

Cahiers pédagogiques

**LA MISE EN RÉSEAU DES DISCIPLINES
À L'OCCASION D'UN TRAVAIL ENCADRÉ DE FIN D'ÉTUDES**

Delphine Kulcsar

Françoise Minet

Noël Spitaels

N°11 - Mai 2002

Centre Interfaces
c/o FUNDP, Namur, Belgique
Adresse courrier : Rue de Bruxelles, 61 - 5000 Namur
Localisation : Rue Grandgagnage, 16 - 5000 Namur

Tél : 081 - 72 51 97

Fax : 081 - 72 51 98

La mise en réseau des disciplines à l'occasion d'un travail encadré de fin d'études

Delphine Kulcsar

Françoise Minet

Noël Spitaels

TABLE DES MATIERES

CONTEXTE ET FINALITÉS DE CE DOSSIER	5
PREMIÈRE PARTIE: APPROCHE THÉORIQUE	7
L'interdisciplinarité, de quoi s'agit-il ?	8
La transdisciplinarité, de quoi s'agit-il ?	9
Le débat autour de la transversalité des compétences	10
L'intérêt des stratégies collégiales d'apprentissage	13
DEUXIÈME PARTIE: FICHES MÉTHODOLOGIQUES POUR LA GUIDANCE DU TPE	17
Présentation de la démarche et planification	18
1. Les objectifs du travail	18
2. La démarche à suivre	18
3. Les étapes dans le détail	19
Le schéma et le plan	23
1. Le schéma	23
2. Le plan	24
Grille de contexte d'un document écrit	25
1. Comment me suis-je procuré cet écrit ?	25
2. Quel est le support de cet écrit ?	25
3. Référence bibliographique	25
4. Qui est (était) le destinataire de cet écrit ?	25
5. Quel est le genre de l'écrit ?	26
6. Puis-je déjà me faire une idée sur le pourquoi du texte à partir de ces informations sur le contexte ?	26
7. Puis-je me fier ou non à ce texte ? Pourquoi ?	26
Fiche de suivi pour le respect des délais de remise	27
TROISIÈME PARTIE: OBJECTIFS ET ENJEUX	31
Objectifs (et donc exigences) des cours d'histoire, religion, FGS et français en sixième	32
1. Pas d'intérêt pour un cours sans cours !	32
2. De bons outils pour progresser	32

3. Entraîner sa mémoire	33
4. Travailler son esprit de synthèse et ses capacités d'analyse	33
5. Développer son jugement critique	33
6. S'informer par soi-même	33
ANNEXE	34
Liste de sujets proposés par des élèves de sixième durant l'année scolaire 2000-2001	34
BIBLIOGRAPHIE	35

Contexte et finalités de ce dossier

L'objet de ce cahier pédagogique est de présenter une démarche réalisée au Collège du Sacré-Cœur à Charleroi (Belgique), associant au départ des enseignants de français, d'histoire, de religion et de formation géographique et sociale, et étendue, par la suite, à d'autres disciplines. Il s'agit de faire réaliser par les élèves des classes terminales un **travail personnel encadré** (TPE), également appelé travail de fin d'études (TFE).

Cette pratique, de plus en plus courante, répond aux exigences de plusieurs programmes disciplinaires du troisième degré d'humanités générales et technologiques en Communauté française de Belgique. L'intérêt d'un tel travail réside tant dans le **traitement interdisciplinaire** d'une problématique particulière que dans l'acquisition de **compétences générales**.

Ce cahier pédagogique s'articule en trois parties. Tout d'abord, nous aborderons, d'un point de vue théorique, les différents niveaux de compétences en jeu. Ensuite, nous proposerons, telles quelles, les fiches méthodologiques utilisées au Collège du Sacré-Cœur, pour initier le TPE et en assurer la guidance. En guise de conclusion, les enseignants à l'origine du projet préciseront les objectifs et les enjeux de leurs cours dans le cadre d'une démarche d'éducation à la citoyenneté.

L'objectif de ce dossier est de faire connaître une expérience de terrain et de susciter des échanges entre les équipes d'enseignants qui s'inscrivent dans une perspective de mise en réseau des disciplines.

Première partie: Approche théorique

L'interdisciplinarité, de quoi s'agit-il ?

En matière d'interdisciplinarité, les pratiques sont multiples. Par convention, nous parlons d'interdisciplinarité au sens strict lorsqu'on fait appel à plusieurs disciplines en vue de construire une **représentation** d'une problématique particulière en fonction d'un projet spécifique¹. Cette représentation peut précéder un jugement, une prise de décision, une action.

Il importe de bien distinguer pédagogie du projet et démarche interdisciplinaire. La pédagogie du projet utilise la réalisation d'un projet concret pour enseigner diverses choses. Par exemple, en réalisant une affiche pour mettre expliciter des facteurs de dégradation de la couche d'ozone, les élèves peuvent apprendre beaucoup de choses dans les domaines de l'écologie, de l'économie, du droit ... sans pour autant intégrer toutes ces données. Le travail interdisciplinaire, au sens strict, concerne la construction d'un savoir relatif à la situation traitée : par exemple « la dégradation de la couche d'ozone, de quoi s'agit-il ? ». Dans ce cas, c'est la problématique de départ qui dicte la recherche d'informations adéquates en cherchant à répondre à de «quels sont les enjeux ? », « quelles sont les controverses ? » ... Le savoir produit peut prendre la forme d'une note de synthèse, comme le propose l'initiative de nos collègues de Charleroi. La construction d'une représentation interdisciplinaire, lorsqu'elle précède une réalisation plus concrète, permet de réfléchir avant d'agir.

