

PUZZLE

Éditorial

Jacqueline Beckers 2

Toile de fond

Attirer, former et retenir des enseignants de qualité en Communauté française de Belgique : Échos d'une enquête

Jacqueline Beckers 3

Apprentissage et enseignement des mathématiques : une activité langagière ?

Emmanuelle Rouy 8

Quelle place pour le cinéma à l'école ?

Geneviève Van Cauwenberge 14

Échos

Un exemple de méthode active d'apprentissage : la simulation de séances parlementaires.

Pierre Gillet et Michel Marée 16

Bref retour sur la motivation des adolescents pour l'histoire : les enjeux d'un meilleur dialogue entre les niveaux d'enseignement

Sandra Hennay 21

Adaptation du cycle de l'apprentissage expérientiel de D. Kolb à l'enseignement d'un point de grammaire en allemand : contribution d'une étudiante du C.A.P.A.E.S.

Germain Simons 27

Repères

Ainsi fit le cifen 39

L'université d'été 2005 40

Jacqueline Beckers
Éditrice responsable

ÉDITORIAL

L'actuel numéro de Puzzle se caractérise par la diversité de ses contributions didactiques : le cinéma, l'histoire, les langues, les mathématiques, la santé..., objet de réflexion et/ou relation d'expériences positives de formation, à l'agrégation ou au capaes.

L'Université d'été 2005 invite à prendre en point de mire la formation des enseignants ; le choix n'est ni anodin, ni aléatoire. Le dossier mérite en effet d'être sérieusement repris en cette période où l'ouverture des frontières en matière d'enseignement supérieur entraîne de grands bouleversements dans l'organisation de nos programmes.

Bientôt, le titre d'agrégé de l'enseignement secondaire supérieur sera, dans la majorité des cas, décerné à l'issue d'une finalité didactique, insérée dans les masters.

La tension risque d'être grande entre l'aménagement d'une formation professionnalisante de haut niveau, appelée par la complexité accrue de l'exercice du métier d'enseignant aujourd'hui et les exigences légitimes et incontournables de la préparation disciplinaire, condition première d'un enseignement de qualité.

En avant-goût de cette réflexion estivale, je vous propose une synthèse de l'enquête menée à l'initiative de l'OCDE dans 25 pays sur le thème " attirer, former, retenir des enseignants de qualité " ; tout un programme...

Jacqueline Beckers

Professeur en sciences de l'éducation,
Université de Liège

ATTIRER, FORMER ET RETENIR DES ENSEIGNANTS DE QUALITÉ EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE

Échos d'une enquête

Introduction

L'OCDE vient de clôturer une vaste enquête sur le thème « Attirer, former et retenir des enseignants de qualité » dans 25 pays membres (OCDE, 2004). Le but est d'aider ceux-ci à élaborer et mettre en œuvre des politiques destinées aux enseignants en vue d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage dans les écoles. La Communauté française a participé activement à cette enquête sous la houlette de M. Dominique Barthélémy, directeur des relations internationales au ministère de la Communauté française et d'un Comité consultatif établi par le ministère.

La préparation du Rapport de base (BECKERS *et al.*, avril 2003) a été produite par une équipe de chercheurs du département Éducation et Formation de l'Université de Liège, sous la responsabilité de Jacqueline BECKERS. Ce rapport décrit, analyse et soulève les problèmes liés à la thématique dans notre Communauté française de Belgique. Il présente aussi le point de vue des principaux acteurs du système éducatif sur ces éléments de politique relative aux enseignants.

Une équipe d'examineurs comprenant un membre du secrétariat de l'OCDE, deux chercheurs et un responsable de l'éducation, provenant du Canada, de la Suisse et du Luxembourg s'est rendue en Communauté française de Belgique en juin 2003 et, après ana-

lyse du rapport de base, a rencontré un groupe diversifié d'acteurs de l'éducation en CFB : les ministres responsables, l'administration, des représentants des réseaux, des enseignants, des chefs d'établissement, des élèves, des formateurs d'enseignants, des futurs enseignants, des syndicats, des associations professionnelles d'enseignants, des parents d'élèves, des employeurs et des chercheurs. Elle s'est aussi rendue dans divers établissements d'enseignement primaire, secondaire et de promotion sociale, ainsi que dans une haute école et une université. Le rapport de ces experts a été publié en mars 2004 (LESSARD *et al.*).

Le 10 mai dernier a été organisé, aux amphithéâtres de l'Europe, un séminaire portant sur l'examen des recommandations de l'OCDE en fonction des priorités politiques actuelles, mais aussi en fonction des réalités vécues par les acteurs de l'enseignement ; il donnera sans doute lieu à une publication de synthèse.

Cet article a pour but, dans la perspective d'alimenter la réflexion sur la formation des enseignants de l'Université d'été d'août 2005, de glaner quelques éléments de l'enquête OCDE et de les mettre en regard avec les orientations de la politique de l'éducation en Communauté, notamment telles qu'elles apparaissent dans le projet de Contrat stratégique pour l'éducation (janvier 2005), clairement dérivé de la

Déclaration de politique communautaire.

L'objet de cette enquête d'envergure est justifié par un constat, étayé par les résultats des recherches sur les acquis des élèves : la qualité des enseignants constitue une ressource précieuse dans l'amélioration de ces acquis, d'autant plus essentielle qu'elle est susceptible de changements délibérés de la part des acteurs du système scolaire. « Les diverses études s'accordent sur l'idée que la qualité des enseignants comprend de nombreux aspects importants dont ne rendent pas compte les indicateurs couramment utilisés tels que les diplômes, l'expérience et l'évaluation des compétences théoriques. Parmi les caractéristiques des enseignants qu'il est plus difficile de mesurer mais qui peuvent être cruciales pour les acquis des élèves figurent l'aptitude à transmettre des idées de façon claire et convaincante, à créer un environnement pédagogique efficace pour différents types d'élèves, à favoriser l'instauration de liens enrichissants entre l'enseignant et les élèves, à faire preuve d'enthousiasme et d'imagination et à travailler efficacement avec les collègues et les parents. » (OCDE, 2004, p. 3) « Le rôle qui est à présent dévolu aux enseignants est considéré comme étant de plus en plus étendu et couvre notamment le développement individuel des enfants et des jeunes gens, la gestion des processus d'apprentissage en



classe, la transformation de l'ensemble de l'établissement scolaire en une « communauté d'apprenants », ainsi que les liens avec les collectivités locales et le monde extérieur. » (OCDE, 2004, p. 4)

C'est la **formation** initiale et continuée des enseignants qui est aux premières loges ici.

Cependant, la qualité des enseignants ne peut s'évaluer dans l'absolu ; elle est aussi étroitement dépendante de la qualité des conditions de travail, autre variable sur laquelle les politiques éducatives ont pris. « Les politiques destinées à **attirer** et **retenir** des enseignants compétents doivent permettre de recruter des individus de valeur dans la profession, mais aussi d'assurer le soutien et les incitants indispensables au perfectionnement professionnel et à l'obtention constante de bons résultats. » (OCDE, 2004, p. 8)

Les trois défis évoqués dans le titre de l'étude OCDE seront développés successivement dans l'article.

Gérer la pénurie ou attirer dans le métier des enseignants de qualité ?

La pénurie d'enseignants en Communauté française est fréquemment évoquée dans la presse comme au Parlement.

On notera cependant que, malgré certaines fluctuations des inscriptions dans les filières de préparation à l'enseignement depuis 1991/92, la profession enseignante attire au moins autant de personnes qu'il y a une dizaine d'années. Les inscriptions dans les formations des enseignants du primaire et dans l'enseignement de promotion sociale ont augmenté significativement depuis 1991/92.

L'analyse de la situation telle qu'elle se présente sur le terrain montre que, si pénurie il y a, elle s'avère fortement tributaire du niveau d'enseignement, de la matière, de la région, de l'école ou du moment de l'année.

Le plan d'action en vue de lutter contre la pénurie, consécutif aux tables rondes du printemps 2002, admet qu'aucun indicateur n'existe sur cette question. Pour combler ce manque, le Gouvernement de la Communauté

française a décidé de créer une Cellule prospective de l'emploi dans l'enseignement afin de cibler les fonctions, les périodes de l'année scolaire, voire les établissements en difficulté touchés par la pénurie.

Le projet de Contrat stratégique reprend une série de mesures issues du plan d'action pénurie qui s'inscrivent dans les orientations présentées par les experts OCDE. En synthèse, elle devrait garantir plus de flexibilité à l'entrée dans la profession (mesures 1 et 2 du Contrat stratégique pp. 49-50) et plus de mobilité entre les enseignants de différents niveaux via la formation en cours de carrière (mesure 4).

