

Liberté et contraintes : vulnérabilités scolaires, dynamique de classe et instruction complexe

Izabella Gombkötő-Lombár¹

Résumé :

Cet article analyse comment l’instruction complexe répond aux défis de la vulnérabilité scolaire, notamment les problèmes de statut et les troubles attentionnels. En transformant la fragilité en levier d'humanisation, cette pédagogie s'appuie sur des tâches de haut niveau et la délégation de rôles pour neutraliser les hiérarchies invisibles en classe. Appliquée au lycée Benkő, elle favorise la solidarité, l'engagement et la confiance en soi à travers des interactions sociales authentiques.

Mots-clés : instruction complexe, vulnérabilité, statut, troubles attentionnels, solidarité pédagogique

Abstract:

This article analyses how complex instruction teaching addresses the challenges of academic vulnerability, particularly issues of social status and attention disorders. By transforming vulnerability into a lever for humanisation, this pedagogy relies on high-level tasks and the delegation of roles to neutralise invisible hierarchies in the classroom. Applied at Benkő High School, it fosters solidarity, commitment and self-confidence through authentic social interactions.

Keywords: complex instruction, vulnerability, status, attention deficit disorders, educational solidarity

Introduction

L’école contemporaine se trouve aujourd’hui à la croisée de nouveaux défis éthiques et cognitifs où la vulnérabilité des élèves, loin d’être une simple fragilité passive, s’affirme comme une condition humaine partagée exigeant une réponse pédagogique solidaire. Pourtant, cette dynamique se heurte à deux obstacles majeurs : d’une part, les inégalités de statut qui figent les hiérarchies au sein de la classe sur la base de compétences perçues et, d’autre part, la montée d’un problème attentionnel chronique accentué par la dispersion numérique.

Dès lors, une question centrale s’impose : comment transformer la classe en une véritable communauté d’apprentissage où la fragilité individuelle devient un levier d’humanisation et de réussite ? Cet article propose d’explorer l’instruction complexe comme une réponse structurée à ces enjeux. En analysant les fondements théoriques et les applications pratiques de cette

¹ Izabella Lombár-Gombkötő est professeure-chercheuse au Lycée protestant István Benkő de Budapest (Hongrie). Elle enseigne la grammaire et la littérature hongroises au collège, le français langue étrangère au lycée ainsi que la religion catholique à tous les niveaux de l’établissement.
Courriel : izabellalombar@gmail.com

méthode — notamment au sein du lycée Benkő — nous verrons comment une gestion rigoureuse des rôles et des tâches de haut niveau permet de neutraliser les hiérarchies invisibles pour restaurer l'engagement et la confiance de chaque apprenant.

1. La vulnérabilité en classe : une perspective positive et éthique

La vulnérabilité, dont l'étymologie latine *vulnus* renvoie à la blessure, est devenue un concept central des sciences humaines contemporaines. Loin de se limiter à une fragilité passive, elle peut être comprise, selon Bertrand Vergely, comme une « vulnérabilité positive »². Cette approche suggère que la capacité d'être blessé n'implique pas nécessairement l'affaiblissement, mais permet d'évoluer « sans armes, le visage découvert »³, favorisant une existence authentique et libre qui assume la finitude humaine. D'un point de vue éthique, cette perspective rejette l'illusion d'une invulnérabilité totale – qu'elle soit divine, cléricale ou scolaire – pour valoriser l'acceptation de la fragilité comme un chemin d'humanisation essentiel.

Dans le cadre de l'éthique du « care », théorisée notamment par Nathalie Maillard, la vulnérabilité n'est plus une simple faiblesse regrettable, mais une catégorie morale à part entière⁴. Elle complète les modèles traditionnels fondés sur l'autonomie en soulignant que les êtres humains sont intrinsèquement inscrits dans des relations de dépendance et d'interdépendance. En milieu scolaire, cela signifie que les élèves et les enseignants ne sont pas des individus isolés, mais les membres d'une communauté où la responsabilité du bien-être d'autrui est partagée. La reconnaissance de cette faillibilité commune permet de désamorcer les mécanismes de violence et de hiérarchisation destructrice.

1.1. Littérature générale sur la vulnérabilité psychologique et sociale

La littérature académique définit souvent la vulnérabilité psychologique comme un ensemble de schémas cognitifs inadaptés (autocritique, perfectionnisme, besoin de validation externe) qui réduisent la capacité d'un individu à faire face à des expériences de vie négatives⁵. Ces schémas augmentent la sensibilité au stress et créent une dépendance vis-à-vis du succès ou de l'approbation d'autrui. Les recherches montrent que la vulnérabilité psychologique est positivement corrélée à l'anxiété, au stress et à l'aliénation de soi, tout en étant négativement liée à la résilience et à l'auto-efficacité.

À l'adolescence, cette vulnérabilité prend une dimension particulière liée au développement cognitif et à la maturation physique. C'est une période de transition cruciale où la manière dont les jeunes assimilent les changements impacte directement leur santé mentale future. La vulnérabilité peut alors se manifester par des formes de retrait social, de catastrophisme ou de passivité. Dans le contexte éducatif, il est impératif d'évaluer ces situations pour prévenir l'aggravation des problèmes de santé mentale, car près de 20 % des troubles commencent avant l'âge de 14 ans⁶.

² Vergely, Bernard, *La vulnérabilité, ou la force oublié*, Le Passeur, 2020. p. 12.

³ Ibid.

⁴ Lamau, Marie-Louise, Nathalie Maillard : La vulnérabilité in. *Revue de l'Éthique et de Théologie Morale* N° 280., 2014., en ligne : <https://shs.cairn.info/revue-d-ethique-et-de-theologie-morale-2014-3-page-II?lang=fr>, consulté le 07. 06. 2026.

⁵ Araújo, Odette ; Freitas, Otilia ; Sousa, Gilberta ; Ribeiro, Isilda ; Carvalho, José Carlos ; Martins, Silvana, *Psychometric properties analyses of Psychological Vulnerability Scale for secondary school students*, in. *Frontiers in Psychology*, 2025., en ligne : DOI 10.3389/fpsyg.2024.1462830, consulté le 10. 06. 2026.

⁶ Ibid.

1.2. La vulnérabilité en milieu scolaire : le risque d'échec et le contexte local

Si la vulnérabilité est une condition humaine partagée, elle se manifeste différemment selon les contextes institutionnels. Clermont Gauthier souligne que la vulnérabilité scolaire la plus immédiate concerne l'exposition au risque d'échec⁷. Lorsqu'un élève ne maîtrise pas les compétences fondamentales, ce déficit accumulé le rend extrêmement fragile dans la suite de son parcours. Cependant, la vulnérabilité n'est pas un trait de personnalité permanent, mais une situation de fragilité découlant d'un contexte spécifique auquel un enseignement efficace et explicite peut remédier.

Chaque établissement scolaire possède sa propre « signature » de vulnérabilité liée à sa situation sociale et géographique. Mon lycée, l'école Benkő, établissement protestant situé en zone suburbaine de Budapest, en Honrie, illustre cette singularité. Dans cet environnement spécifique, les facteurs de vulnérabilité ne sont pas nécessairement liés à une grande précarité économique, mais plutôt à des dynamiques internes de groupe et à des défis cognitifs modernes. À mon sens, les deux facteurs les plus prédominants dans ce contexte sont les troubles attentionnels et les problèmes de statut au sein de la classe⁸.