Pour organiser les étapes d'une démarche interdisciplinaire, il est utile de faire preuve de méthode. C'est pourquoi nous avons proposé une **méthodologie systémique** et sa transposition didactique dans l'ouvrage intitulé « *Approches didactiques de l'interdisciplinarité* »². Dans ses grandes lignes, celle-ci consiste, à propos d'une problématique particulière, à :

- négocier un projet ;
- enregistrer les représentations spontanées des élèves ;
- développer un questionnement systémique ;
- mener des investigations disciplinaires clôturées par le projet ;
- produire une note de synthèse intégrant des apports disciplinaires et tester sa validité.

¹ Nous donnons en annexe une liste de sujets proposés par des élèves de Charleroi au cours de l'année scolaire 2000-2001, voir p. 34.

L'équipe de Charleroi, quant à elle, présente un **parcours** basé sur les grandes étapes d'une démarche de type scientifique, favorisant l'intégration de différents apports disciplinaires et permettant l'acquisition de compétences en matière de recherche, de traitement critique de l'information et de communication. Les fiches méthodologiques proposées aux élèves, pour guider et évaluer l'ensemble de la démarche, témoignent d'un travail collégial de qualité. Elles sont présentées dans la deuxième partie de ce cahier.

Quelle que soit la méthodologie proposée, l'enjeu essentiel de l'interdisciplinarité scolaire est de faire acquérir, par les élèves, une **compétence de traitement interdisciplinaire**. Il s'agit de leur apprendre une méthode standardisée, acquise par exemple dans le contexte d'un travail personnel encadré, et transférable dans d'autres situations d'apprentissage, de vie professionnelle ou de vie quotidienne.

Nous abordons ainsi la question de la **transférabilité**, en particulier dans le contexte scolaire. En effet, quel est l'intérêt d'enseigner uniquement des « contenus » qui, en tant que tels, seront peut-être dépassés quand les élèves auront terminé leur cursus scolaire ? Une réponse à cette question réside dans l'apprentissage de compétences transférables, ce qui nous amène à traiter de la transdisciplinarité.

La transdisciplinarité, de quoi s'agit-il ?

D'un point de vue général, on parle de transdisciplinarité lorsqu'on enrichit un champ disciplinaire par des **données transférées** à partir d'une autre discipline. On pourrait donner bien des exemples attestant la fécondité des transferts au-delà des frontières disciplinaires : ainsi, la modélisation de l'atome s'est inspirée du modèle planétaire de Copernic ; on peut observer des interactions importantes entre la linguistique structurale de Jakobson et l'anthropologie structurale de Claude Lévi-Strauss ; la notion de « système » (système circulatoire, système informatique, système économique...) constitue un concept nomade qui a migré, avec des variations, de discipline en discipline...

² Maingain A., Dufour B., Fourez G. (dir.), *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*, Bruxelles, De Boeck Université, 2002, p. 71 sq. (Perspectives en Éducation et Formation).

Dans le domaine scolaire, qui nous intéresse ici, la transdisciplinarité consiste à traiter une situation particulière (traitement d'une question, résolution d'un problème, accomplissement d'une tâche...) en empruntant des données à un autre domaine disciplinaire et en les adaptant. Ces données peuvent être des définitions (*l'énergie...*), des cartes conceptuelles (*le totalitarisme...*), des principes (*la conservation de l'énergie...*), des modèles théoriques (*la démarche expérimentale...*), des procédures (*le résumé de texte, la critique historique d'une trace du passé...*), des algorithmes de résolution (*le calcul de la dérivée...*), des protocoles de traitement d'une situation (*faire une prise de sang, poser un diagnostic...*). Cette liste non exhaustive nous montre que la transdisciplinarité scolaire s'inscrit dans les perspectives d'une pédagogie centrée sur les **compétences**³. Plus particulièrement, mais non exclusivement, la transdisciplinarité vise ce que certains appellent des compétences « générales » ou encore « transversales ».

Le débat autour de la transversalité des compétences

On ne peut ignorer le fait que la question de la transversalité de certaines compétences et, par voie de conséquence, de leur transdisciplinarité éventuelle est au centre de nombreuses controverses parmi les théoriciens⁴. La « prétention » de faire acquérir des compétences générales aux apprenants paraît d'autant plus suspecte à certains que prévaut aujourd'hui, dans le domaine des didactiques disciplinaires, un construit théorique selon lequel il n'y aurait, en définitive, que des compétences spécifiques à des situations ou familles de situations particulières, donc à des disciplines particulières⁵. Dès lors, ces mêmes personnes décrivent la transdisciplinarité comme un « ballon vide ».

Néanmoins, les praticiens savent d'expérience qu'il existe, à côté de compétences **spécifiques** à un champ disciplinaire particulier, des compétences **générales** correspondant à

³ Nous parlons de compétence dans les termes du décret de la Communauté française de Belgique. « *La compétence est l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches.* » Communauté française de Belgique, *Décret du 24 juillet 1997* dans *Le Moniteur belge*, n°180, 23 septembre 1997, p. 24653 - ..., art. 5.

⁴ Voir à ce propos l'ouvrage fondamental de Rey B., Develay M., *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF, 1996, 216 p. (Pédagogies).

⁵ On notera que les récents programmes en Communauté française de Belgique sont beaucoup plus discrets que les précédents en matière de compétences transversales. Certains programmes n'hésitent pas à « discipliniser » des compétences à large spectre telles que problématiser, résoudre un problème, communiquer... soit en les listant parmi les compétences propres de la discipline, soit en les interprétant selon un point de vue disciplinaire et réducteur. Globalement, il y a d'ailleurs, dans les récents programmes, moins d'ouvertures à l'inter- ou à la transdisciplinarité que dans les versions précédentes.

une large gamme de situations et susceptibles de transcender les frontières disciplinaires (par exemple, la compétence « savoir lire » ou encore la compétence « exercer son esprit critique »). Pour notre part, nous ne mettons pas en cause l'existence de telles compétences effectivement sollicitées et invoquées par les enseignants.