Chez nous, l'accès à la profession emprunte majoritairement la voie de la formation initiale : peu d'enseignants accèdent à l'enseignement après une carrière dans une autre profession ; en effet, les conditions d'engagement sont peu avantageuses (statut temporaire, ancienneté professionnelle peu reconnue...). C'est davantage dans l'enseignement technique et professionnel que cette voie est exploitée, elle est rendue possible grâce au CAP (Certificat d'Aptitude Pédagogique), organisé par l'enseignement de promotion sociale. On notera que ce système de formation pédagogique est le seul à ne pas avoir été réformé lors de la législature précédente.

Selon les experts OCDE, le système éducatif gagnerait à l'extension de ces pratiques plus flexibles à d'autres secteurs, notamment ceux qui sont en pénurie.

En Communauté française de Belgique, il n'y a pas vraiment pénurie dans des postes vacants ; par contre, les remplacements en cours d'année, pour raison de maladie par exemple, sont plus problématiques. Le Contrat stratégique (mesures 5 et 6 – orientation 2.5 pp. 49 à 50) prévoit de confier à la Commission de pilotage l'étude de la possibilité de constituer des « équipes mobiles et pluridisciplinaires » pour assurer ces remplacements. Le système a fonctionné en Communauté flamande de Belgique : la mise sur pied de « pools » d'enseignants intérimaires mettait à la disposition des écoles d'une région un corps de jeunes enseignants obligés d'accepter les intérimis dans

cette région mais à qui était garanti un contrat d'un an au moins. En cas d'interruption des intérimis, d'autres tâches leur sont alors confiées. La formule présente un intérêt certain pour les écoles et pour les débutants à qui elles offrent une certaine stabilité. Cependant, loin de pallier les autres difficultés rencontrées en début de carrière relativement au morcellement des tâches, elle les institutionnalise au contraire... Les experts OCDE préconisent que les équipes d'enseignants débutants remplissent leurs fonctions au bénéfice de tous les réseaux (ce qui supposerait que l'on touche aux règles de calcul de l'ancienneté...) et soient encadrés par des enseignants chevronnés, ce qui leur permettrait de vivre leur insertion professionnelle sur un mode plus serein et mieux balisé.

L'analyse de la situation dans les différents pays participants « montre que les questions relatives à la quantité d'enseignants et celles qui ont trait à leur qualité sont manifestement liées. Pour réagir aux pénuries d'enseignants, les systèmes éducatifs ont souvent recours à une combinaison de mesures à court terme : ils peuvent abaisser le seuil des qualifications requises pour l'accès à la profession, affecter des enseignants à l'enseignement de matières pour lesquelles ils ne sont pas pleinement qualifiés, augmenter le nombre d'heures de cours allouées aux enseignants ou encore augmenter la taille des classes. De telles mesures, si elles permettent de veiller à ce qu'il n'y ait pas de classes laissées sans enseignant, de sorte que la pénurie n'est pas nécessairement manifeste, soulèvent cependant des questions quant à la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage » (OCDE, 2004, pp. 6-7).

On ne peut que souhaiter que cet avertissement soit pris au sérieux à l'occasion de la réforme des titres requis amorcée de longue date et sur laquelle revient le Contrat stratégique qui prévoit (orientation 2.5) l'uniformisation des titres entre réseaux pour réduire cette source d'inégalité de traitement entre enseignants.

À côté des phénomènes de pénurie, observés de manière conjoncturelle dans un certain nombre de pays (alors que dans d'autres comme la Grèce et

le Luxembourg, c'est à une pléthore d'enseignants que le pays doit faire face), le rapport des experts OCDE s'inquiète de signes d'un déclin à plus long terme du métier d'enseignants. L'attractivité de la profession enseignante diminue : elle n'est plus signe d'ascension sociale, elle ne garantit plus la sécurité d'emploi, ou alors pas avant longtemps¹, les rémunérations par rapport au privé sont peu tentantes², le corps enseignant s'est considérablement féminisé³ et devient aussi progressivement âgé⁴, l'image de la vie dans certaines écoles, relayée par les médias, effraye...

Le premier vrai défi à relever en Communauté française de Belgique est donc bien d'**attirer**, dans la profession enseignante, des individus compétents, maîtrisant les savoirs et les savoir-faire attendus d'eux dans les établissements scolaires, mais j'ajouterais volontiers, dotés d'une identité professionnelle positive et forte ainsi que le préconisent les décrets réformant la formation des enseignants (12 décembre 2000 pour l'enseignement fondamental et secondaire inférieur et 8 février 2001 pour l'enseignement secondaire supérieur).

Pour renforcer l'attractivité de la profession à plus long terme, quelques mesures sont évoquées dans le projet de Contrat stratégique :

- une deuxième campagne de valorisation du métier (mesure 3) ;
- la revalorisation financière du métier telle que prévue dans le cadre du refinancement de l'enseignement ;
- l'amélioration des situations statutaires (orientation 2.5) : outre l'uniformisation des titres déjà évoquée, un assouplissement des règles de priorité pour la nomination serait étudié. Il devrait permettre une augmentation de la mobilité interne au réseau, voire même inter-réseaux. Ces propositions « ne seraient plus tabou ». Pour le moment, les dispositions administratives n'encouragent pas cette mobilité ; en effet, l'ancienneté de service n'est pas « transportable » d'un réseau à l'autre, elle n'est même pas d'emblée valorisée d'un pouvoir organisateur à l'autre au sein du même réseau.

Former des enseignants de qualité

La formation initiale et la formation continuée, articulées l'une à l'autre au service d'un développement professionnel continu devrait doter les enseignants d'un profil de compétences, dérivé des objectifs retenus pour les élèves et en adéquation avec les besoins du terrain (OCDE, 2004, p. 12). Le projet de Contrat stratégique s'inscrit dans cet esprit lorsqu'il affirme (p. 57) « La formation initiale et continuée joue dans le système un rôle de régulation ». Sinon, les propositions relatives à la formation y sont éparées.

Relativement à la **formation initiale** et peut-être parce que les décrets la réformant pour qu'elle s'inscrive dans le mouvement général de la réforme sont récents (2000-2001), peu de choses sont précisées sinon qu'on annonce (p. 23 de la Déclaration de politique communautaire) qu'elle sera évaluée. En relation avec la recherche d'une plus grande équité du système éducatif, le projet de Contrat stratégique demande en outre d'« intégrer dans la formation initiale des cours spécifiques portant sur la remédiation et plus généralement sur la pratique d'une pédagogie différenciée » (p. 41 du Contrat stratégique).

Porte d'entrée essentielle dans le métier d'enseignant, la formation initiale joue un rôle d'autant plus considérable qu'un grand nombre d'enseignants recrutés lors de la grande période d'expansion des années 1960 et 1970 approchent de l'âge de la retraite et devront donc être remplacés. Certes, le départ massif d'enseignants chevronnés signifie la perte pour le système d'un capital important d'expérience ; par ailleurs, l'occasion est ainsi offerte de réformer le corps enseignant en profondeur. En outre, l'existence d'un corps enseignant plus jeune, allégeant les contraintes budgétaires, pourrait libérer des ressources pour le perfectionnement et pour des mesures favorisant l'insertion professionnelle des jeunes enseignants.

À propos de l'agrégation, les experts soulignent toute l'importance d'avoir initié une réforme à ce niveau tant le contexte la rend difficile « étant donné

la multiplicité des acteurs en cause, les fortes traditions disciplinaires et l'autonomie universitaire » (LESSARD et al., mars 2003, p. 22). À leur avis, « la réforme de l'agrégation est un début prometteur ; elle doit se poursuivre en matière de stages dont on pourrait augmenter les heures, d'interdisciplinarité et de polyvalence, de présence des sciences de l'éducation, et de coordination inter universitaire afin d'assurer une certaine harmonisation des programmes. Il serait souhaitable aussi d'y augmenter les activités communes à tous les futurs enseignants de sorte qu'une identité professionnelle puisse se développer » (LESSARD et al., mars 2003, p. 33).

Relativement à la **formation continuée**, le projet de Contrat stratégique prévoit de légiférer désormais via un seul décret et de « recentrer la formation en cours de carrière sur les besoins majeurs » (p. 59), il propose notamment deux mesures :

- Articuler la formation inter-réseaux sur les priorités définies dans le présent contrat... et sur l'appropriation des objectifs et priorités du décret-missions.
- Fusionner les actuels niveaux de formation « réseau » et « établissement »... pour atteindre les objectifs d'efficacité et d'équité au niveau local (pouvoir organisateur ou établissement).

Retenir dans les classes les enseignants de qualité

La réflexion passe ici par l'analyse des conditions de travail.

L'observation des migrations dans le métier identifie deux moments critiques de sortie : à l'entrée et en fin de carrière. Pour ce dernier cas de figure, la mesure 7 du Contrat stratégique prévoit que les « DPPR », c'est-à-dire les mises en disponibilité précédant la pension de retraite, puissent être plus dégressives : elles ne se feraient pas nécessairement à temps plein pour garder dans le métier au moins à temps partiel des enseignants chevronnés.

