modèle de l'alignement curriculaire élargi pour étudier les pratiques évaluatives sommatives d'enseignants de mathématiques et de français du secondaire: enjeux conceptuels et pragmatiques*. Thèse de doctorat : Université de Genève.

Pasquini, R. (2019). Elargir conceptuellement le modèle de l'alignement curriculaire pour comprendre la cohérence des pratiques évaluatives sommatives notées des enseignants : enjeux et perspectives. *Mesure et évaluation en éducation*, 1 (42), pp.63-92.

Roegiers, X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement (2e édition)*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck.

Service de l'enseignement obligatoire de langue français SEnOF (2018). *Instructions du SEnOF relative à l'enseignement et à l'apprentissage du vocabulaire dans les langues étrangères à l'école obligatoire*. Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport DICS.

Service de l'enseignement obligatoire de langue français SEnOF (2019). *L'évaluation au CO. Compléments aux directives de juin 2006, version 2019*. Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport DICS.