Par contre, nous considérons comme pertinent le questionnement des chercheurs, entre autres dans le domaine de la psychologie cognitive, sur les **conditions d'acquisition** de ces compétences générales : est-il plus efficace d'enseigner des procédures in abstracto, mobilisables par la suite dans des situations variées ou est-il plus efficace de construire/dégager des stratégies par le traitement d'un objet spécifique ou d'une situation particulière ? Par exemple, est-il efficace ou non d'organiser des formations générales concernant les méthodes de travail (les consignes de prise de notes, les consignes de résumé...) ou les capacités cognitives de base listées autrefois par Jean-Marie de Ketele⁶ ?

En l'état actuel des recherches, la plupart des psychologues cognitivistes et des didacticiens remettent en cause le construit théorique selon lequel on pourrait développer des compétences transversales en dehors de toute **contextualisation** ou de tout **contenu spécifique**. Des études ont même montré que la réalisation d'une tâche très générale, comme la lecture ou la résolution de problèmes, portant sur un objet particulier, s'avère d'autant plus difficile que le sujet ne dispose pas de connaissances spécifiques concernant cet objet. Ainsi, le résumé d'un texte d'information économique peut devenir très laborieux pour un sujet qui n'aurait aucune représentation des concepts et modèles économiques utilisés. Ce dernier exemple illustre le fait qu'une démarche de résumé ne postule pas uniquement la maîtrise de schèmes généraux, mais aussi celle de schèmes liés au domaine traité. Ces derniers peuvent constituer une logique sous-jacente du message, difficile à décoder par un lecteur non initié.

Comme Jacques Tardif⁷, qui a fait la synthèse de plusieurs travaux en ce domaine, nous optons pour des **apprentissages ancrés dans des contextes particuliers**, ceux-ci pouvant respecter ou non le découpage disciplinaire conventionnel de l'institution scolaire. L'apprenant, ayant construit une notion ou développé une compétence dans un contexte

⁶ De Ketele J.-M., *Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur. Les facteurs de réussite*, dans *Humanités Chrétiennes*, juin-août 1983, p. 294-306.

⁷ Tardif J., *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, les Éditions Logiques, 1997, 474 p. (Théories et pratiques de l'enseignement) ; *Le transfert des apprentissages*, Montréal, les Éditions Logiques, 1999, 223 p. (Théories et pratiques de l'enseignement).

particulier, pourra ensuite **étendre** le champ d'application de ses apprentissages et mener la vérification de leur efficacité, **de proche en proche**, au sein d'une discipline (transfert intradisciplinaire) et, s'il y a lieu, d'une discipline à une autre (transfert transdisciplinaire). Par exemple, on peut imaginer concernant la mise en place des techniques de résumé, la progression suivante : Texte narratif → Texte informatif → Texte historique → Texte argumentatif → Texte scientifique. A la lumière de ce schéma, on constate que, au fur et à mesure des transferts d'une situation à une autre, la compétence devient de plus en plus transversale, voire transdisciplinaire.

Il n'y a donc pas de compétence transdisciplinaire a priori, mais lorsque des connaissances ou des compétences sont transférées d'un champ disciplinaire vers un autre, elles prennent un caractère transversal ou transdisciplinaire. Ainsi, une démarche de traitement critique des sources mise en place dans le cours d'histoire peut être ensuite mobilisée face à une large gamme de documents.

Des compétences transférables susceptibles de s'appliquer à un large ensemble de situations peuvent s'acquérir et/ou s'exercer :

- soit dans des contextes d'apprentissage spécifiquement disciplinaires (*le transfert des outils mathématiques vers le cours de physique...*) ;
- soit dans le cadre de stratégies associant diverses disciplines et menées collégalement (*la mise en place collégiale des consignes concernant la note de synthèse au terme d'une recherche...*) ;
- soit dans un cadre adisciplinaire (*la consultation du réseau internet...*).

L'intérêt des stratégies collégiales d'apprentissage

L'ancrage initial de la construction d'une connaissance ou du développement d'une compétence dans une discipline n'exclut pas des **scénarios didactiques de type collégial** en vue d'en favoriser le transfert. Une approche collégiale des compétences à large spectre de réinvestissement nous paraît d'autant plus opportune que, selon plusieurs recherches, l'ancrage trop marqué d'un apprentissage dans un paradigme disciplinaire le rend difficilement exportable vers un autre champ disciplinaire. Tardif et Meirieu soulignent que « *Toute compétence ou connaissance porte la marque de son contexte initial d'acquisition* »⁸. En d'autres termes, l'apprenant associe la connaissance ou la compétence au contexte dans lequel elle a été acquise ou élaborée.

A titre d'exemple, si on laisse au seul professeur de français le soin d'établir les modalités de l'opération de **résumé**, ne risque-t-il pas de modéliser cette compétence en fonction d'une classe réduite d'objets comme les textes informatifs ou argumentatifs de la presse écrite, en oubliant d'autres finalités de cette compétence (résumer en vue de l'étude, en vue d'établir un rapport, en vue de communiquer une information...) et en négligeant les spécificités d'autres catégories de textes (scientifiques, historiques, narratifs, techniques...), ainsi que les adaptations qui en découlent. Une disciplinarisation excessive de la compétence de résumé risquerait d'en restreindre le champ d'application.

Nous proposons de corriger le risque d'un premier ancrage trop étroitement disciplinaire d'une connaissance ou d'une compétence par une **concertation collégiale**. En effet, le cloisonnement traditionnel des apprentissages entretient la difficulté d'établir des liens entre les disciplines. Cette approche collégiale porte sur la modélisation des compétences générales et sur la construction commune d'un scénario didactique pour la mise en place des compétences transférables.