Nous nous attarderons davantage sur les mesures en faveur des enseignants débutants. Les visites et entretiens des experts OCDE en Communauté française de Belgique confirment les données de la recherche Insert'prof (BECKERS et al., 2003). Celle-ci a décrit les conditions particulièrement difficiles dans



lesquelles certains enseignants temporaires, la plupart débutants, exercent leur métier (morcellement de la charge entre différents établissements, changements d'école au gré des intérimaires, parfois plusieurs dans la même année, affectation aux tâches restantes, aux classes difficiles...). La précarité de ces conditions est la contrepartie de la protection statutaire des enseignants nommés. Le projet de Contrat stratégique ne propose aucune mesure à ce sujet. Par ailleurs, les experts notent aussi : « Les conditions d'une insertion professionnelle véritablement soutenue et encadrée semblent variables suivant les écoles et les acteurs (direction et collègues enseignants). Il ne semble pas y avoir en cette matière de pratiques fortement institutionnalisées et suffisamment répandues pour que l'on soit rassuré sur les conditions d'insertion dans le métier des jeunes enseignants » (LESSARD *et al.*, mars 2004, p. 24).

Le projet de Contrat stratégique prévoit dans l'orientation 2.6 deux mesures pour accompagner le début de l'exercice du métier :

- le tutorat par des enseignants chevronnés (mesure 8) ;
- le retour des débutants vers le centre de formation initiale pour y réfléchir et y rechercher des solutions aux difficultés rencontrées ; ces moments seraient prévus dans la charge (mesure 9).

On trouve là une proposition, peu habituelle dans notre culture, de différenciation positive au service d'une catégorie spécifique d'enseignants : ceux qui débutent dans le métier. Ces mesures différenciées sont plébiscitées par les experts OCDE. Certaines peuvent heurter les valeurs d'une logique civique fondée sur la stricte égalité de traitement des usagers, principe très largement défendu par les partenaires sociaux.

On a déjà consenti, dans notre système éducatif, à des entorses au principe de l'égalité de traitement des usagers pour compenser des inégalités avérées : c'est le cas par exemple pour les mesures de discrimination positives (décret du 30 juin 1998) en faveur des écoles accueillant massivement des élèves particulièrement défavorisés. Ce principe recueille désormais une large ad-

hésion. À noter qu'une suggestion de l'équipe des experts prenant place dans le même contexte pourrait peut-être venir compléter l'éventail des mesures déjà prévues par ce décret : l'octroi de primes pour les enseignants qui travaillent dans ces écoles ou l'application d'une autre manière de définir leur charge (moins d'heures de présence face aux élèves et plus de temps de concertation, de formation spécifique...).

Personnellement, je plaide en tout cas pour que le pas de la discrimination positive soit aussi franchi à l'égard des enseignants débutants qui ont objectivement des investissements beaucoup plus considérables à consentir pour mener à bien les diverses tâches de leur métier et vis-à-vis de qui les pratiques le plus souvent en vigueur font au contraire figure de discriminations négatives (les horaires et les classes difficiles, le morcellement des tâches, l'éclatement sur plusieurs établissements... En dehors des mesures relatives à la fin et à l'entrée dans la carrière, le projet de Contrat stratégique prévoit-il des mesures de nature à retenir dans le métier des individus compétents ?

Au détour d'une phrase, p. 49, il reconnaît qu'il faut permettre aux enseignants « une réappropriation de leur métier ». Cet enjeu me paraît primordial. À son service, il faudrait sans doute, ainsi que le suggèrent les conclusions de l'enquête internationale, les associer à l'élaboration des politiques et à leur mise en œuvre (OCDE, 2004, p. 14). Le Contrat stratégique partage cette volonté :

- il est alimenté par les consultations d'enseignants (du primaire, du secondaire, du spécialisé) et a été soumis à leur discussion ;
- dans le nouveau modèle de gouvernance « Régulation – Responsabilisation – Évaluation » sont reconnues l'autonomie des acteurs (dont les enseignants) et leur auto-évaluation (p. 6 du Contrat stratégique).

Néanmoins, il paraît en rester davantage au niveau des intentions que de proposer des mesures concrètes. On retiendra cependant une forme de « reconnaissance » des mérites : une réaffectation des moyens de manière tangible aux opérateurs des actions ef-

ficientes (p. 56 du Contrat stratégique) ; cette nouveauté dans le fonctionnement me paraît digne d'intérêt. La volonté de réduire la mobilité des élèves d'une école à l'autre pour stabiliser les équipes (p. 40 du Contrat stratégique) peut aussi apparaître comme une condition indispensable au fonctionnement de l'école comme une organisation apprenante.

L'enjeu majeur est cependant de valoriser les tâches spécifiques du métier d'enseignants.

« On peut, sans risque de se tromper, tirer de l'étude la conclusion que les enseignants sont extrêmement motivés par les avantages intrinsèques de l'activité enseignante (travailler avec des enfants et des jeunes gens, les aider à se former et ainsi apporter une contribution à la société) et que les structures du système et les environnements de travail doivent permettre aux enseignants de se concentrer sur ces tâches... Peut-être emploierait-on moins d'enseignants mais davantage d'autres personnes pour accomplir les tâches qui relèvent actuellement de la responsabilité des enseignants sans pour autant faire appel à leurs compétences professionnelles spécifiques [activités pour recueillir des fonds, travaux administratifs ou surveillances d'élèves mais aussi rôles d'assistant social, de psychologue ou d'animateur socio-culturel]. On pourrait alors rémunérer les enseignants nettement mieux pour attirer et conserver les meilleurs candidats possibles. » (OCDE, 2004, p. 12) Parmi les 92 800 postes équivalents temps plein que comptent les écoles de la Communauté française de Belgique, 84,8 % sont des enseignants, ce qui donne déjà une idée de la faible possibilité de prise en charge de certaines tâches par d'autres types de personnel...

Par ailleurs, la Communauté française de Belgique est un des systèmes éducatifs européens où la flexibilité requise des enseignants dans l'exercice de leur travail est une des plus basses (Eurydice 2003). Trois facteurs de flexibilité ont été analysés dans cette étude : le descriptif des tâches (inexistant en Communauté française de Belgique), la ventilation des heures de travail entre heures d'enseignement et

heures consacrées à d'autres activités (flexibilité minimale en Communauté française de Belgique : le temps de travail des enseignants est toujours défini essentiellement en nombre d'heures d'enseignement en classe ; le temps global de travail, le temps de présence à l'école, ou le temps pour d'autres tâches que l'enseignement ne sont pas réglementés, sinon le temps de concertation des enseignants du primaire) et la possibilité d'extension de la charge de cours (possible en cas de besoin mais sans rémunération complémentaire en Communauté française de Belgique).

Les opportunités de diversification des tâches des enseignants sont limitées en Communauté française de Belgique : postes de direction, de conseillers pédagogiques et d'inspecteurs, maître de stage et parfois coordinateurs de niveaux ou de stages dans les sections qualifiantes. Dans les hautes écoles pédagogiques, la fonction de maître de formation pratique a été créée avec la réforme. Le projet de Contrat stratégique propose la création de la fonction de tuteur à l'égard des enseignants débutants. Par ailleurs, les enseignants ne disposent pas d'une infrastructure où le travail collectif puisse être productif. En conséquence, les enseignants ne restent généralement pas à l'école en dehors des heures de cours... (LESSARD

et al., mars 2004, p. 28)

À ce niveau d'une réappropriation potentielle par les enseignants des tâches spécifiques de leur métier, il reste donc pas mal de travail à faire... On se rappellera que les deux mesures qui vont dans ce sens avaient été suggérées par l'étude *Insert'prof* au bénéfice des enseignants débutants et sont reprises dans le projet de Contrat stratégique.

« Il arrive que des réformes nombreuses et d'envergure engendrent chez celles et ceux qui doivent les implanter des réactions de diverse nature, malgré le temps consacré aux consultations préalables avec des acteurs du système éducatif représentatifs des grandes catégories d'intérêts : difficulté de compréhension du sens du changement, sentiment d'incompétence pour sa mise en œuvre, essoufflement face au rythme d'implantation, critique notamment de la faiblesse ou de l'absence des moyens, sentiment de dépossession et de contrôle externe accru, résistance et retrait, etc. Cela est peut-être en partie inévitable. Mais il s'avère essentiel de prendre acte de cette problématique et d'y répondre d'une manière pertinente. À cette fin, ce rapport souligne l'importance de la formation continue des enseignants, des dispositifs facilitant le travail concerté des enseignants à l'école, et des rôles de relais devant être assumés en

période de changement par les directions d'école, par l'inspection et par les conseillers pédagogiques. » (LESSARD *et al.*, mars 2004, p. 40)

Bibliographie

BECKERS, J., JARDON, D., JASPAR, S., & MATHIEU, C. (2003, juin). Pour un dispositif de formation favorisant une insertion réussie dans la vie professionnelle. Recherche commanditée par Mme la Ministre Dupuis en charge de l'Enseignement supérieur. Liège : Service de Didactique professionnelle et Formation des Enseignants de l'Université de Liège.