1.3. Facteurs spécifiques de vulnérabilité : Troubles attentionnels et statuts

1.3.1. Les troubles attentionnels et l'influence de l'environnement numérique

Les difficultés attentionnelles représentent une problématique mondiale croissante, touchant environ 6 à 8 % des enfants⁹. L'attention est une capacité cognitive fondamentale, indispensable au même titre que la mémoire pour un apprentissage durable. Or, l'usage excessif des écrans et la dispersion des stimuli numériques contribuent à fragiliser cette capacité chez les élèves. Cette vulnérabilité se traduit par un manque d'engagement et une baisse de la motivation.

Pour pallier cette fragilité, une gestion proactive de la classe est essentielle. S'appuyant sur les travaux de Jacob Kounin¹⁰, Gettinger et Kohler soutiennent que les méthodes pédagogiques mises en œuvre par l'enseignant sont le levier principal pour maintenir l'attention et prévenir les comportements perturbateurs avant qu'ils ne surviennent¹¹. L'enseignant doit créer un environnement qui soutient l'engagement actif de l'élève plutôt que de se contenter de mesures disciplinaires a posteriori.

⁷ Gauthier, Clermont ; Bissonnette, Steve ; Van der Maren, Jean-Marie, *Esquisse d'une théorie de la pédagogie. Stratégies d'enseignement validées en classe et à l'école*, Presse de l'Université Laval, 2026., p. 273.

⁸ Gombkötőné Lombár Izabella, *Diákok bevonása az új pedagógus szerepmódel gyakorlatába*, In. *Új Pedagógiai Szemle* 74. évf., 2024/09–10. szám, 2024. p. 72–84.

⁹ Meyer Eric *Étude des liens entre les difficultés d'attention et le stress chez les jeunes, de la maternelle à l'université : rôles des comportements parentaux et des problèmes de sommeil*. Psychologie. Université de Bordeaux, 2018., en ligne : <https://theses.hal.science/tel-03042624v1> (consulté le 05/06/2026)

¹⁰ Kounin, Jacob, *Discipline and Groupe Management in Classrooms*, New York, Holt, Reinhart and Winston, 1970.

¹¹ Gettinger, Maribeth ; Kohler, Kristy, *Process-Outcome Approaches to Classroom Management and Effective Teaching in. Handbook of classroom management*, New York, London, ed. Evertson, Carolyn ; Weinstein, Carol, Routledge, 2006., p. 73-74.

1.3.2. Les problèmes de statut : la hiérarchie invisible de la classe

La deuxième source majeure de vulnérabilité à l'école Benkő réside dans la hiérarchie des statuts. Comme l'ont démontré Elizabeth Cohen et Rachel Lotan, les problèmes de statut ne sont pas simplement des questions d'affinités amicales, mais reposent sur des attentes différenciées en matière de compétence¹². Lorsqu'une aptitude particulière (comme la rapidité en lecture) est utilisée comme indicateur de l'intelligence générale, un consensus implicite se forme sur qui est « compétent » et qui ne l'est pas.

Ce phénomène fonctionne comme une prophétie autoréalisatrice : les élèves à haut statut participent davantage, influencent les décisions du groupe et apprennent finalement plus, tandis que les élèves perçus comme moins compétents se retirent, craignant le jugement de leurs pairs. Cette hiérarchisation peut mener à l'isolement social, voire au harcèlement, affectant gravement le climat scolaire et l'estime de soi des élèves vulnérables¹³.

1.4. La gestion de la vulnérabilité en classe : de l'éthique du « care » à la solidarité pédagogique

L'éthique du « care » (le soin ou la sollicitude) propose de transformer la vulnérabilité en un levier d'humanisation en valorisant l'interdépendance¹⁴. En milieu scolaire, cette approche invite les enseignants à considérer la classe non pas comme un ensemble d'individus isolés, mais comme une communauté de personnes interdépendantes¹⁵. Dans ce cadre, la gestion de la vulnérabilité dépasse la simple protection des élèves en difficulté ; elle vise à instaurer des relations de responsabilité mutuelle où l'entraide et la coopération deviennent les normes.

L'enseignant joue alors un rôle pivot : il doit créer un climat de sécurité psychologique permettant à chaque élève de s'engager sans crainte d'être dévalorisé par ses pairs. Cette posture nécessite une gestion proactive de la classe pour prévenir les mécanismes de marginalisation liés aux différences de compétences perçues¹⁶. En reconnaissant la faillibilité commune comme une condition partagée, l'enseignant permet de désamorcer les hiérarchies destructrices et de favoriser un sentiment d'appartenance essentiel à la réussite éducative¹⁷.

C'est précisément cette ambition de transformer la classe en une communauté d'apprentissage solidaire et équitable qui fonde la méthode de l'Instruction Complexe¹⁸. Ce modèle pédagogique, que nous allons détailler, propose des outils concrets pour traiter les

¹² Cohen, E.G., Lotan, R.A., *Designing groupwork: Strategies for heterogeneous classrooms*. New York – London, Teacher College, Columbia University, 2014., p. 24-29.

¹³ Nagy K. Emese, *The long-term results of using the Complex Instruction Program (IC, KIP)* in K. Nagy, Emese; Zagyvándi, Szűcs Ida (ed.) *Reflexiók a neveléstudományok legújabb problémáira : Válogatás a Pedagógiai Szakbizottság tagjainak a munkáiból*, Eger : Magyar Tudományos Akadémia Miskolci Területi Bizottsága, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó, 2022., 121-131. En ligne: <https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/7524/>, consulté le 15/07/2023.

¹⁴ Maillard, Nathalie, *La vulnérabilité*, Genève, Labor et Fides, 2011.

¹⁵ Bernard, M.-C. & Arapi, E., *Récits de vie en formation et en recherche : approches et savoirs liés à la réussite éducative*. Livres en ligne du CRIRES. 2023. en ligne : <https://lel.crires.ulaval.ca/node/115>, consulté le 10. 06. 2026.

¹⁶ Gettinger et Kohler, 2006., p. 81., 88.

¹⁷ Gauthier, Clermont et al., 2026.

¹⁸ Lotan, Rachel A. et Holthuis, Nicole I., *Complex Instruction for Diverse and Equitable Classrooms In Loving Memory of Elizabeth G. Cohen*, 2026., en ligne: https://ebruary.net/155642/education/complex_instruction_diverse_equitable_classrooms_loving_memory_elizabeth_cohen#164499, consulté le 10. 06. 2026.

problèmes de statut et garantir que chaque élève, quelle que soit sa vulnérabilité initiale, puisse contribuer de manière significative au travail collectif¹⁹.

2. L'Instruction Complexe (IC) comme réponse pratique

Pour remédier à ces vulnérabilités, la méthode de l'Instruction Complexe (ou programme KIP dans son adaptation hongroise développée par Emese Nagy) propose un cadre structuré visant à créer une communauté d'apprentissage solidaire. L'IC repose sur le postulat que l'apprentissage est une activité sociale et que le développement cognitif passe par l'interaction entre pairs.

2.1. Distinction entre travail de groupe classique et Instruction Complexe, au-delà de la simple coopération

Il est crucial de préciser que l'Instruction Complexe ne se réduit pas à un simple travail en groupe. Si le travail collaboratif est reconnu pour son pouvoir motivant, il peut aussi reproduire les inégalités de statut si l'enseignant n'intervient pas activement. L'IC se distingue par une organisation pédagogique rigoureuse visant à garantir une participation équitable. Elle repose sur quatre piliers : la délégation d'autorité, les tâches « de haut niveau », la responsabilité individuelle et collective, et le traitement explicite des statuts.