La **modélisation** des compétences générales passe par l'élaboration en commun de fiches méthodologiques concernant les différentes compétences que l'on veut mobiliser dans plusieurs disciplines. Pour des raisons de cohérence et d'efficacité pédagogiques, on

comprend aisément qu'il est préférable de négocier une représentation commune de compétences largement sollicitées. A titre d'exemple, que l'on pense à la diversité des attentes des enseignants lorsqu'ils utilisent, dans les énoncés de questions, des verbes opérateurs comme : expliquer, démontrer, définir...⁹. La **fiche méthodologique** propose une représentation commune, dans un langage commun, de la compétence visée. Elle modélise, sous forme de consignes opérationnelles, une procédure transférable, avec des ajustements, pour la mise en œuvre de la compétence en question. Les critères de réalisation proposés constituent autant de critères d'évaluation. Rappelons, en effet, que l'évaluation d'une compétence suppose que l'on s'entende, entre collègues et avec les élèves, sur des critères¹⁰ et des indicateurs¹¹. C'est une question de contrat didactique.

La mise en œuvre collégiale d'une compétence suppose aussi que l'on se mette d'accord, entre collègues des différentes disciplines, sur un **scénario didactique**. Il s'agit entre autres de programmer des phases d'acquisition, de structuration, de réinvestissement et de généralisation de la compétence¹².

⁸ Tardif J., Meirieu Ph., *Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances*, dans *Vie pédagogique*, n°98, mars-avril 1996, p. 4-7.

⁹ Marc Romainville a proposé en son temps des représentations standardisées des différents verbes opérateurs. On en trouve la trace dans Romainville M., Gentile C., *Des méthodes pour apprendre*, Paris, Éditions d'Organisation, 1990, 157 p. (Méthod' Sup).

¹⁰ Un critère est une qualité attendue.

¹¹ Un indicateur est une trace perceptible.

¹² Nous avons esquissé des pistes pour ce genre de scénario dans Maingain A., Dufour B., Fourez G. (dir.), *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*, Bruxelles, De Boeck Université, 2002, p.207 sq. (Perspectives en Éducation et Formation).

Le présent cahier n'a pas pour objet d'esquisser un parcours didactique en tant que tel. Il propose, sur base d'une démarche menée au Collège du Sacré-Cœur à Charleroi, un ensemble de consignes opérationnelles pour la gestion d'un travail de recherche et la production d'une note de synthèse¹³. De telles compétences figurent dans la plupart des programmes disciplinaires et revêtent une importance particulière, on le sait, pour le cursus des études supérieures. Nos collègues de Charleroi ont négocié et réalisé en commun des consignes qui constituent un fichier méthodologique largement transférable dans de multiples situations scolaires et extrascolaires. En définitive, de tous les transferts, le plus important n'est-ce pas celui qui permet de faire passer les apprentissages de l'école vers le « monde réel » ?¹⁴. De ce point de vue, le présent outil se révélera des plus précieux pour la réalisation de productions socialisables dans la vie scolaire, dans la vie professionnelle, dans la vie citoyenne...

B. Dufour et A. Maingain

Centre Interfaces c/o FUNDP-Namur

¹³ L'équipe interdisciplinaire de Charleroi propose également une brochure concernant les normes de présentation écrite d'un travail dactylographié.

¹⁴ Nous dénommons ainsi le monde extérieur à celui de l'école qui recourt, le plus souvent, à des artefacts, c'est-à-dire à des situations d'apprentissage construites artificiellement.

Deuxième partie: Fiches méthodologiques pour la guidance du TPE

Présentation de la démarche et planification

1. Les objectifs du travail

Ce travail se compose de deux parties complémentaires : un travail de recherche et un plaidoyer. Au travers d'un travail autonome mais accompagné (plusieurs étapes seront contrôlées par les professeurs), ses objectifs sont :

- 1° Apprendre à mener une recherche :
 - apprendre à rechercher par soi-même des réponses à ses questions, en s'assurant de la validité de ses sources ;
 - apprendre à distinguer affirmations non étayées ou jugements de valeur, et assertions dûment validées par la théorie ou les données du terrain ;
 - s'ouvrir à toutes les dimensions du problème abordé.
- 2° Acquérir des savoirs.
- 3° Apprendre à communiquer :
 - apprendre à réaliser des graphiques et tableaux chiffrés (Excel) aidant à la validation ou l'invalidation d'hypothèses ;
 - apprendre à rédiger dans un français clair et concis le résultat de ses recherches ;
 - apprendre à développer des arguments pour soutenir une position personnelle, et exposer celle-ci oralement dans un plaidoyer.

Bref, acquérir une compétence de traitement interdisciplinaire d'une problématique et diverses compétences transversales.

2. La démarche à suivre

Pour réaliser ces objectifs, une démarche de type scientifique sera appliquée à un problème géographique, social, économique ou politique :

- 2.1. Formulation d'une question-problème.
- 2.2. Émission d'hypothèses, en partant de ses représentations spontanées.
- 2.3. Développement :
 - 2.3.1. Vérification des hypothèses, confrontation des représentations admises par une société, à un moment donné, avec les représentations de départ.
 - 2.3.2. Production d'une synthèse de toutes ses recherches et réflexions.
 - 2.3.3. Bilan de la recherche : validation ou invalidation des hypothèses émises, relevé des hypothèses évoquées non vérifiées.

Sur base de ce travail scientifique, remis par écrit et défendu oralement, un plaidoyer – prise de position personnelle à visée persuasive, étayée par la recherche antérieure – sera réalisé.

3. Les étapes dans le détail

1^e étape :

- LA FORMULATION DE LA QUESTION-PROBLÈME

Il s'agit obligatoirement d'un « **pourquoi** », ou d'un « **comment** », localisé dans le temps et dans l'espace.

Pour vous aider dans votre choix, nous avons formulé quelques questions qui pourraient vous intéresser, mais vous pouvez en proposer d'autres (Voir annexe, p. 34).

- L'ÉMISSION D'HYPOTHÈSES

Sans recherche préalable approfondie, sur base de connaissances personnelles, de lieux communs... il faut trouver deux réponses minimum à la question-problème, deux « **parce que** ».

En cours de recherche, il sera bien sûr possible de réajuster ses hypothèses.