BECKERS, J., JASPAR, S., & VOOS, M-C. (2003, avril). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Rapport de la Communauté française de Belgique*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française.

LESSARD, Cl., SANTIAGO, P., HANSEN, J., & KUCERA, K.M. (2004, mars). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité : Note de synthèse : Communauté française de Belgique*.

OCDÉ (2004, novembre). *Le rôle crucial des enseignants : Attirer former et retenir des enseignants de qualité : Résumé analytique*.

VANDEBERGHE, V. (1996). In *Tableau de bord de l'enseignement*. •

LES NOTES

1 L'accès à la nomination a tendance à se produire à un âge plus avancé. Cette évolution vaut pour l'ensemble du système. Alors qu'en 1981, les enseignants temporaires n'étaient majoritaires que jusqu'à 27 ans, ils le sont jusqu'à 29 ans en 1993. Parmi les enseignants ayant 34 ans en 1993, environ 30 % ont un statut d'agent temporaire, alors qu'ils n'étaient que 13 % en 1981. L'opposition entre la précarité du temporaire et la stabilité de l'enseignant définitif tend donc à se renforcer (Vandenberghe, 1996, pp. 24-25).

2 Comparés à d'autres pays de l'OCDE, les salaires des enseignants en Communauté française de Belgique sont relativement élevés, en particulier dans le secondaire supérieur. Même si les salaires sont souvent en dessous des niveaux pratiqués dans le secteur privé, d'autres avantages tels qu'un nombre de jours de vacances plus élevé et un niveau accru de sécurité de l'emploi pour les enseignants définitifs assurent que le métier d'enseignant reste compétitif. Toutefois, il faut noter que l'on a assisté à une perte du pouvoir d'achat des salariés aux cours des dernières années, ce qui suscite bien des préoccupations. Les éléments déterminant le niveau de rémunération des enseignants sont limités et comprennent le niveau des qualifications, le niveau d'enseignement et l'ancienneté. Le système ne prend donc pas en compte d'autres dimensions importantes : (1) la qualité de la prestation professionnelle des enseignants ; (2) les tâches complémentaires que les enseignants assument ; (3) les nouvelles compétences acquises au long de leur carrière ; et (4) le contexte dans lequel les enseignants exercent leur métier (par exemple, pour tenir compte des écoles se trouvant dans des zones difficiles). Cf. graphique 2 p. 7 du résumé analytique.

3 La proportion de femmes est de 83,5 % dans le fondamental, 58,3 % dans le secondaire et de 63,4 % dans le spécial. Parmi celles-ci, une partie significative (26,6 %) travaille à temps partiel.

4 En 2002, la proportion d'enseignants de 50 ans et plus était de 22,8 % dans le fondamental, de 36 % dans le secondaire et de 31,4 % dans le spécial, des chiffres en permanente hausse depuis au moins 1992 (valeurs respectives de 13,3 %, 23 % et 16,8 %).



Emmanuelle ROUY

assistante Cifen – Didactique des mathématiques,
Université de Liège

APPRENTISSAGE ET ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES : UNE ACTIVITÉ LANGAGIÈRE ?

Introduction

Commençons par la provocation : réputées pour leur symbolisme hermétique, les mathématiques sont pourtant une « activité langagière extraordinaire », selon l'expression de Denis GUEDJ¹, citant en exemple la notion apparemment simple de « même »².

« *Tous les mathématiciens savent le nombre de façons extrêmement riche que nous avons de dire 'le même' en maths : égalité, équivalence, similitude, bijection, isomorphisme... On peut ainsi comprendre pourquoi les choses, dans le monde, dans la vie, ont autant de façons différentes d'être les mêmes.* » D. GUEDJ, (1998) Conférence « la double implication » journées nationales APMEP Rouen.

Au-delà de sa conclusion incitant à un regard plus sage sur notre vie, cette citation contient pour nous deux enjeux didactiques :

- la précision des termes utilisés ainsi que leur adéquation à la situation étudiée n'est pas une pure exigence de forme, mais une composante permettant la mise en mouvement d'une dialectique flexibilité/rigueur (ROUY, 2004) ;

- quelle est la place de cette activité langagière dans l'enseignement des mathématiques ?

Si le sujet n'est pas neuf³, il m'a semblé mériter réflexion... pour l'action.

Deux codes en interaction

Colette LABORDE fut une des premiè-

res à étudier « l'existence de problèmes langagiers, qui se posent (...) en liaison avec ceux de l'acquisition des « connaissances mathématiques » (LABORDE, 1982). Pour cela elle parlera de la langue naturelle et du symbolisme mathématique comme de deux codes, en tant que deux « systèmes structurés de signes ». Il s'agit alors d'étudier non seulement l'acquisition des connaissances, mais surtout comment cette acquisition est en interaction avec l'expression de ces connaissances :

« L'explicitation des objets mathématiques dans un système de signifiants est indissociablement liée à leur construction, (...) l'expression en mathématiques passe par l'analyse des objets et relations, mais elle est susceptible en retour de faire évoluer cette analyse »

Considérer l'interaction des deux codes reste novateur puisque les positions à ce sujet sont souvent soit d'assimiler l'apprentissage des mathématiques à l'assimilation d'un code⁴ ; soit d'ignorer les difficultés de type linguistique, la formulation devant découler naturellement d'une bonne connaissance du contenu⁵.

Si les situations expérimentées par LABORDE concernent des enfants plus jeunes en phase d'acquisition du langage, son analyse (textes, observations) fait ressortir les éléments suivants :

- Les deux codes (langue naturelle et écriture symbolique) se combinent en donnant lieu à trois types de formulation : symbolique, naturelle, « mixte », ie contenant des symboles ou des ter-

mes ayant un sens spécifique en mathématiques ou encore des tournures de phrase privilégiées. Cette très grande imbrication distingue les textes mathématiques d'autres textes littéraires ou scientifiques.

- Les textes écrits offrent un discours uniforme très organisé, pourtant la langue orale de l'enseignement s'écarte des conventions sur l'écriture mathématique (problème qu'on retrouvera dans la dernière partie).

- Il existe différentes formes d'imbrication des deux codes, chacune présentant une insertion de l'écriture symbolique dans la langue naturelle avec parfois déformation de la syntaxe de l'un des codes, ce qui influera sur le statut des différents éléments de l'énoncé, voire de l'énoncé lui-même.

- Historiquement les deux codes ont aussi été en conflit (usage excessif du symbolisme nouvellement découvert, puis tendance conservatrice en retournant aux textes anciens). L'activité de symbolisation reste pourtant un moteur et la recherche d'un symbolisme approprié s'est toujours faite en liaison avec une réflexion sur la nature des objets (comme la notation des puissances entières).

- La désignation des objets mathématiques contient toujours des implicites (contexte, habitudes,...)⁶ et l'usage du langage symbolique ne supprime pas l'ambiguïté mais déplace les implicites.

- L'explication orale ou écrite est ressentie par les élèves comme une « mise en mots venant après la véritable réso-

lution. Ils sont rarement placés dans des situations où la qualité de leur formulation n'est pas seulement soumise à l'évaluation de l'enseignant mais conditionne la réussite de leur activité ».

- L'initiative du codage est rarement laissée aux élèves, et pourtant l'utilisation du langage symbolique n'est pas spontanée quand il n'est pas imposé. Les premiers points peuvent nous inciter à réfléchir sur notre utilisation (inconsciente) des deux codes dans notre discours oral et notre discours écrit, en particulier les problématiques liées à l'insertion d'un code provoquant une déformation de la syntaxe de l'autre code. Les deux derniers points donnent des critères de construction de situations permettant de faire travailler la formulation par les élèves.

Une première fonction de l'activité langagière dans l'apprentissage des mathématiques est donc la construction d'une articulation correcte entre la langue naturelle et l'écriture symbolique.

Erreurs langagières et rôle du discours

Pour beaucoup, « les mathématiques s'apparentent à une langue étrangère » (BÉLANGER & DE SERRES, 1998), voire étrange ! Il serait plus juste de dire que « les mathématiques reposent sur un langage qui a ses codes, sa sémantique et sa syntaxe (...), les erreurs langagières se manifestant alors dans les différents aspects que prend ce langage » (id), sans compter le rôle des imbrications entre les différents codes.