Les interactions entre pairs constituent l'un des leviers les plus puissants de la motivation scolaire. Pour l'élève, la perception de la classe comme une communauté solidaire est souvent aussi déterminante que la réussite académique elle-même. À cet égard, les recherches de Gauthier soulignent un renversement de perspective crucial : ce n'est pas une motivation préalable qui garantit le succès, mais bien le sentiment de réussite qui génère et entretient la motivation des apprenants²⁰.

L'apprentissage ne doit donc pas être envisagé comme une activité isolée, mais comme un processus social ancré dans une dynamique de groupe. Le recours aux petits groupes, à la discussion et à l'usage d'outils concrets favorise une participation active qui réduit la dispersion de l'attention inhérente au modèle magistral traditionnel. À titre d'exemple, des activités de manipulation, faites en petits groupe en CP (telles que la reconstitution d'images) ou l'exploitation de récits vécus (portant sur l'entraide et la solidarité) permettent aux élèves de mobiliser leurs représentations initiales et d'ancrer leur réflexion éthique dans le quotidien.

Toutefois, il convient de distinguer ces tâches coopératives de l'Instruction Complexe (IC) proprement dite. Si les activités de mise en scène, de mime ou d'échange d'expériences renforcent la cohésion et la motivation, elles constituent essentiellement des préalables relationnels. L'Instruction Complexe se distingue par une organisation pédagogique plus structurée, visant spécifiquement à traiter les inégalités de statut pour garantir que chaque membre, indépendamment de ses vulnérabilités, participe de manière équitable et significative à la réussite collective.

2.2. L'Instruction Complexe : théorie et mise en œuvre pour la gestion des statuts

Fondements et contexte de l'Instruction Complexe L'Instruction Complexe (IC) est un programme d'enseignement développé à l'Université de Stanford par E. Cohen et R. Lotan²¹. Cette méthode repose sur le postulat que tout groupe d'élèves est intrinsèquement hétérogène, tant par ses capacités et cultures que par ses types d'intelligences. Introduite en Hongrie en

¹⁹ Nagy, 2022.

²⁰ Gauthier, 2026. 195., 124., 172-173., 214.

²¹ Cohen, Lotan, 2014.

2000 sous le nom de « Programme pédagogique complexe », elle est aujourd'hui labellisée dans 6 % des établissements hongrois²². Son objectif principal est la gestion des statuts au sein du groupe afin de réduire les écarts hiérarchiques et de permettre aux élèves sous-motivés de réussir. Comme la sous-motivation est également liée à l'inattention, sa réduction dans le travail en classe peut augmenter le nombre des élèves intéressés par le travail scolaire.

2.2.1. *Le cadre coopératif et la conception des tâches*

Pour favoriser l'acquisition des connaissances, l'IC mise sur le développement des compétences communicatives : plus les étudiants échangent sur la matière, mieux ils apprennent. L'enseignant doit introduire des normes coopératives claires, telles que « tout le monde participe » et « tout le monde aide ». Une fois ces normes intériorisées, les élèves régulent eux-mêmes la parole. L'attribution de rôles spécifiques (animateur ou coordinateur, secrétaire, présentateur et responsable du matériel et du timing). La rotation régulière des groupes empêchent les élèves de statut élevé de dominer en classe.

La réussite de cette méthode repose sur la conception de tâches dites à fin ouverte. Celles-ci doivent donc être ouvertes et complexes pour exiger une réelle interdépendance. Si une tâche est trop simple ou routinière, les effets de statut s'imposent plus fortement, alors que la complexité permet des solutions personnalisées propres à chaque équipe.

Stratégies d'intervention sur les compétences L'enseignant intervient activement pour modifier la perception que les élèves ont de leur propre intelligence via deux leviers majeurs :

1. La stratégie des capacités multiples : L'enseignant analyse la tâche pour convaincre les élèves qu'elle nécessite des capacités variées (pensée visuelle, créativité, précision) et non seulement la lecture ou l'écriture. Il utilise une devise forte : « Aucun d'entre nous ne possède toutes les compétences, mais nous avons tous une compétence qui nous permet de contribuer ». Cela permet de diversifier les attentes mutuelles entre élèves.
2. L'attribution de compétences aux élèves de statut faible : Il s'agit de reconnaître publiquement, la performance d'un élève de statut social faible. Pour être efficace, cette reconnaissance doit expliquer pourquoi la compétence de l'élève était indispensable à la réussite collective.

Outils avancés et évaluation Pour modifier radicalement les attentes, l'enseignant peut utiliser la « formation aux attentes »²³. Cela consiste à former préalablement un élève de statut inférieur pour qu'il devienne l'expert d'une nouvelle tâche qu'il enseignera ensuite à ses pairs de statut supérieur. Enfin, l'évaluation en classe IC est exclusivement verbale et positive ; la notation chiffrée est absolument déconseillée après un cours IC.

Un exemple d'application : Le Lycée Protestant Benkő István Situé dans la banlieue de Budapest, cet établissement, qui couvre le primaire, le collège et le lycée, applique l'IC depuis 2017. Avec près de huit cents élèves, l'école témoigne des bénéfices majeurs de ce programme pour gérer des classes hétérogènes en termes de connaissances et d'intérêts.

²² Nagy K. Emese, *Some notes on the academic achievement of disadvantaged students, primarily from ethnic minorities by presenting examples typical of Central European countries* in Emese, K. Nagy (ed.) *Pedagogy of the past and the future : Collection of English language studies about XV. National "Taní-tani" Conference*, Faculty of Arts at the University of Miskolc, Miskolc-Egyetemváros, University Press of Miskolc, 2024., p. 86-94.

²³ Expectation Training in. Cohen, E. G., & Roper, S. S., *Modification of interracial interaction disability: An application of status characteristic theory*. in. *American Sociological Review*, 37(6), 1972., p. 643-657.

2.3. Pourquoi l'instruction complexe ?

Ces dernières décennies, on constate un passage de l'écrit aux « capacités langagières » : dans une perspective didactique, Chartrand et Blaser et d'autres chercheurs ²⁴ explorent le passage du concept de « rapport à l'écriture » à celui, plus large, de « capacités langagières », voire à celle communicationnelle et actionnelle. Cette approche suggère que l'écrit ne doit pas être vu comme une compétence isolée, mais comme un outil au service de la pensée et de la communication dans toutes les disciplines. L'acquisition des compétences de base, l'écriture et la lecture a été profondément réinterprétée dans le cadre plus large de la compétence de communication. Dans cette perspective, l'apprentissage traditionnel a fait l'objet d'une remise en question fondamentale, à la lumière de l'étymologie même du terme « communication », entendue comme le fait de « rendre commun » et de « faire ensemble ». Dès lors, l'interprétation des compétences — intégrant à la fois les connaissances acquises et les dispositions innées — s'inscrit de plus en plus dans une logique finalisée, orientée vers la réussite dans des situations de communication authentiques dans n'importe quelle matière scolaire.