Date de remise du premier rapport : ... septembre

Contenu : – la question-problème ;
 – les premières hypothèses ;
 – si possible une ébauche de bibliographie.

2^e étape :

- LA RECHERCHE DES INFORMATIONS

Il s'agit ici de trouver les documents, tableaux chiffrés, photos, interviews... permettant de valider ou non les hypothèses choisies. Il ne s'agit en aucun cas de « documentation » sur le sujet, à resservir telle quelle pour remplir des pages, mais bien de la collecte d'éléments servant à construire un texte original et personnel. Il faut veiller à être toujours en rapport direct avec ses hypothèses. Cette étape est fondamentale car, de la qualité de vos sources, dépendra inévitablement la qualité du texte produit. « *Rubbish in, rubbish out* », dit-on des ordinateurs. Il en va de même pour votre cerveau. Si vous y entrez des données inintéressantes, il n'en ressortira qu'un travail inintéressant.

- AFFINER SA RECHERCHE EN FONCTION D'UN PREMIER PLAN

En parallèle avec votre investigation, construisez le plan de vérification de vos hypothèses, vous pourrez ainsi mieux diriger vos recherches ultérieures. Il doit y avoir un va-et-vient incessant entre votre production et votre recherche.

Il peut être intéressant, pour vous aider dans votre investigation, de vous poser une série de questions. Par exemple :

- qui est concerné par le sujet ? (les « acteurs » : les institutions, organisations, personnes ...)
- que pensent-ils du sujet ? (leurs modes de représentation) ;
- cela provoque-t-il un conflit ? avec qui ? pourquoi ?

- quels buts poursuivent les uns et les autres ?

Les questions que vous aurez retenues, nous vous demandons de les remettre avec votre deuxième rapport.

C'est dans cette étape d'investigation qu'intervient la grille de contexte d'un document écrit.

- LA PRODUCTION D'UN DOCUMENT PERSONNEL

Ces documents graphiques, cartographiques ou schématiques réalisés par vos soins seront soit partie intégrante de la validation de vos hypothèses, soit illustration adéquate et personnalisée de l'ensemble du travail.

Date de remise du second rapport : ... novembre

- Contenu :**
- le premier rapport ;
 - un réajustement de la question de départ et des hypothèses ;
 - la liste des questions que vous vous êtes posées pour vous aider dans votre recherche ;
 - une bibliographie plus étoffée en rapport avec les hypothèses ;
 - une proposition de document personnel ;
 - l'exercice d'analyse de deux documents selon la grille de contexte.

3^e étape :

- LA RÉALISATION DU PLAN DU TRAVAIL

Le travail est évidemment constitué d'une introduction, d'un corps et d'une conclusion.

A ce stade, il faut tracer la charpente du corps. C'est-à-dire, à l'intérieur de chaque hypothèse de départ, organiser de manière logique les éléments qui confirment ou qui infirment celle-ci. Cette étape va également déterminer la qualité de votre texte final. Vous pouvez à ce moment vous rendre compte de la pauvreté éventuelle des informations et des sources dont vous disposez pour construire votre vérification d'hypothèses, et estimer nécessaire de vous documenter davantage. (Les questions remises avec le deuxième rapport vous aideront encore à ce niveau.)

Introduction et conclusion devront être rédigées ultérieurement selon les consignes du professeur de français.

Date de remise du troisième rapport : ... janvier

- Contenu :**
- les deux rapports précédents ;
 - votre plan ;
 - la bibliographie encore affinée ;
 - les éventuels documents supplémentaires.

4^e étape :

- LA RÉDACTION DU TRAVAIL PROPREMENT DIT

Cette étape ne doit causer aucune difficulté si toutes les étapes préalables ont été franchies. Il faut uniquement « mettre de la chair sur les os ». Si la charpente tient la route, ce n'est qu'une question de rédaction : structure interne, emploi du mot précis, tournure des phrases, orthographe...

Attention cependant à rester suffisamment neutre : il s'agit, à ce stade-ci, d'argumentation mais non de persuasion !

Date de remise d'un premier jet du travail : ... mars

Contenu : – Votre travail (« brouillon ») imprimé.

5^e étape :

- LA MISE EN PAGE DÉFINITIVE DU TRAVAIL

Le professeur de français vous aidera à améliorer votre présentation : conseils de traitement de texte, rappels des fautes courantes (grammaticales et autres) à éviter...

Date de remise du travail définitif: ... mars

Contenu : – Votre travail, terminé.

6^e étape :

- LE PLAN DU PLAIDOYER

Des consignes plus précises du professeur de français seront données lors des cours sur l'argumentation.

Attention ! Si dans le plaidoyer apparaissent des dimensions extérieures à celles abordées dans le travail de recherche, il faut des documents complémentaires étayant ces arguments.

Si votre travail ne peut déboucher sur une persuasion au plein sens du terme, il vous sera possible de chercher un autre sujet de plaidoyer.

Date de remise du plan : mi-mars (à préciser)

7^e étape :

- LA PRÉSENTATION ORALE DU PLAIDOYER DEVANT LA CLASSE

Date de passage du plaidoyer : avril - début mai (à préciser)

8^e étape :

- LA SÉLECTION DES MEILLEURS TRAVAUX PAR LA CLASSE ET LEUR MISE EN LIGNE

Date de réalisation : au troisième trimestre (à préciser)

9^e étape :

- DÉFENSE ORALE DE VOTRE TRAVAIL DEVANT UN JURY.

Date de l'oral : au troisième trimestre (à préciser)

Le schéma et le plan

Le schéma et le plan ont pour but de dégager les structures principales et les lignes directrices du texte, parfois en vue de préparer un travail ultérieur.

Le schéma et le plan peuvent fonctionner indépendamment du texte initial, mais ils ne dispensent pas de la lecture de ce texte initial. Parfois, ce sont des *textes transitifs* dans la mesure où ils sont des instruments de travail destinés à préparer la rédaction d'un résumé, d'un commentaire; à établir une discussion contradictoire, une synthèse critique; ou simplement à aider la mémorisation.