Pourraient alors être regroupées sous l'appellation d'erreur langagière :

- Les erreurs syntaxiques dans le langage naturel : « 36 est un diviseur de 12 car 12 divise 36 » ;
- Les erreurs syntaxiques changeant le sens d'un symbole et conduisant à une erreur sémantique : « le point x » quand x est l'abscisse du point ;
- Les erreurs dans l'identification de la nature des symboles (constante, variables,...) ;
- Les difficultés à repérer les similitudes sur le plan symbolique : « $y=ax+b$ ou $y=mx+p$ »
- La tendance à calquer l'écriture symbolique sur la syntaxe en langage naturel, tendance qui se retrouve souvent

dans la mise en équations d'un problème formulé en français.

Il nous apparaît toutefois évident que ces erreurs dites langagières, peuvent recouvrir des réalités différentes en termes de capacité d'abstraction. On peut également déjà regarder d'un autre œil la deuxième catégorie, dans la mesure où ce type d'énoncé est fréquent dans notre bouche de professeurs, parce qu'il n'y a pas de confusion pour nous. Au-delà de simples conventions d'écriture, « l'usage précis des termes, des signes et des correspondances entre ceux-ci a un aspect fonctionnel en mathématiques parce qu'il va diriger l'activité mathématique » (NOIRFALISE et al., 1996). Le manque de rigueur peut commencer par le mélange dans une même phrase des termes correspondant à plusieurs registres : « la fonction est impaire donc elle passe par (0,0) ». Mais ce manque de rigueur est aussi visible lorsque l'élève ne sait pas (ou plus) contrôler l'adéquation d'une technique à la tâche à effectuer. En particulier, face à un exercice ou à un problème, on constatera que l'élève fait une erreur parce qu'il ne choisit pas la bonne technique, mais surtout que cette erreur possède souvent une forme langagière.

Premier exemple

Pour résoudre l'équation $6x=5$, l'élève écrit $x=5/(-6)$. Dans le cas général, c'est ce qu'il appelle « transposer le terme a du premier membre dans le second en changeant de signe ». Il applique ici une technique dont il a 'perdu la raison'⁷. On peut aussi imaginer qu'il n'a pas associé de raisons à cette technique, qui permettent de la sélectionner parmi d'autres, de même qu'il n'a vraisemblablement pas associé à la technique qui était ici adéquate (« on a le droit de diviser les deux membres d'une égalité par un même nombre non nul ») les raisons qui lui auraient permis de la sélectionner. Il y a donc probablement « un lien entre le manque de précision dans l'énoncé des raisons justifiant une technique et le choix inadéquat de techniques » (NOIRFALISE et al., 1996).

Une erreur langagière est ici directement en interaction avec une erreur

mathématique.

Les membres de l'Irem de Clermont-Ferrand proposent ensuite une liste de cas où les observateurs relèvent non seulement les erreurs 'mathématiques' d'élèves, mais aussi les erreurs, confusions ou imprécisions langagières au cours du travail. Si le lien ne peut être systématique⁸, on constate cependant que les meilleurs élèves sont plus précis dans le maniement de la langue ; et que plus il y a d'erreurs langagières, plus il y a d'erreurs techniques et d'erreurs dans le choix des techniques.

Deuxième exemple

« P un plan rapporté à un repère orthonormé (O, i, j). Soit C_1 l'ensemble des points de coordonnées (x, y) vérifiant l'équation $x^2 + y^2 + 2x - 3 = 0$ (E). Vérifier que C_1 est non vide. »

L'élève reconnaît d'abord dans le premier membre de l'équation (E) un trinôme en x. Il le fait clairement apparaître en faisant passer le terme en y^2 à droite, et applique alors une technique qu'il connaît bien (mise sous forme canonique d'un trinôme et mise en facteur) qui en l'occurrence ne sert pas à grand chose ! Une fois questionné sur « ce qu'il cherche à faire », et sur « ce que veut dire la question », il répond « c'est équivalent à donner l'ensemble de définition ». L'interviewer répète l'énoncé de la question, ce qui amène l'élève à produire, d'abord en termes peu orthodoxes, une technique permettant d'accomplir la tâche « je vais remplacer x par quelque chose et je vais vérifier que ce quelque chose peut s'appliquer et je vais trouver la valeur de y »⁹. Il trouve effectivement que pour x égal à 2, « y est égal à racine de 3, donc C_1 n'est pas vide ». Quand on lui demande **pourquoi** C_1 n'est pas vide, il répond 2 fois de suite « j'ai trouvé une valeur de x pour laquelle y vérifie aussi l'équation donc ça me donne que C_1 n'est pas vide »¹⁰, puis précise enfin « pour que C_1 soit vide, il faudrait que pour toute valeur de x, que y ne puisse pas s'appliquer dans l'équation ».

En résumé, n'ayant pas clairement identifié la tâche à accomplir, l'élève a d'abord mis en oeuvre une technique connue mais non adéquate, puis il a



évoqué une autre tâche, et enfin produit une technique permettant d'obtenir un résultat sans être capable d'expliquer pourquoi cette technique permet de réaliser la tâche. Après l'analyse de cette interview, les auteurs concluent :

« ...à ce niveau de la classe, la tâche demandée n'est pas simplement l'application d'une technique, mais aussi de produire un petit discours justifiant l'adéquation de la technique à la réalisation de la tâche :... il convient de **montrer des raisons** qui font que la technique permet de réaliser la tâche. (...) Les énoncés utilisés vont non seulement avoir une fonction sémiotique, mais aussi instrumentale : ils vont montrer des raisons (fonction sémiotique) mais aussi permettre à la pensée de s'instrumenter, de se contrôler »

On peut évidemment interpréter cet exemple en termes de 'mauvaise' lecture de l'énoncé et de non-compréhension de la question posée, On peut aussi supposer que les tâtonnements de l'élève sont nécessaires et lui permettent de 's'approprier la question'. Peut-être même que l'élève aurait, sur base de ses premières hésitations, construit ensuite sans assistance une solution. Il y a sans doute de cela aussi.

Mais en regardant ces deux exemples, tout se passe comme si la **technique** était dissociée du **discours sur la technique** (selon les termes permettant à BOSCH et CHEVALLARD (1999) de définir la *praxéologie*). Ce discours contient les conditions d'utilisation, les résultats attendus, et parfois une justification de la technique.

Par exemple,

La factorisation	est	une technique
On peut parfois transformer une expression sous forme de somme en une expression sous forme de produit de termes. Ceci permet par exemple d'étudier dans quels cas cette expression peut s'annuler, ou encore comment le signe de cette expression est susceptible de varier	est	un discours sur cette technique

Dans cette approche (dite anthropologique¹¹) toute pratique est associée à un ensemble de connaissances sur cette pratique. Il y a donc un couple (Technique, Discours) qui subit des évolutions au fil des activités. Il peut rester dans son équilibre initial ou voir se modifier l'équilibre entre les deux composantes. Par exemple, le discours peut changer sur une même technique ; ou la technique reste et le discours a disparu, ce qui est le plus fréquent dans l'apprentissage des mathématiques.

Dans certains cas, cela ne pose pas de problème : vous pouvez oublier pourquoi vous vous mouchez de cette manière sans inconvénient majeur. Mais pour revenir à l'activité qui nous intéresse —les mathématiques—, il est vital de conserver un couple (Technique, Discours) équilibré pour que cette discipline conserve ses caractéristiques de rigueur et de rationalité. En effet c'est ce discours qui contient les **motivations** des techniques, au sens du **pourquoi** (la raison d'être d'un savoir) et du **pourquoi** (sa justification, ou au moins une explication intelligible)

Pour l'exemple cité, il semble que pour beaucoup d'élèves le discours sur la factorisation a) n'existe pas, dans le sens où il n'a pas pu se constituer ; b) n'existe plus ; c) ou bien il est devenu « dès que je vois (une expression avec) des x^2 , je factorise ».

On voit donc ici un deuxième rôle de l'activité langagière en mathématiques : conserver le discours raisonné associé aux techniques apprises.

Euclide à l'ULg

En 2002, le professeur Jean-Marie Bouqueneau, Doyen de la Faculté des Sciences, s'inquiète du nombre d'échecs en mathématiques pour les étudiants en première candidature scientifique. Une opération de préparation à la deuxième session est alors organisée¹², consistant en séances de révision et de simulation des conditions d'examen oral. Il était demandé à chaque étudiant de préparer un point de théorie et de le présenter au reste du groupe. Cette présentation donnait alors lieu à des échanges entre les étudiants, amenant chacun à une formulation de plus en plus précise des questions et des réponses, ainsi qu'à l'établissement d'un lien entre les concepts en jeu et les termes utilisés pour les définir ou les caractériser. Ce type d'activité demande à l'étudiant de dépasser un travail par 'cliché' (photographie des formules) ou par automatisme, de lutter contre les 'à peu près' afin de développer la maîtrise du vocabulaire conceptuel et de donner du sens aux objets et relations manipulés. Outre la réussite des étudiants concernés, cette expérience a permis de mettre en évidence que nombre de difficultés de compréhension et d'erreurs dans la mise en œuvre des connaissances mathématiques étaient liées à une maîtrise insuffisante de la langue française. L'organisation d'une remédiation dans ce sens permettait de développer une plus grande autonomie des étudiants face à la matière à étudier¹³. La Faculté des Sciences et l'Institut Supérieur des Langues Vivantes de l'ULg mettent alors en place un premier projet appelé EUCLIDE¹⁴ (Etude Universitaire sur les Compétences Linguistiques et leur Interaction avec la Discipline Étudiée).