Ainsi, la notion de compétence s'est imposée comme une catégorie dynamique au sein de la didactique. Elle a évolué d'un ensemble de « capacités de base attendues » vers un système complexe de ressources mobilisables, constituant le fondement d'un savoir opératoire dans des contextes variés²⁵. Selon cette conception renouvelée de l'acquisition des connaissances, la maîtrise de la langue, de l'écriture et de la lecture ne saurait suffire à garantir une communication efficace. C'est la compétence communicative qui confère à l'expression orale sa dimension fonctionnelle et signifiante²⁶.

Par ailleurs, la compétence sociolinguistique permet aux apprenants d'interpréter adéquatement les situations de communication et d'y adapter leurs productions. À cela s'ajoute la compétence stratégique, définie comme la capacité à planifier l'activité et à anticiper, voire compenser, les défaillances susceptibles de survenir lors de l'interaction²⁷. Dans cette optique, l'expression orale, ainsi que la pratique régulière de la communication et de la prise de parole, occupent une place centrale parmi les compétences linguistiques dans les classes fonctionnant selon l'instruction complexe.

De surcroît, l'usage du langage est envisagé comme une forme d'action sociale inscrite dans l'interaction. L'activation, en contexte communicatif, des connaissances acquises devient possible dès le collège. Le travail en équipe, structuré autour de tâches complexes, repose ainsi sur une communication authentique autour de problématiques quotidiennes. Dans ce cadre, les apprenants sont amenés à utiliser les compétences de base comme s'ils se trouvaient dans des situations réelles de communication, ce qui renforce à la fois l'engagement et l'efficacité des apprentissages²⁸.

²⁴ Chartrand, S.-G. et Blaser, C. dir., *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*, Presses universitaires de Namur, 2008., p. 107-129. ; Rosen, Évelyne, *Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue* In. *Le français dans le monde, recherches et applications*, 2009/1, 2009., p. 6-14.

²⁵ Bulea, Ecaterina, Bronckart, Jean-Paul, *Pour une approche dynamique des compétences langagières*. In: Bulea, Ecaterina, Bronckart, Jean-Paul, Pouliot, Michel (ed.), *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences*. Genève, Septentrion Presses Universitaires, 2005., p. 193-227., p. 197.

²⁶ Cuq, Jean-Pierre, Gruca, Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2005., p. 265-266.

²⁷ Rosen-Reinhardt, Évelyne, *La mort annoncée des "quatre compétences" - pour une prise en compte du répertoire communicatif des apprenants en classe de FLE*. Glottopol, No.6. juillet 2005., 2005., p. 120-133. en ligne : <https://hal.univ-lille.fr/hal-01581796>., consulté le 12/04/2023. p. 122.

²⁸ Rosen, 2009.

Pour donner un exemple, en classe de sixième, au collège, dans le cadre du cours de littérature hongroise, nous avons étudié un roman historique d'aventure destiné à la jeunesse, écrit par Géza Gárdonyi, *Les Étoiles d'Eger*. Ce roman retrace l'histoire d'un jeune couple depuis l'enfance jusqu'à l'âge adulte, dont le point culminant est le siège d'Eger par les troupes ottomanes. Le jeune garçon se nomme Gergely, la jeune fille Vica, et le capitaine du château d'Eger est István Dobó.

Dans ce contexte, j'ai introduit auprès des élèves certains concepts psychologiques de base, adaptés à leur niveau, tels que la confiance en soi, la gestion des conflits et l'empathie. Par la suite, dans le cadre d'un cours d'IC, je leur ai demandé de mobiliser ces notions en les appliquant aux personnages du roman.

Les productions des élèves montrent qu'ils prennent la tâche au sérieux : ils comprennent les concepts proposés, discutent, argumentent et illustrent leurs idées. Par exemple, ils associent la confiance en soi au personnage de Bornemissza Gergely, en soulignant qu'à l'âge de quinze ans, lors de l'attaque contre le sultan Soliman, il développe une assurance en soi qui le prépare à sa vie d'adulte.

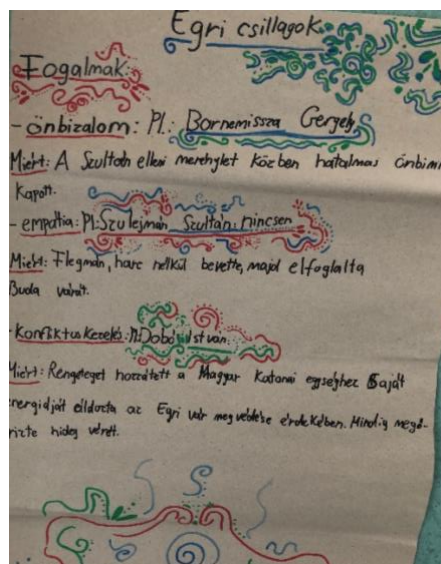


Figure 1. Tâche instruction complexe, terminologie psychologique, littérature hongroise, en sixième 2025/26., École Protestante Benkő

Concernant l'empathie, ils estiment que le sultan Soliman en est dépourvu, en se référant à la prise du château de Buda en 1541, réalisée sans combat direct mais par ruse, ce qui traduit, selon eux, une absence de considération pour autrui. Enfin, pour la gestion des conflits, ils citent István Dobó, capitaine du château d'Eger, qui a su maintenir la cohésion entre des soldats fatigués et affamés. Il a fait preuve de sang-froid et a investi une grande énergie personnelle pour assurer le succès collectif.

Ainsi, ce type d'activité permet non seulement le travail en groupe, mais confronte également les élèves à une tâche exigeante qui mobilise leurs connaissances, stimule leur créativité, les incite à argumenter, à apprendre les uns des autres et à mettre en relation leurs savoirs scolaires avec leur compréhension du monde.

3. Liberté – le rôle des tâches dans l’instruction complexe

3.1. L’élaboration d’une fiche pédagogique en instruction complexe

Dans un premier temps, la conception d’une fiche pédagogique en instruction complexe repose sur le choix d’un objet d’apprentissage. Dans un second temps, il convient d’élaborer un ensemble de tâches dont le nombre correspond à celui des groupes d’élèves, généralement constitués de trois à quatre apprenants. Cette organisation vise à attribuer à chaque équipe une tâche distincte, afin de réduire au minimum les phénomènes de compétition et de favoriser une dynamique de coopération.

L’ensemble des tâches est structuré autour d’une « grande pensée », explicitement formulée et systématiquement intégrée à chaque page de la fiche pédagogique IC. Ce principe garantit la cohérence conceptuelle du dispositif et oriente l’activité des élèves vers un objectif commun²⁹. À titre d’exemple, je propose une tâche réalisée dans le cadre d’un cours d’IC au CM2, en religion catholique. Au préalable, j’ai raconté la vie de saint François d’Assise, présenté les valeurs qu’il incarnait à travers son action et son mode de vie, et nous avons également prié ensemble en récitant l’une de ses prières, le *Cantique du Soleil*. La « grande pensée » du cours d’IC était la suivante : « En contemplant avec émerveillement le monde que Dieu a créé, nous nous purifions nous aussi. »

Comme il s’agit d’une classe de trente élèves, je leur ai proposé cinq tâches différentes afin de favoriser leur engagement et de tenir compte de la diversité de leurs profils. Toutefois, dans le présent travail, je n’en présenterai que trois.