On distinguera le **schéma** du **plan**.

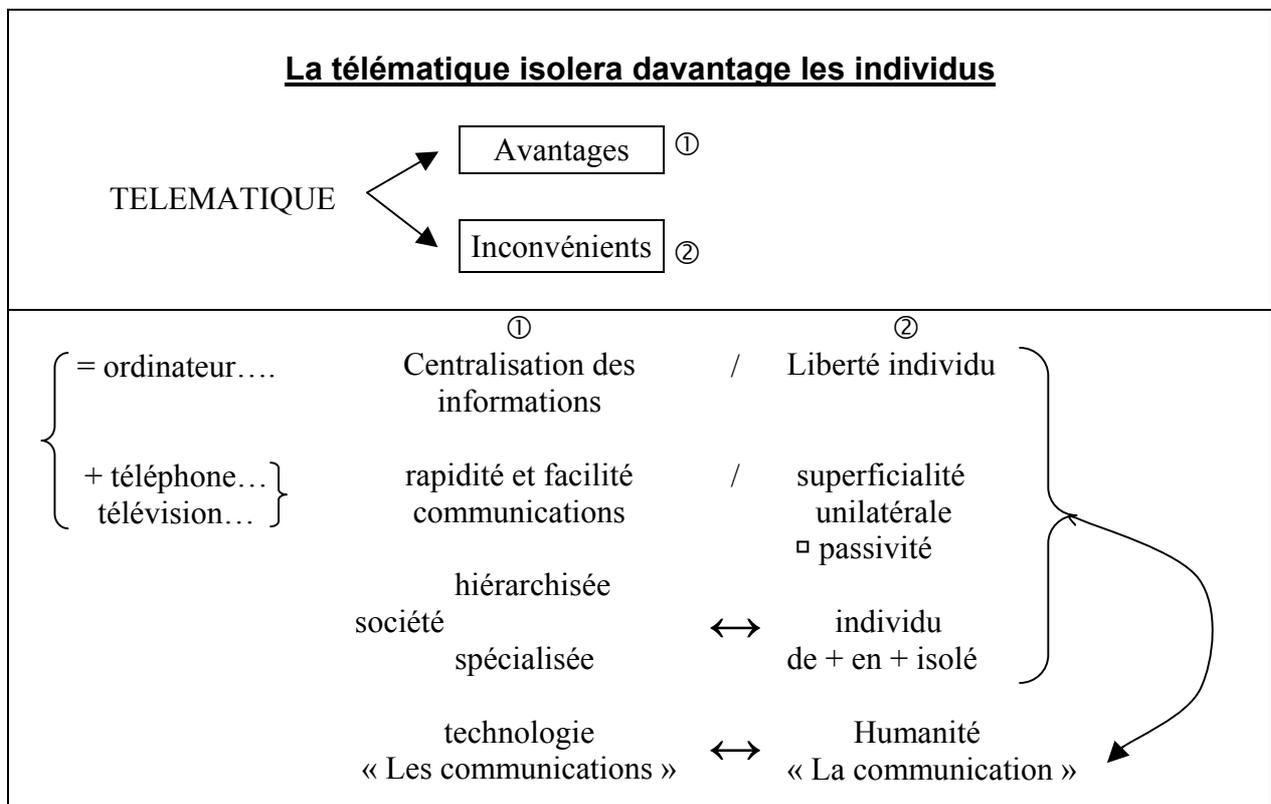
1. Le schéma

Le schéma sert à la clarification personnelle et n'est normalement pas destiné à être communiqué sans le soutien d'explications complémentaires.

Dès lors, il peut présenter des procédés graphiques qui, dans une communication, risqueraient d'être incorrects ou ambigus (disposition spatiale pluridimensionnelle, utilisation de différentes sortes de marques, de flèches, etc.).

Réservé à un usage personnel ou destiné à être expliqué ultérieurement, il ne se préoccupe pas de la formulation syntaxique et se contente de disposer les mots-clefs selon leurs rapports logiques (identités, oppositions, implications, conséquences...).

Le schéma s'apparente plutôt à une sorte de dessin logique dans lequel, rappelons-le, devront se répondre les *catégories* de même genre et de même importance.



2. Le plan

Le plan, à la différence du schéma, doit pouvoir être *communicable et lisible par plusieurs personnes* sans l'appui d'explications supplémentaires.

Tout en jouant sur la disposition spatiale pour obtenir un maximum de clarté, il devra s'intégrer dans un espace plus linéaire et plus continu, de manière à pouvoir être lu de manière suivie (aussi bien horizontalement que verticalement). De manière pratique, il peut présenter les artifices typographiques reproductibles à la machine à écrire, chiffres, tirets, soulignés, espacements, mais doit s'interdire des signes trop ambigus tels que les flèches.

De plus, destiné à être communiqué, il doit être rédigé dans une formulation complète et correcte. Le plus souvent, par souci de clarté, il procédera par *titres composés de phrases courtes ou de phrases nominales* supposant un certain degré d'abstraction.

La télématique isolera davantage les individus

Introduction : Définition de la télématique

Corps : La télématique comme application de l'ordinateur aux télécommunications

1. Les avantages de la télématique
2. Les inconvénients de la télématique
 - 2.1. Les inconvénients de l'ordinateur : restriction de la liberté individuelle
 - 2.2. Les inconvénients des télécommunications
 - 2.2.1. Le téléphone : superficialité des échanges
 - 2.2.2. La télévision : unilatéralité de la relation
 - 2.3. Conséquence : la télématique comme facteur d'aggravation de l'isolement des individus

Conclusion : Différence entre progrès technique et progrès humain

Remarques

Les alignements et les espacements permettent de disposer les éléments de même catégorie les uns en dessous des autres, de présenter les alternances... Des rubriques se créent, permettant de faire la distinction entre l'annonce générale et les explications particulières. Ainsi, le rôle du plan est de clarifier l'organisation logique du texte.