Tout en restant dans une perspective de remédiation pour la réussite à l'Université, le premier bilan du travail réalisé nous intéresse à deux titres pour la formation des futurs professeurs.

En consultant le recensement et la classification des difficultés rencontrées, on peut réaliser que des formulations identiques se retrouvent chez les étudiants futurs enseignants, sans pourtant être des erreurs. Ceci pourrait donc permettre d'identifier des obstacles

spécifiques de la « communication mathématique », auxquels seraient confrontés ceux placés dans une situation de partage du savoir mathématique¹⁵.

Si le constat est fait au niveau de la première année d'études universitaires, on peut supposer que ces difficultés sont elles-mêmes le résultat d'un mode d'apprentissage adopté par ces étudiants au cours de leurs études secondaires. Il importe donc de donner aux futurs professeurs de mathématiques les moyens de veiller à ce que leurs élèves développent des compétences mathématiques allant vers l'autonomie comme vers l'économie de pensée. Ceci ne peut se faire qu'en les aidant à prendre conscience des conséquences sur l'apprentissage que peut avoir une gestion insuffisamment contrôlée des interactions entre la langue mathématique et la langue maternelle¹⁶.

En effet, les étudiants en mathématiques souhaitant devenir professeurs doivent alors acquérir une autre forme de disponibilité de leurs connaissances : il ne s'agit plus pour eux de mobiliser des connaissances pour résoudre des problèmes (**faire** des mathématiques), mais de pouvoir s'adapter aux élèves, les entendre sur le plan mathématique et leur répondre (**faire faire** des mathématiques). Si ils ont un niveau d'expertise leur permettant de « jongler » avec les termes, les notations et les énoncés, cela peut aussi empêcher le dialogue avec les élèves, bloquer ceux qui ne comprennent pas tout de suite et aboutir à un apprentissage basé sur la mémorisation de techniques et formules.

L'activité mathématique a besoin d'ostensifs (notations, symboles, graphiques) comme instruments et une théorie mathématique a besoin d'énoncés pour être décrite, mais la médiation par le langage est seule à leur donner un sens et un statut¹⁷. C'est précisément cette médiation qui pose problème dans les situations d'enseignement¹⁸ ou plus généralement de communication : les très bons élèves bénéficiant d'une intuition mathématique solide n'en ont pas besoin, tandis que les élèves en difficulté hésitent à y avoir recours.

De plus, même si l'enseignement se-

condaire a tendance à accentuer un mode de fonctionnement procédural privilégiant la technique par rapport à l'abstraction¹⁹, le langage reste pourtant nécessaire à l'argumentation, caractéristique de l'activité mathématique au-delà de l'utilisation de techniques de calcul ou de la résolution de problèmes.

Si le rôle du langage pour l'apprentissage de l'élève est admis, qu'en est-il pour le professeur ? Lisant depuis plusieurs années les préparations écrites des futurs professeurs, il est marquant de constater le peu d'usage de la langue naturelle, de même que le caractère unique et standardisé des formulations²⁰.

L'étudiant terminant ses études universitaires privilégie à juste titre l'utilisation du langage symbolique dans son travail²¹, et doit donc faire un effort 'dans le sens inverse' pour revenir au langage naturel. Interrogés à ce sujet, ils avouent aussi une difficulté à concilier différents niveaux de précision dans la formulation avec la rigueur mathématique souhaitée : « si je parle français, je vais dire des bêtises ! ». Au regard de ma propre expérience et d'un travail personnel plus approfondi sur le sujet, il semble qu'en effet, la difficulté soit dans la recherche simultanée de la vérité mathématique et d'un discours explicatif se situant à des niveaux de rigueur différents.

Cette difficulté est probablement accrue dans le cas de la formation initiale, puisque les étudiants sont dans un contrat didactique particulier avec l'institution, contrat qui crée un 'balancement' entre deux postures et les amène souvent à adopter celle de l'étudiant.

C'est pourquoi les stages d'observation constituent une occasion d'étudier le discours réel tenu par les enseignants experts.

Soulignons ici que les enseignants du secondaire sont particulièrement 'soumis' à ces interactions entre le langage naturel et le langage symbolique. En effet, ils ont pour tâche de mettre en place les règles de manipulation des signes mathématiques ; de donner un sens à ces règles ; de dépasser les préoccupations concrètes pour commencer à développer l'abstraction ; de dé-

passer le statut 'outil' des notions mathématiques (une équation sert à modéliser, la résoudre sert à calculer des valeurs) pour aller vers leur statut 'objet' (équations étudiées comme objet algébrique).

Il nous a donc paru intéressant de proposer une étude plus approfondie sur la gestion des interactions langue naturelle/langue symbolique dans l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques, afin d'en déduire des actions de sensibilisation et recommandations dans le cadre de la formation initiale. Une phase pilote a démarré cette année, consistant en l'analyse de travaux écrits en formation initiale ; l'observation de leçons en formation initiale ; l'élaboration et l'analyse d'un questionnaire proposé aux enseignants²².

Sans préjuger des résultats de cette enquête préliminaire, on peut toutefois dégager quelques éléments et les regarder à la lueur de l'approche anthropologique en didactique des mathématiques, déjà utilisée précédemment.

Les savoirs mathématiques peuvent être organisés selon une dynamique²³ des 4T :

- la tâche : question à résoudre,
 - la technique : conçue par économie de pensée pour la réalisation des tâches,
 - la technologie : discours de validation des techniques,
 - la théorie : le discours mathématique²⁴.
- Remarquons d'abord que l'étudiant devenant professeur se trouve donc dans la position inconfortable d'avoir étudié les théories, et de devoir travailler 'aux niveaux inférieurs'²⁵.

Les premières observations montrent :

- l'importance de marquer l'articulation tâche/technique (on parle aussi de contextualisation de l'activité) : la tâche étant la définition des objectifs de l'action à venir (déterminer les coordonnées des points) et la technique étant le moyen utilisé pour atteindre cet objectif (si $x = -7$ on a...) ;
- l'importance d'un discours technologique donnant un sens et validant même en l'absence de théorie disponible ;
- l'existence de plusieurs dialectiques écrit/oral – support écrit/écrit au tableau, ...

le rôle de la définition et de sa formulation²⁶.

Conclusion

L'activité langagière a donc des fonctions dans l'apprentissage des mathématiques, et doit alors en faire partie. Suffit-il de répéter chaque énoncé en langue naturelle ? L'apprentissage ne sera évidemment pas meilleur en récitant « deux fois deux, quatre » au lieu de « $2 \times 2, 4$ ». L'ensemble des travaux évoqués ci-dessus met en évidence :

- 1) l'interaction entre les codes en jeu, sur laquelle il faut jouer, notamment par des exercices de transcodage et changement de registre, des exercices de description (passage du visuel au symbolique) ou des exercices d'analyse d'énoncés sur les différentes formes d'imbrication ;
- 2) le rôle explicatif et argumentatif du discours, qui peut être travaillé par des exercices du type « explique pourquoi », à condition que la réponse attendue ne puisse pas être apprise et récitée telle quelle et donc de rechercher des situations où la formulation soit un élément de réussite, ou par l'utilisation du « débat scientifique » travaillant sur la formulation de conjectures, qui favorise à la fois la conceptualisation et la construction de la rationalité.

Bibliographie

BÉLANGER, M., DE SERRES, M. (1998).

Les erreurs langagières en mathématiques. *Correspondance*, Vol 3, n° 4.

BOSCH, M., CHEVALLARD, Y. (1999). La sensibilité de l'activité mathématique aux ostensifs. *Recherches en didactique des mathématiques*, Vol 19, n°1, pp. 77-123.

ROUSSEAU, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, Vol. 7, n° 2, pp. 33-115.

CHEVALLARD, Y. (2002). *Recherches en didactique et pratiques de formation d'enseignants*. Conférence donnée au LADIMATH, FUNDP, 05 février 2002.

COLLECTIF (2004). Rapport d'activité EUCLIDE 2004, Université de Liège.

DOUEK, N. (). *Argumentation et conceptualisation*. Thèse de doctorat en didactique des mathématiques.

DUVAL, R. (1995). *Sémiosis et pensée humaine*. Peter Lang : Berne.

FREUDENTHAL, H. (1973). *Mathematics as an educational task*. Kluwer.