La première tâche, illustrée avec la solution des élèves en bas : Lors du dernier cours, nous avons étudié le « Cantique du Soleil » de saint François d’Assise. Relisez le texte de la prière, puis imaginez quel genre de personne pourrait être quelqu’un qui récite cette prière chaque jour. Décrivez son caractère en deux phrases, ensuite, en cinq phrases, racontez sa journée type : comment il passe son temps, quelles personnes il rencontre, ce qu’il fait et comment il se comporte. Imaginez une journée ordinaire et simple. Illustrez ensuite la journée que vous avez imaginée.

Dans la deuxième tâche, je leur ai demandé également de relire le « Cantique du Soleil » de saint François d’Assise et j’ai donné la consigne suivante : Ce n’est pas la seule prière qu’il nous a laissée ! En voici une autre, dont vous ne recevez que le début. Veuillez compléter cette prière par 6 à 8 phrases. Réalisez également une illustration qui l’accompagne. Le début de prière : Seigneur, fais de moi un instrument de ta paix ; là où habite la haine, que j’apporte l’amour, là où il y a l’offense, que j’apporte le pardon, etc....

En guise de tâche à fin ouverte encore j’ai demandé à un groupe suivant de relire la légende du loup de Gubbio étudiée lors du cours précédent. La consigne était de réaliser une bande dessinée de 6 images racontant cette histoire et expliquer, juste à l’orale, avec leurs propres mots, pourquoi, selon eux, le loup a changé de comportement.

²⁹ Nagy, 2022., p. 124.

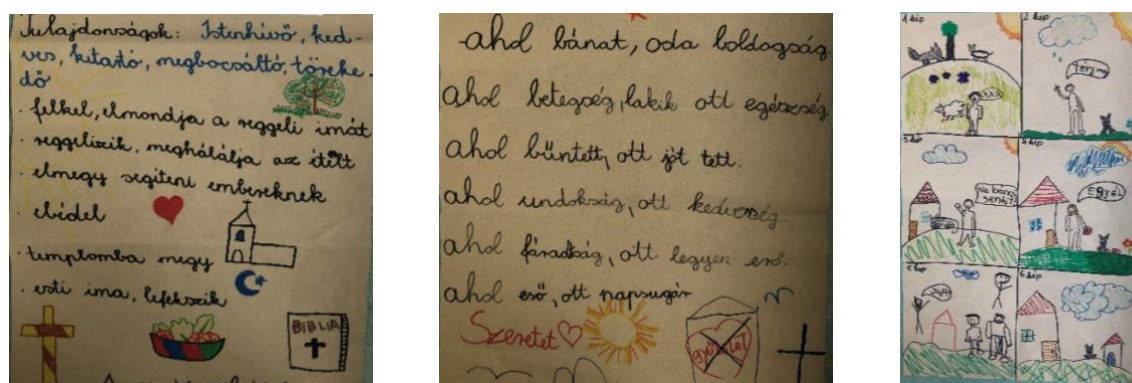


Figure 2. Tâches instruction complexe, Saint François d'Assise religion catholique, en CM2. 2025/26., École Protestante Benkő

Dans la première production, les élèves ont élaboré une réponse complexe : ils ont détaillé les caractéristiques de saint François, en mentionnant notamment qu'il est croyant, assidu, déterminé et indulgent. Ils ont ensuite décrit sa journée, rythmée par la prière, le travail au service des autres et l'aide apportée aux plus démunis. Ils n'ont pas omis non plus les aspects du quotidien, en précisant qu'il prend ses repas et se couche le soir.

En ce qui concerne la deuxième tâche, les apprenants de CM2 ont très bien compris la structure de la prière et ont su suivre la pensée du grand saint italien :

- Là où il y a de la tristesse, que j'apporte de la joie.
- Là où il y a la maladie, que j'apporte la santé.
- Là où il y a le crime, que j'apporte la bonté.
- Là où il y a la méchanceté, que j'apporte la gentillesse.
- Là où il y a la fatigue, que j'apporte de la force.
- Là où il y a la pluie, que j'apporte le soleil.

Ils ont barré le mot « haine » et ont écrit à la place « amour » dans un grand cœur rouge.

La dernière tâche offre l'occasion de ne pas recourir systématiquement à l'écrit : il s'agit de dessiner, de structurer les connaissances acquises de manière personnelle et créative, puis de discuter et de présenter les idées à l'oral. Dans ma pratique pédagogique, j'essaie, dans la mesure du possible et dans les trois disciplines que j'enseigne, de ne pas toujours privilégier l'écrit et la lecture. Je considère en effet qu'il est de plus en plus important, dans notre société actuelle, que les élèves apprennent à s'exprimer à l'oral de manière spontanée, tout en restant précis et structurés dans leurs propos.

Dans cette perspective, les tâches sont conçues comme de véritables mini-projets. Elles s'appuient sur l'introduction d'une situation-problème, souvent fictive mais ancrée dans des contextes plausibles de la vie quotidienne. C'est à l'intérieur de cet univers scénarisé que les élèves élaborent leurs réponses. L'absence de solution unique attendue constitue un élément central du dispositif : toute production est considérée comme pertinente dès lors qu'elle est cohérente, argumentée et suffisamment élaborée.

Les productions finales attendues prennent des formes variées, favorisant la créativité et l'engagement des apprenants : dessins, textes poétiques ou narratifs, paroles de chansons,

productions audiovisuelles, jeux (en ligne ou non), nuages de mots, tableaux, débats argumentés, affiches ou encore maquettes de pages d'accueil de sites internet. Cette diversité des formats contribue à mobiliser des compétences multiples et à valoriser les profils variés des élèves.

Les recherches menées dans ce domaine suggèrent que l'instruction complexe exerce un effet significatif sur la motivation des apprenants, notamment en augmentant la fréquence de la prise de parole et des interactions centrées sur les contenus d'apprentissage³⁰. Par ailleurs, le travail coopératif favoriserait le développement des compétences sociales et de l'intelligence émotionnelle³¹.

Afin de prolonger et d'approfondir les apprentissages issus du travail collectif, les tâches de groupe sont suivies d'activités individuelles intégrées à la fiche pédagogique. Ces activités reposent sur la réutilisation des productions élaborées en équipe. Ce principe de réinvestissement contribue à renforcer l'engagement des élèves : plus ils sont amenés à mobiliser le produit de leur travail collectif, plus ils sont incités à en soigner la qualité.

Afin d'illustrer concrètement la mise en œuvre de ces activités individuelles en IC, il est pertinent de présenter un exemple de tâche mobilisable en FLE dès le niveau A0. En effet, dès que les apprenants ont acquis leurs premières bases en langue française — telles que les salutations, les couleurs, les membres de la famille, certains nombres ainsi que quelques verbes élémentaires — ils sont en mesure de s'engager dans une activité de type IC.

La tâche proposée est la suivante : imaginer que les apprenants occupent le rôle d'instituteurs ou d'institutrices en école maternelle. Dans ce cadre, ils doivent concevoir des icônes illustrant des formules de politesse, puis associer à chaque élève une icône personnalisée. Il leur est également demandé d'indiquer, pour chaque enfant, la personne autorisée à venir le chercher ainsi que l'heure correspondant.