En dehors du jeu des espaces dont on vient de parler, pour contribuer à la clarté et à la lisibilité immédiate du plan, il faudrait signaler la nécessité d'employer des formulations courtes comme " télématique : mariage de la télévision, de l'ordinateur, du téléphone " pour " la télématique est le mariage de la télévision, de l'ordinateur et du téléphone ", ou d'utiliser des phrases nominales comme " le téléphone : superficialité des échanges " pour " le téléphone, en rendant la communication facile et rapide, l'a, simultanément, rendue superficielle ".

Les titres et sous-titres ne sont pas suivis d'un point. Vous n'en utiliserez donc pas dans vos plans.

Grille de contexte d'un document écrit

Voici quelques questions toujours intéressantes à se poser sur **la forme** d'un document, quel qu'il soit.

1. Comment me suis-je procuré cet écrit ?

Dans une bibliothèque ? Dans ma boîte aux lettres ? Sur Internet ? Par un ami ? (quel ami ?) Par un professeur ? ...

2. Quel est le support de cet écrit ?

- Tract ? Quel type de tract ?
- Journal ? Quel type de journal ? A quelle page ? Dans quelle rubrique ?
- Livre ? Quel type de livre ? Éditeur ?
- Manuscrit ?
- Site Web ? Quel type de site ? Commercial, personnel, universitaire... ? @mail ?
- Quel était le support d'origine ?

3. Référence bibliographique

3.1. Quelle est la **date** de production et/ou de publication de cet écrit ? Cette date a-t-elle un rapport avec le thème traité ? (quand se situent les faits rapportés ?) Est-ce un écrit contemporain ou pas ?

3.2. Quel est le **lieu** de cet écrit ? Où a-t-il été réalisé ? Dans quel contexte (historique) ? Où est-il conservé ? Ce(s) lieu(x) a-t-il/ont-ils un rapport avec le thème traité ? (Date et lieu pris ensemble sont-ils plus révélateurs d'un lien avec le thème traité ?)

3.3. Le **destinateur**

- Ai-je des informations sur l'auteur ? Quel est son nom ? Quel est son métier, sa fonction ?
 - Est-ce une personnalité connue ? Spécialiste du sujet ?
 - Est-ce un journaliste ? Spécialiste du sujet ou pas ? Dans quel type de presse ?
 - Est-ce un témoin ? Direct ou indirect ?
 - Est-il présenté comme référence sur le sujet ? Pourquoi ?
 - Est-il écrivain ? un critique ?
 - Est-il inconnu ? anonyme ?
 - Ai-je d'autres informations sur l'auteur ? Age, sexe, nationalité, ethnie...
- Ces autres informations peuvent-elles influencer sur la manière de traiter le sujet ?

4. Qui est (était) le destinataire de cet écrit ?

5. Quel est le genre de l'écrit ?

5.1. Est-ce un document officiel ? Ou non ?

- Est-ce une information ? une interview ? un compte rendu de réunion ?
- Est-ce un texte d'opinion ? un essai ? un mémoire ? ...
- Est-ce une œuvre de fiction (roman, nouvelle, pièce de théâtre...)?

5.2. Est-ce une oeuvre complète ? Des extraits d'une oeuvre ? coupés ou pas ? Des morceaux choisis de différents auteurs ?... Dans quel but ?

6. Puis-je déjà me faire une idée sur le pourquoi du texte à partir de ces informations sur le contexte ?

7. Puis-je me fier ou non à ce texte ? Pourquoi ?

Un tel inventaire est réalisable par tous mais sachez que, plus vous aurez lu de textes d'opinions variées, plus vous serez familiers de la presse et de l'écrit en général, plus aisément vous saisirez le contexte, l'enjeu sous-jacent. Vous reconnaîtrez la plume de tel ou telle journaliste, la grille de lecture du monde des économistes libéraux ou sociaux-démocrates. Vous noterez les coupures, parfois aberrantes, pratiquées dans les interviews.

Dans un autre domaine, tout document scientifique ne dit pas La Vérité...

Cette grille peut vous aider mais il n'y a pas de secret : c'est en lisant que vous deviendrez un lecteur averti. Enfin, une incitation à la prudence : s'il y a danger à tout ignorer du contexte d'un document, il y a risque à tomber dans l'excès inverse.

Non, tout tract n'est pas manipulateur, même s'il faut se méfier. Ce n'est pas parce qu'un éditeur a publié 999 textes à succès peu scientifiques que le millième sera du même genre, même si la probabilité est forte. Tout enfant de bourgeois ne produit pas des discours bourgeois. La réalité d'aujourd'hui ne permet plus l'emploi de grilles de lecture du monde trop simples.

Bref, si l'analyse du contexte est nécessaire, elle n'est jamais suffisante et ne doit jamais détourner de l'essentiel : la critique du texte.

Fiche de suivi pour le respect des délais de remise
--

		OUI / NON	Paraphes des professeurs	
1^e étape : premier rapport	fin septembre ...		FGS	
2^e étape : deuxième rapport	... novembre ...		Hist.	FGS
3^e étape : troisième rapport	... janvier ...		franç.	branche
4^e étape : premier jet du travail	... mars ...			
5^e étape : travail définitif	... mars ...		franç.	branche

Appréciation globale :	– bonus de 5 %		
	– malus de 10 %		

Remarques :