LABORDE, C. (1982). *Langue naturelle et écriture symbolique : deux codes en interaction dans l'enseignement des mathématiques*. Thèse de doctorat en didactique des mathématiques. Université de Grenoble.

LEGRAND, M. (1988). Rationalité et démonstration mathématiques, le rapport de la classe à une communauté

scientifique. *Recherches en didactique des mathématiques*, Vol. 9, n° 3, pp. 365-406.

LEGRAND, M. (1993). Débat scientifique en cours de mathématiques et spécificité de l'analyse. *Repères IREM*, n° 10.

LEGRAND, M. (2002). *Nécessité du débat scientifique dans l'enseignement*. Conférence donnée au LADIMATH, FUNDP, 14 mai 2002.

NOIRFALISE, R. (1996). Rigueur mathématique au lycée ? *Bulletin Irem Clermont-Ferrand*, 53, 29-49.

OUVRIER-BUFFET, C. (2003). *Construction de définitions, constructions de concepts. Étude épistémologique et didactique de la définition*. Thèse de doctorat en didactique des mathématiques. Université Joseph Fourier – Grenoble 1.

ROUY, E. (2004). Flexibilité cognitive dans l'enseignement des mathématiques : De l'analogie à la rigueur. *Puzzle 16*.

SCHNEIDER, M. (2004). Syllabus du cours de didactique des mathématiques. FUNDP

SERFATI, M. (1997). *Constitution de l'écriture symbolique mathématique*. Thèse de doctorat en philosophie. Université de Paris I.

Notes

1 Denis Guedj est professeur d'histoire des sciences à Paris VIII, où il a enseigné les mathématiques... et le cinéma. Auteur d'ouvrages mettant en scène et en mots les mathématiques, dont " le théorème du perroquet " et " l'empire des nombres ".

2 Rappelons ici la notion de triangle semblable, dont la suppression dans les programmes a privé une génération de l'esprit géométrique élémentaire (cf le rapport de la commission Kahane sur l'enseignement des mathématiques en France), et qui par le jeu du vocabulaire donne tout son sens à une leçon sur les différentes transformations du plan au partir d'une expérience sensible commune.

3 Même s'il est à l'heure actuelle souvent envisagé sous l'angle de la non-compréhension des énoncés de problèmes.

4 L'analogie des mathématiques avec un langage s'est aussi répandue avec l'introduction du vocabulaire ensembliste, amenant à assimiler les mathématiques avec l'application de règles sur des écritures formelles. C'est le projet naïf de Leibniz, et Bourbaki voulait aboutir à un jeu de règles indépendantes de la nature des objets.

5 Ce type de problème est effectivement assez éloigné des préoccupations des mathématiciens.

6 A ce sujet, voir aussi le travail sur la définition de C. Ouvrier-Bufferet.

7 Remarquons que cette technique a souvent le statut de règle, sans motivation. On cite même le cas d'élèves demandant à un nouveau professeur si il utilise la même règle que le précédent.... (Freudenthal,)

8 Par exemple une formulation incorrecte mélangeant deux registres permet quand même la mise en oeuvre d'une technique adéquate. C'est le cas lorsqu'il n'y a pas de confusion pour celui qui parle, mais que l'abus de langage est un raccourci.

9 Soyons honnêtes : nous avons certainement déjà dit de telles phrases, sans qu'il y ait confusion dans notre esprit.

10 Même remarque que précédemment.

11 Essentiellement parce qu'elle peut décrire toute activité humaine.

12 Ont participé à cette expérience : Mmes Françoise Bastin et Marie Van der Rest ; Mrs Jean-Marie Bouquegneau et Michel Delhaxhe.

13 Cf article Le Vif/L'express du 27/09/02

14 Evaluation des compétences linguistiques et disciplinaires, de leurs interactions dans les travaux universitaires et des conditions de leurs progrès chez des étudiants de première candidature de la Faculté des Sciences - Projet FRSFC-IM - Fonds pour la Recherche Scientifique, Fondamentale et Collective – Initiative Ministérielle – 2004-2005. Projet coordonné par les professeurs F. Bastin et J.-M. Bouquegneau pour la Faculté des Sciences, et le professeur J.-M. Defays et Mme M. Maréchal pour l'ISLV. Chercheurs : J. Crasborn, professeur de mathématiques, et A.-F. Gavray, maître de langues.

15 Signalons ici que c'est une dimension souvent oubliée par la communauté mathématique : les mathématiciens parlent peu de leur science, pourtant " reine et servante " (Bell.).

16 Comme souligné par le travail de C. Laborde, l'enseignement et l'apprentissage mettent vraisemblablement plus en jeu une interaction (et imbrication) permanente entre les deux codes, alors que la remédiation passe plutôt par des activités de transcodage, ie passage d'un code à l'autre.

17 Cf le problème de l'insertion d'un code dans l'autre.

18 Rappelons la dialectique de formulation pour Brousseau, et l'importance de la décontextualisation, difficile à respecter dans un enseignement par situations-problèmes.

19 Dans le développement de l'abstraction mathématique, le niveau procédural est une étape pour aboutir à un niveau dit " structural ".

()

20 Déjà remarqué par Laborde.

21 N'oublions pas que ce langage symbolique est un instrument essentiel d'expression de la pensée mathématique, dont l'objectif est précisément d'épurer le langage.

22 Ce travail étant fait en collaboration avec Mme A.-F. Gavray, maître de langues.

23 Le mot est important car l'installation d'une vision dynamique et non plus statique est un enjeu de l'enseignement.

24 Si l'enseignement du type " maths modernes " allait dans le sens théorie/techniques, l'actuel privilégie les techniques, les met parfois en relation avec les tâches et n'arrive pas toujours à remplacer la théorie par un discours technologique motivant.

25 Il est intéressant de constater que nos apprentissages premiers des mathématiques disparaissent souvent au profit du cadre théorique enfin appris, sans doute parce qu'il a à juste titre un caractère légitimant.

26 Un travail intéressant à faire, notamment sur base d'une thèse sur le sujet, cf Ouvrier-Bufferet.

Geneviève Van Cauwenberge

Chargée de cours, didactique et
éducation aux médias,
Université de Liège.

QUELLE PLACE POUR LE CINÉMA À L'ÉCOLE ?

Le cinéma à la porte de l'école

Depuis vingt ans au moins, la question de l'entrée du cinéma à l'école fait débat. Enseignants, professionnels du cinéma, parents d'élèves et enseignants eux-mêmes y opposent une forte résistance. Les premiers travaux en pédagogie du cinéma ont amplement analysé les raisons de la rencontre difficile du cinéma et de l'école. Cet article rendra brièvement compte des résultats de ces recherches. Il argumentera ensuite en faveur d'une éducation au cinéma dans l'enseignement secondaire en pointant quelques compétences de base que l'étude du cinéma permet de développer chez les jeunes.

Michel TARDY dans son ouvrage précurseur, *Le professeur et les images* (TARDY, 1966), a été parmi les premiers à s'interroger sur l'hostilité de l'école envers cinéma. Pour lui, la difficulté tenait au fonctionnement de l'institution scolaire traditionnelle. L'école constate TARDY promeut une culture de l'écrit et de l'oral, elle privilégie l'approche rationnelle du savoir. L'image de cinéma, qui relève de l'imaginaire, l'effraie. Les images autorisées à pénétrer dans l'enceinte de l'école sont des images assagies, aux couleurs médiocres et de mauvaise qualité qui ne mobilisent pas l'imagination. De même, Geneviève JACQUINOT constate dans « l'école au-delà de l'écran » que l'école valorise la pensée abstraite et que la dimension imaginaire du cinéma la perturbe, la dérange : L'audiovisuel défie les catégories habituelles de l'école. Il réinterroge l'af-

frontement de la pensée abstraite et de l'imaginaire. Il en fait non pas des processus complémentaires, l'un précédant ou suivant l'autre mais deux processus indissociables, l'autre n'étant possible qu'à travers l'un. (JACQUINOT, 1987, p. 132)

Parce qu'il a trait au plaisir, au désir, parce qu'il mobilise l'affect, le cinéma n'a pas sa place à l'école aux yeux de certains professeurs. Les enseignants craignent parfois de ne pas arriver à maîtriser l'émotion suscitée par les films. On touche ici, entre autres, à la question de la représentation de la violence au cinéma et de son impact sur les adolescents. « La haine est un film dangereux, je ne le montrerais pas à mes élèves » me disait récemment un jeune enseignant. Gérer l'émotion, la colère ou l'angoisse que peut susciter chez les jeunes la vision d'un film est un défi qui exige des professeurs une implication d'une autre nature que celle que requiert l'enseignement de matières traditionnelles. L'école redoute parfois ce type d'engagement.