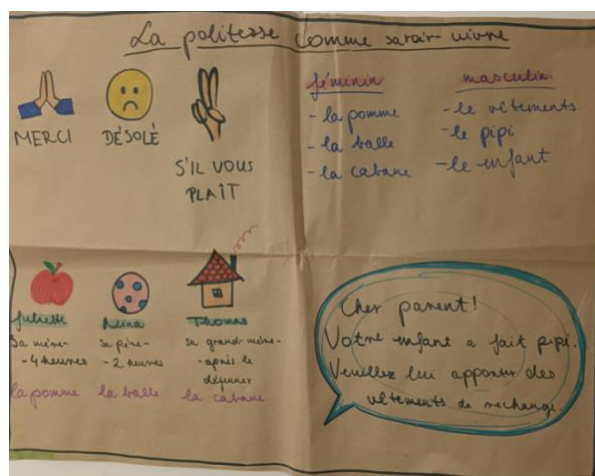


Figure 3. Tâche instruction complexe, école maternelle, français langue étrangère, deuxième langue, en première du lycée. 2022/23., École Protestante Benkő

On peut également observer sur l'affiche que les élèves ont ajouté les productions réalisées dans le cadre de leurs tâches individuelles. Celles-ci consistaient à rédiger un message destiné à un parent d'élève au nom de l'enseignant·e, à classer les mots figurant sur l'affiche dans un tableau en distinguant les noms masculins et féminins, ainsi qu'à nommer en français les

³⁰ G. Lombár, 2024.

³¹ K. Nagy, 2024.

éléments qu'ils avaient dessinés sur l'affiche. Ces activités individuelles permettent ainsi de prolonger le travail collectif à partir de la production commune, tout en mobilisant et en consolidant les compétences acquises au cours des apprentissages précédents.

Dans une perspective didactique, la conception des tâches gagne à s'appuyer sur des situations de communication authentiques issues de la vie quotidienne. Le recours à des documents réels – textes, supports audiovisuels ou ressources issues de l'environnement social des apprenants – constitue un levier particulièrement efficace pour activer les connaissances antérieures, qu'elles soient scolaires ou expérientielles. L'objectif fondamental de l'instruction complexe est ainsi d'actualiser les savoirs acquis tout en permettant aux élèves de prendre conscience de leurs propres ressources et de leur potentiel d'apprentissage.

À titre indicatif, les consignes proposées dans le cadre des tâches IC peuvent s'inscrire dans les formats suivants :

- Rédiger un projet, une lettre, des messages écrits, un poème ou une chanson ;
- Argumenter pour ou contre une position donnée ;
- Concevoir des slogans, des icônes, des cartes ou une interface de site internet ;
- Réaliser une interview, un dialogue, un tableau de classification, un nuage de mots ou un jeu ;
- Planifier et conceptualiser la mise en œuvre d'un projet donné.

4. Contraintes – un travail en groupe spécifique

4.1. L'organisation des groupes et la contribution des rôles délégués par l'enseignant

Un nombre important d'enseignants considère qu'il est difficile, voire quasi impossible, d'assurer un enseignement de qualité dans le cadre restreint des horaires obligatoires proposés par les systèmes scolaires. Les disparités en termes de connaissances, de capacités cognitives et de motivation des apprenants constituent, en effet, des obstacles récurrents. La prise en compte de ces contextes scolaires suppose une reconfiguration des modalités de travail en classe³².

Les observations menées dans des classes fonctionnant selon les principes de l'IC mettent en évidence une augmentation significative de la motivation à s'exprimer en n'importe quelle matière. Toutefois, cette dynamique soulève une question centrale : comment organiser le travail collectif de manière à prévenir les tensions, les résistances et les sentiments d'exclusion ? En effet, certains élèves manifestent une réticence à coopérer, d'autres éprouvent des difficultés à prendre la parole, à écrire, ou encore à présenter une production collective devant leurs pairs. Ces situations peuvent engendrer des sentiments négatifs — insécurité, frustration, voire expériences d'humiliation — qui restent le plus souvent implicites dans le cadre scolaire.

Pour répondre à ces enjeux, l'IC repose sur une structuration particulièrement rigoureuse du travail de groupe, placée sous la responsabilité de l'enseignant. Dans ce dispositif, la constitution des groupes n'est pas laissée au hasard ni au choix des élèves : elle est effectuée par l'enseignant, qui s'appuie sur une connaissance fine des profils des apprenants — niveaux de compétence, types d'intelligence, degrés de motivation et dynamiques relationnelles. L'objectif est de former des groupes hétérogènes, susceptibles de favoriser des interactions riches et équilibrées.

³² Lions-Olivieri, Marie-Laure et Liria, Philippe (ed.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Paris, Editions Maison des Langues, 2019., p. 15.

Au-delà de la composition des groupes, c'est également l'organisation interne de la coopération qui fait l'objet d'une régulation explicite. La répartition des rôles — coordinateur, rapporteur, scripteur, entre autres — est attribuée par l'enseignant et non par les élèves eux-mêmes. Cette contrainte constitue un levier essentiel pour éviter la reproduction des hiérarchies implicites au sein du groupe, où certains apprenants monopoliseraient systématiquement les fonctions valorisées (prise de parole, rédaction, direction du travail collectif), tandis que d'autres resteraient en retrait.

Dans le cadre de l'IC, l'attribution des rôles vise précisément à déstabiliser ces positions figées. Elle contraint les élèves à sortir de leurs statuts habituels — qu'ils soient associés à la réussite ou à l'échec scolaire — et les engage dans une dynamique de transformation. Ainsi, chaque apprenant est amené à assumer des responsabilités variées, contribuant non seulement à sa propre progression, mais également à la réussite collective de son groupe.

4.2. Les effets structurants des contraintes de l'instruction complexe sur les apprentissages

Dans le cadre de l'instruction complexe, l'organisation structurée des groupes et l'attribution régulée des rôles constituent des éléments essentiels. Ces choix pédagogiques répondent à l'hétérogénéité des classes, tant sur le plan des capacités que de la motivation, souvent liée à la diversité des milieux socioculturels³³. Les recherches montrent que les expériences répétées d'échec ou de dévalorisation renforcent les statuts scolaires défavorables, ce qui freine l'engagement des élèves et compromet leurs parcours éducatifs.

Dans cette perspective, les contraintes introduites dans le travail de groupe représentent un levier pédagogique plutôt qu'une limitation. En amenant les apprenants à assumer des rôles inhabituels, elles contribuent à redéfinir progressivement les statuts au sein du groupe, à renforcer l'estime de soi et à développer des compétences sociales et cognitives essentielles. Ainsi, les principes de l'IC favorisent un apprentissage plus équitable, inclusif et durable.

5. Apports didactiques d'un dispositif de concours scolaire en instruction complexe

5.1. Description du concours IC

Notre établissement met en œuvre l'instruction complexe depuis 2017, ce qui a permis aux apprenants d'acquérir une expérience significative de ce dispositif pédagogique. Dans ce contexte, l'idée a émergé d'organiser un concours scolaire visant à impliquer les élèves dans la conception même de fiches pédagogiques IC. Ce dispositif a été mis en place à deux reprises : au cours des années scolaires 2022/2023 et 2023/2024, et cette année-ci aussi, en 2025/26.

La participation des élèves ne s'est pas limitée à l'élaboration théorique des fiches pédagogiques ; celles-ci ont également fait l'objet d'une mise en œuvre effective en classe, permettant ainsi une validation pratique des productions. Compte tenu de l'organisation de notre établissement — structuré en trois sections (école primaire, collège et lycée) — le concours a été proposé aux élèves du collège et du lycée, avec une différenciation des thématiques selon les niveaux.

³³ K. Nagy, 2024.