Prénom, nom de l'élève :	Classe :	Titre du travail : Branche :	Professeur guide : Professeurs – lecteurs : –
ECRIT			
Respect des échéances et des consignes	+ -	Bonus : 5 % si tout a été respecté au fil de l'année. Malus : 10% si le travail est remis en retard.	
Critique de deux documents (Formation historique) 1. Soin (orthographe ; dactylographie) 2. Forme (nature ; justification) 3. Fond (contenu ; critique)	/10		
Dossier 1. Forme 2. Fond 3. Bonus / Malus 3.1. Critère d'excellence 3.2. Orthographe	/30 /60 + -	Bonus : 5 % de « brillant » Malus : 5 % si plus de 10 fautes, 20 % si plus de 20 fautes	
Total de l'écrit	/100		
ORAL			
Défense orale devant un jury			
TOTAL GENERAL			
	%		

Prénom, nom de l'élève :		
Forme	30 %	
1. Orthographe		(Malus de 5 % si plus de 10 fautes, 20 % si plus de 20 fautes)
2. Langue		
2.1. Construction des phrases 2.2. Vocabulaire 2.3. Rigueur d'expression 2.4. Ponctuation	/10	
3. Construction		
3.1. Plan 3.2. Découpage en paragraphes 3.3. Choix des titres 3.4. Cohésion	/10	
4. Structure visuelle		
4.1. Soin 4.2. Lisibilité 4.3. Page de garde 4.4. Table des matières 4.5. Bibliographie 4.6. Mise en page 4.7. ...	/10	

Prénom, nom de l'élève :		
Fond	60 %	
1. Qualité de la recherche 1.1. Nombre d'informations 1.2. Pertinence des informations 1.3. Diversité des sources 1.4. Originalité de la démarche	/10	
2. Vérification des hypothèses 2.1. Nombre d'arguments 2.2. Adéquation de la (des) sources utilisée(s) pour (in)valider l'argument 2.3. Adéquation de l'argumentation d'ensemble utilisée pour valider, invalider, nuancer l'hypothèse	/25	
3. Bilan de la vérification des hypothèses 3.1. Pertinence de l'évaluation de la recherche 3.2. Émission correcte de nouvelles hypothèses	/15	
4. Production d'un document personnel 4.1. Pertinence par rapport au sujet 4.2. Qualité de la réalisation : soin, lisibilité 4.3. Originalité de la production	/10	
5. Critère d'excellence (« brillant ») Hors de toute grille d'évaluation, ce travail accroche-t-il le lecteur ? l'épate-t-il ?		(bonus : 5%)

Troisième partie: Objectifs et enjeux

3. Entraîner sa mémoire

Acquérir une prise de notes personnelle et efficace, bien en vérifier le sens (le plus tôt possible), imprimer par deux fois au moins dans son cerveau pour éviter le trou de mémoire ou tout simplement l'effacement rapide des connaissances, savoir restituer, notamment oralement.

Vérification à l'aide d'interrogations orales régulières (sur le cours précédent).

4. Travailler son esprit de synthèse et ses capacités d'analyse

Résumé et analyse de textes, réalisation de graphiques à partir de tableaux chiffrés... autant de compétences travaillées en classe en fonction des matières.

Vérification de l'acquisition lors des interrogations formatives et certificatives : textes ou tableaux non vus concernant des thèmes abordés en classe, à résumer, à analyser.

5. Développer son jugement critique

Apprendre à se poser les bonnes questions face à différents types de documents informatifs : textes, graphiques, statistiques, documents audiovisuels ou d'Internet (voir *grille critique*).

Comparer les informations en fonction de leur origine (travail sur dossier de documents).

Mise en pratique lors du travail de recherche personnelle.

6. S'informer par soi-même

Voir consignes du *Travail interdisciplinaire encadré*.

Annexe

Liste de sujets proposés par des élèves de sixième durant l'année scolaire 2000-2001

- Pourquoi le sous-développement des énergies renouvelables en Belgique ?
- Pourquoi les cigarettiers se tournent-ils vers le marché des pays en voie de développement ?
- Pourquoi l'instauration d'un numerus clausus pour les études en médecine en Belgique ?
- Pourquoi la progression du sida en Afrique ?
- Pourquoi le désintérêt des jeunes pour la politique ?
- Pourquoi le train a-t-il de l'avenir ?
- Pourquoi un sentiment d'insécurité à Charleroi ?
- Pourquoi une montée des partis extrémistes ?
- Pourquoi l'augmentation des prix du carburant ?
- Pourquoi abandonner la production d'électricité à partir du nucléaire ?
- Pourquoi les sociétés modernes se détournent-elles de la religion ?
- Pourquoi le cinéma européen n'est-il pas concurrentiel par rapport aux productions hollywoodiennes ?
- Pourquoi le monopole de Microsoft est-il contestable ?
- Pourquoi les difficultés économiques du Congo ?
- Pourquoi le crash boursier de 1987 ?
- Pourquoi le nationalisme flamand ?
- Pourquoi le conflit israélo-palestinien ?
- Pourquoi le développement des aéroports régionaux ?
- Pourquoi les mouvements islamistes ?

Bibliographie

Communauté française de Belgique, *Décret du 24 juillet 1997* dans *Le Moniteur belge*, n°180, 23 septembre 1997, p. 24653 - ..., art. 5.

De Ketele J.-M., *Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur. Les facteurs de réussite*, dans *Humanités Chrétiennes*, juin-août 1983, p. 294-306.

Maingain A., Dufour B., Fourez G. (dir.), *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*, Bruxelles, De Boeck Université, 2002, p. 71 sq. (Perspectives en Éducation et Formation).

Rey B., Develay M., *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF, 1996, 216 p. (Pédagogies).

Romainville M., Gentile C., *Des méthodes pour apprendre*, Paris, Éditions d'Organisation, 1990, 157 p. (Méthod'Sup).

Tardif J., Meirieu Ph., *Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances*, dans *Vie pédagogique*, n°98, mars-avril 1996, p. 4-7.

Tardif J., *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, les Éditions Logiques, 1997, 474 p. (Théories et pratiques de l'enseignement).

Tardif J., *Le transfert des apprentissages*, Montréal, les Éditions Logiques, 1999, 223 p. (Théories et pratiques de l'enseignement).