Ainsi, au lycée, le thème retenu pour l'année scolaire 2022/2023 portait sur les addictions, celui de l'année 2023/2024 s'articulait autour de la notion de défis, tandis que celui de cette année traitait les types d'harcèlements : le harcèlement scolaire et le cyberharcèlement. Ces choix thématiques visaient à favoriser l'engagement des élèves à travers des problématiques à la fois proches de leur vécu et porteuses d'enjeux sociaux contemporains.

5.2. Exemples de tâches IC conçues par les élèves

Les thématiques proposées — addictions, défis et harcèlements — ont suscité un fort engagement de la part des élèves, les incitant à élaborer des tâches complexes mobilisant à la fois réflexion critique et créativité. Les productions témoignent d'une capacité à problématiser des enjeux contemporains et à concevoir des activités favorisant l'interaction et l'argumentation.

5.2.1. De l'analyse des pratiques quotidiennes aux formes d'addictions sévères

Voici un exemple de consigne élaborée par les élèves : Identifier différentes formes d'addictions considérées comme nuisibles. Les classer selon leur degré de nocivité, de la plus grave à la moins grave, en justifiant les critères retenus et les choix opérés.

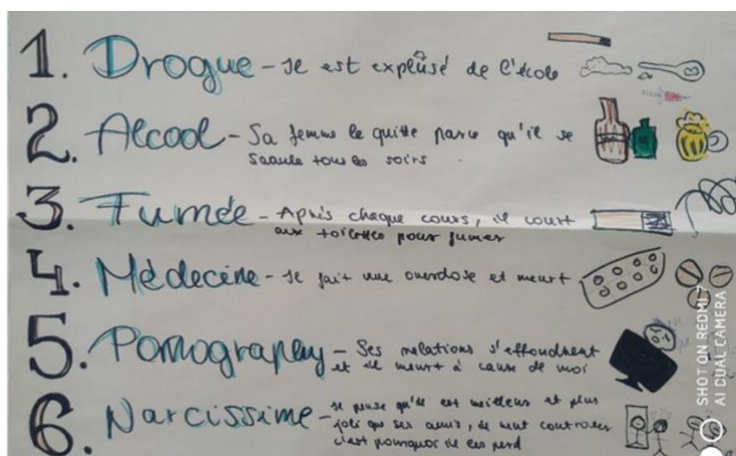


Figure 4. Tâche instruction complexe, addictions, français langue étrangère, deuxième langue, en seconde du lycée. 2022/23., École Protestante Benkő

Cette tâche illustre la capacité des apprenants à mobiliser des compétences d'analyse, de hiérarchisation et d'argumentation, tout en s'inscrivant dans une réflexion éthique et sociale. Elle met également en évidence l'appropriation des principes de l'instruction complexe, notamment en ce qui concerne la formulation de tâches ouvertes, favorisant la discussion, la confrontation des points de vue et la co-construction des savoirs. Finalement, la tâche proposée par les apprenants, grâce à l'idée de la priorisation, invite leurs pairs à mobiliser leur subjectivité et leurs représentations personnelles.

5.2.2. Construction dialogique et réflexion critique autour des usages numériques

Exemple de consigne élaborée par les élèves :

Un(e) ami(e) présente une dépendance aux réseaux sociaux et à la pratique des selfies. Il/Elle sollicite votre aide. Rédigez un dialogue dans lequel vous l'amenez à expliciter son problème, à retracer les causes de cette situation, puis à envisager des solutions à travers des conseils.



Figure 5. Tâche instruction complexe, addiction aux selfies, français langue étrangère, deuxième langue, en troisième du collège. 2023/24., École Protestante Benkő

Dans la continuité de cette analyse, il convient de présenter deux exemples de tâche conçues respectivement par la classe de 11a en religion catholique et 12.b en français langue étrangère dans l'année scolaire 2023/2024, dans le domaine des défis. Les productions des élèves illustrent de manière significative l'appropriation des principes de l'instruction complexe. Elles témoignent de la capacité des apprenants à conceptualiser des tâches ancrées dans des problématiques contemporaines, tout en mobilisant leurs propres représentations, intérêts et expériences.

Dans le domaine des addictions, les tâches élaborées mettaient en évidence une réflexion sur les limites à ne pas dépasser ainsi que sur les risques liés à certains comportements. Dans le domaine des défis, les productions se caractérisent par une articulation équilibrée entre dimension formative et dimension créative.

5.2.3. Comment lancer des défis positifs

Exemple de consigne élaborée par les élèves : Vous aimeriez initier des défis positifs dans votre école. Votre équipe invente et planifie des défis positifs qui peuvent réellement être mis en œuvre en une semaine, et après la semaine, les équipes rendent compte des résultats.

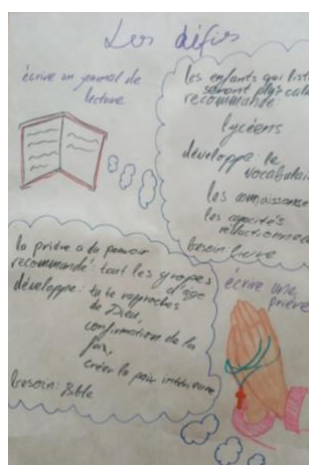


Figure 6. Tâche instruction complexe, français langue étrangère, deuxième langue, en seconde du lycée. 2023/24., École Protestante Benkő

Les tâches présentées ci-dessus, créées par les élèves, montrent clairement comment la pratique de l'IC les a conduits à élaborer leurs propres idées. Dans le domaine des addictions, il apparaît qu'ils s'intéressent aux limites à ne pas dépasser afin d'éviter de se mettre en danger. Dans le cadre des défis, la tâche proposée aux apprenants s'est révélée à la fois instructive et créative. Cela signifie qu'après plusieurs années de pratique au collège et au lycée, ils sont capables d'inventer des tâches en y intégrant leurs propres réflexions, intérêts, motivations et points de vue. Les productions réalisées démontrent également que les tâches conçues par les apprenants sont réalisables dans le cadre de l'enseignement scolaire. Ces observations suggèrent qu'après plusieurs années de pratique de l'instruction complexe au collège et au lycée, les apprenants développent une véritable compétence de conception didactique. Ils deviennent capables non seulement d'inventer des tâches pertinentes, mais également d'y intégrer une réflexion personnelle, leurs motivations et leurs points de vue. Par ailleurs, les réalisations produites confirment que les tâches conçues par les élèves sont pleinement exploitables dans le cadre de l'enseignement scolaire.

Les élèves ont une expérience positive des cours d'IC, ce qui a un impact favorable sur leur travail scolaire, leur comportement et leur motivation. Les apprenants sont davantage motivés lorsqu'ils se sentent capables de faire, dire et écrire par eux-mêmes, et d'agir de manière autonome. Le travail indépendant, ainsi que la réflexion coopérative qui en découle et vise une action commune, inscrivent le programme dans des situations proches de la réalité sociale, ce qui contribue à renforcer la confiance en soi des élèves.

Conclusion

L'Instruction Complexe (IC) apporte une réponse structurée aux défis de l'école contemporaine, où la vulnérabilité des élèves se manifeste particulièrement à travers les troubles attentionnels et les problèmes de statut. Face à la dispersion numérique et aux hiérarchies de compétences perçues qui paralysent souvent la participation, ce dispositif transforme la fragilité individuelle en une dynamique de solidarité pédagogique. En s'appuyant sur des tâches de haut niveau et une gestion rigoureuse des rôles délégués, l'IC neutralise les inégalités de statut et favorise un engagement actif, indispensable pour maintenir l'attention et restaurer le sentiment de réussite chez chaque apprenant.

L'efficacité de ce modèle se traduit par l'émergence d'acteurs sociaux capables de mobiliser des capacités multiples dans des situations de communication authentiques. Le développement de l'intelligence émotionnelle et le renforcement de la confiance en soi préparent ainsi les élèves aux réalités de la vie en société, où la coopération et la gestion de la complexité deviennent des compétences capitales. Sur le plan scientifique, cette étude souligne l'importance d'une pédagogie qui intègre la vulnérabilité comme une ressource éthique ; elle ouvre une réflexion nécessaire sur l'évolution de la posture enseignante face à l'hétérogénéité croissante et aux nouvelles formes de dispersion attentionnelle dans l'espace scolaire.

Bibliographie

Araújo, Odette ; Freitas, Otilia ; Sousa, Gilberta ; Ribeiro, Isilda ; Carvalho, José Carlos ; Martins, Silvana, *Psychometric proprieties analyses of Psychological Vulnerability Scale for secondary school students*, in. *Frontiers in Psychology*, 2025., en ligne : DOI 10.3389/fpsyg.2024.1462830, consulté le 10. 06. 2026.

Bernard, M.-C. & Arapi, E., *Récits de vie en formation et en recherche : approches et savoirs liés à la réussite éducative*. Livres en ligne du CRIRES., 2023., en ligne : <https://lel.crires.ulaval.ca/node/115>, consulté le 10. 06. 2026.

Bulea, Ecaterina, Bronckart, Jean-Paul, *Pour une approche dynamique des compétences langagières*. In: Bulea, Ecaterina, Bronckart, Jean-Paul, Pouliot, Michel (ed.), *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences*., 2005., Genève, Septentrion Presses Universitaires, p. 193-227.

Chartrand, S.-G. et Blaser, C. dir., *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*, 2008., Namur, Presses universitaires de Namur, p. 107-129.

Cohen, E.G., Lotan, R.A. *Designing groupwork: Strategies for heterogeneous classrooms*. New York – London, Teacher College, Columbia University, 2014.

Cohen, E. G., & Roper, S. S., *Modification of interracial interaction disability: An application of status characteristic theory*. In. *American Sociological Review*, 37(6), 643-657., 1972.

Cuq, Jean-Pierre, Gruca, Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2005., p. 265-266.

Doug, Lemov ; McCleary, Sadie ; Solomon, Hannah ; Woolway, Erica, *Teach Like a Champion 3.0*, John Wiley & Sons Inc., 2021.

Gettinger, Maribeth ; Kohler, Kristy, *Process-Outcome Approaches to Classroom Management and Effective Teaching* in. *Handbook of classroom management*, New York, London, ed. Evertson, Carolyn ; Weinstein, Carol, Routledge, 2006.

Gauthier, Clermont ; Bissonnette, Steve ; Van der Maren, Jean-Marie, *Esquisse d'une théorie de la pédagogie. Stratégies d'enseignement validées en classe et à l'école*, Laval, Presse de l'Université Laval, 2026.

Gautherot, Jean-Marie, « Glossaire des termes du CECR ». *Le français dans le monde, recherches et applications*, 1/2009, 2009., p. 169-191.

Kounin, Jacob, *Discipline and Groupe Management in Classrooms*, New York, Holt, Reinhart and Winston, 1970.

Lamau, Marie-Louise, Nathalie Maillard : La vulnérabilité in. *Revue de l'Éthique et de Théologie Morale* N° 280., 2014., en ligne : <https://shs.cairn.info/revue-d-ethique-et-de-theologie-morale-2014-3-page-II?lang=fr>, consulté le 07. 06. 2026.

Lions-Olivieri, Marie-Laure et Liria, Philippe, (ed.) *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Paris, Editions Maison des Langues, 2019.

Lombár-Gombkötő, Izabella, *Diákok bevonása az új pedagógus szerepmódelld gyakorlatába*, In. *Új Pedagógiai Szemle* 74. évf., 2024/09–10. szám, 2024., p. 72–84.

Lotan, Rachel A. et Holthuis, Nicole I., *Complex Instruction for Diverse and Equitable Classrooms* In *Loving Memory of Elizabeth G. Cohen*, 2026., en ligne: https://ebruary.net/155642/education/complex_instruction_diverse_equitable_classrooms_loving_memory_elizabeth_cohen#164499, consulté le 10. 06. 2026.

Maillard, Nathalie, *La vulnérabilité*, Genève, Labor et Fides, 2011.

Meyer Eric, *Étude des liens entre les difficultés d'attention et le stress chez les jeunes, de la maternelle à l'université : rôles des comportements parentaux et des problèmes de sommeil*.

Psychologie. Université de Bordeaux, 2018., en ligne : <https://theses.hal.science/tel-03042624v1>, consulté le 05/06/2026

Nagy K., Emese, *The long-term results of using the Complex Instruction Program (IC, KIP)* in K. Nagy, Emese; Zagyváné, Szűcs Ida (ed.) *Reflexiók a neveléstudományok legújabb problémáira : Válogatás a Pedagógiai Szakbizottság tagjainak a munkáiból*, Eger : Magyar Tudományos Akadémia Miskolci Területi Bizottsága, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó, 2022., p. 121-131. En ligne: <https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/7524/> (consulté le 15/07/2023)

Nagy K., Emese, *Some notes on the academic achievement of disadvantaged students, primarily from ethnic minorities by presenting examples typical of Central European countries* in Emese, K. Nagy (ed.) *Pedagogy of the past and the future : Collection of English language studies about XV. National "Taní-tani" Conference*, Faculty of Arts at the University of Miskolc, Miskolc-Egyetemváros, University Press of Miskolc, 2024., p. 86-94.

Nagy K., Emese *Complex instruction in Hungary*, Intercultural Education, Published, 2024., online: 04 Dec 2024 Paper: 14675986.2024.2428015 , 15 p. (2024) DOI WoS Scopus

Rosen-Reinhardt, Evelyne, *La mort annoncée des "quatre compétences" - pour une prise en compte du répertoire communicatif des apprenants en classe de FLE*. Glottopol, No.6. juillet 2005., 2005., p. 120-133. <https://hal.univ-lille.fr/hal-01581796>., conusulté le 12/04/2023.

Rosen, Évelyne, « Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue » *Le français dans le monde, recherches et applications*, 2009/1, 2009., p. 6-14.

Springer, Claude, « La dimension sociale dans le CECR: pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. » *Le français dans le monde, recherches et applications*, 2009/1, 2009., p. 25-34.

Thiel, Marie-Jo, *Plus forts, car vulnérables*, Salvator, 2023.

Vergely, Bernard, *La vulnérabilité, ou la force oublié*, Le Passeur, 2020.

Pour plus de fiches pédagogiques IC, visitez mon site internet: www.pausetisane.com sous l'ongle KIP (c'est l'IC en hongrois)

Pour citer cet article

Référence électronique

Izabella Gombkötő-Lombár, « Liberté et contraintes : vulnérabilités scolaires, dynamique de classe et instruction complexe », *Educatio* [En ligne], n°17 | 2026. URL : <http://revue-educatio.eu>

Droits d'auteurs

Tous droits réservés