L'institution scolaire n'est pas la seule à s'interroger sur la compatibilité de l'école et du cinéma. Les professionnels du cinéma se méfient de ce que l'école pourrait faire de leur art. L'école risque de scolariser-au mauvais sens du terme- le cinéma, de proposer une approche normative de l'écriture cinématographique ou de ramener l'étude de l'histoire du cinéma à celle du «ressassement d'un savoir lagarde-et-michardé » (AUMONT 2005). Le didacticien, Philippe MÉRIEU leur donne raison :

« L'école a une prodigieuse capacité de scolariser les apprentissages, donc de les rendre purement formels, d'y introduire à tout bout de champ des prérequis et des évaluations, c'est-à-dire de faire de la mort avec de la vie, de faire une sorte de scolastique stérile là où il y avait une initiative dynamique » (MÉRIEU, 2000, p.10)

Le danger existe, il est vrai, de voir l'école appliquer à l'étude du cinéma des méthodes pédagogiques sclérosantes mais, Roger ODIN l'a bien vu, « ce n'est pas parce que l'on fait de la mauvaise pédagogie que la pédagogie est elle-même mauvaise. Ce n'est pas parce que l'école ignore le cinéma qu'il s'en portera mieux ! Faire l'éloge de la virginité et de l'innocence sous prétexte d'éviter la déformation scolaire est bien naïf, c'est oublier qu'il y existe, en dehors de l'école, bien d'autres modèles aussi prégnants et qui n'ont pas la garantie de reposer sur une finalité éducative et culturelle ! » (ODIN, 1987, p.18).

En plus de l'école et des créatifs, les parents d'élèves font obstacle à l'entrée du cinéma à l'école. Ils sont nombreux à penser que leurs enfants passent trop de temps devant des écrans. Le rôle de l'école n'est pas d'encourager cette tendance chez les adolescents mais de leur proposer au contraire d'autres modes de rapport au savoir. Les écrans éloignent les jeunes de la lecture, à l'école de les y ramener. Enfin, si la plupart des élèves accueillent avec enthousiasme le cinéma dans la classe, certains y sont hostiles. Ils craignent que le fait d'analyser une

œuvre tue leur plaisir spectatorial. Comment vibrer à la vision d'un film lorsque on l'a analysé, décortiqué, démonté ? Ils ont également l'illusion de connaître le cinéma. Tout le monde va au cinéma dès lors, tout le monde est capable d'en parler. Le cinéma est un objet facile, il relève du divertissement et ne nécessite aucun apprentissage. Les multiples résistances qui viennent d'être relevées freinent l'entrée du cinéma à l'école. Il faut y ajouter un autre facteur : le manque de volonté politique de favoriser l'éducation cinématographique des écoliers et collégiens, dans notre pays. En France par exemple, le cinéma est inscrit depuis 92 au programme du bac. En Angleterre, dans les pays nordiques, des programmes d'éducation au cinéma ont été créés de longue date à l'échelle nationale. La Belgique est très en retard sur ses voisins. L'inertie des politiciens belges dans ce domaine est plus que regrettable. Rien n'a été mis en place pour officialiser et financer l'enseignement du cinéma dans nos écoles. Néanmoins, malgré tous ces obstacles, le cinéma est de plus en plus présent en classe. L'école en crise voit en effet dans le cinéma, un moyen de dynamiser sa pédagogie et de susciter l'intérêt des élèves trop souvent rebutés par les méthodes d'enseignement traditionnelles. Le cinéma est associé à une pédagogie d'ouverture et de modernisation de l'école. Par ailleurs, le cinéma et l'audiovisuel en général occupent une telle place dans la vie des jeunes d'aujourd'hui que l'école ne peut plus l'ignorer.

L'instrumentalisation du cinéma

C'est surtout dans les cours de français, d'histoire, de langues vivantes et de morale que le cinéma est abordé. La question qui se pose alors est celle du rôle que l'on fait jouer au cinéma dans le cadre de ces enseignements. L'approche pédagogique la plus répandue tend à instrumentaliser le cinéma (BRILLANT-ANNEQUIN 2002). Beaucoup d'enseignants appréhendent uniquement les films comme support d'un savoir. Dans les cours d'histoire par exemple, on montrera un extrait de

Germinal ou *Daens* pour sensibiliser les élèves à la misère du prolétariat lors de la révolution industrielle, le plus souvent sans aucune réflexion sur l'écriture de l'histoire que proposent ces films. Dans le cadre du cours de français, les films étudiés constituent souvent des adaptations d'œuvres littéraires au cinéma, par exemple *Madame Bovary*, *le Colonel Chabert*, *Les liaisons dangereuses*. Parfois aussi, il s'agira de comparer l'expression d'une émotion (la peur) ou les manifestations d'une esthétique, le surréalisme, par exemple, au cinéma et en littérature. L'étude d'adaptations cinématographiques d'œuvres littéraires permet d'envisager des questions de narratologie, qu'il est difficile d'étudier avec les élèves en s'appuyant uniquement sur des textes littéraires. Ainsi, une séquence filmique sert souvent de point de départ à l'étude de la notion de focalisation. L'image de cinéma joue simplement le rôle de facilitateur didactique. La mise en scène, le cadrage et le montage sont assez peu abordés par des enseignants qui s'estiment en général trop peu formés dans le domaine de l'analyse de film pour traiter ces aspects dans leur cours.

À l'école du cinéma

Il serait souhaitable que le cinéma puisse trouver sa véritable place à l'école plutôt que de se faire l'auxiliaire d'un savoir extérieur. En effet, son enseignement est susceptible de développer chez les jeunes des compétences utiles pour l'avenir. On en relèvera rapidement quelques-unes dans les pages qui suivent.

- Tout d'abord, l'étude du cinéma constitue un **apprentissage du regard**. C'est un lieu commun de dire qu'aujourd'hui, parce que nous sommes exposés à un flux constant d'images, nous disposons de compétences visuelles bien supérieures à celles de nos pères. Or, comme l'indique James ELKINS (2003) à la suite de Barbara STAFFORD, ce n'est pas tout à fait vrai, sans doute sommes nous capables d'assimiler un grand nombre d'images en un temps record mais en revanche nous sommes démunis devant les images de jadis. Qui peut déchiffrer les images des alchimistes du

XVII^e ? Ces images sont tellement riches en information qu'il faut y retourner à plusieurs reprises sans aucune certitude d'en épuiser le sens. Nous avons perdu l'aptitude au décryptage attentif et patient de l'image. Notre œil glisse rapidement d'une image à l'autre. L'enseignement du cinéma apprend à ralentir la perception, à regarder véritablement.

L'apprentissage du regard passe par l'observation et la verbalisation. La description d'un plan oblige l'élève à s'y arrêter, à le scruter et à transcrire ensuite verbalement ce qu'il voit. L'apprentissage du regard passe aussi par la manipulation. Faire des images affine la perception visuelle. Combien d'élèves ne disent-ils pas après avoir réalisé un projet créatif, même modeste, qu'ils ne regarderont plus jamais les films de la même façon. L'étude théorique ne suffit pas à faire comprendre ce qu'est l'image filmique, la pratique en est le complément indispensable. Alain BERGALA défend cette idée depuis les années septante (BERGALA 1975 et 1992). En travaillant d'abord à l'aide de diapositives, puis d'images de cinéma (le cinéma en jeu), il a mis au point une pédagogie de la création. Il a réalisé avec des groupes de jeunes des exercices de montage qui ne constituaient pas une fin en eux-mêmes. Ils étaient les moyens d'un apprentissage de l'écriture cinématographique et d'une sensibilisation des adolescents à la notion de choix qu'implique toute création. BERGALA se revendique d'une approche strictement esthétique. Pour lui, c'est en tant que pratique artistique que le cinéma doit être étudié à l'école.

- D'autres pédagogues du cinéma, par exemple Len MASTERMAN ou Gillian SWANSON (SWANSON, 1991) en proposent une approche plus sociale et culturelle. « Le principe fondamental et central de l'éducation aux médias est celui de la représentation. Les médias ne reflètent pas la réalité, ils la représentent (...) L'étude des médias repose sur le postulat de leur non-transparence » déclare MASTERMAN dans un texte fort lu (MASTERMAN, 1994, p.55) élargissant le propos à l'ensemble des médias. Selon MASTERMAN l'objectif essentiel de l'éducation aux médias est d'amener à une **prise de conscience**

du travail de représentation à l'œuvre dans toute réalisation fictionnelle ou documentaire. L'éducation aux médias, entre autres au cinéma, fournit aux adolescents les instruments d'une critique des modes de représentations dominants, à différentes époques et selon les genres. La méthode comparative s'avère très utile pour l'étude des représentations. Quelle image des jeunes, de la femme, de l'homme, des différences raciales, des rapports de sexe, le cinéma hollywoodien des années 50 nous propose-t-il ? Quelle image nous en offre-t-il aujourd'hui ? Quelle autre représentation pourrait-on imaginer ? L'étude des représentations peut donner lieu à une réflexion critique sur les stéréotypes qui circulent au sein de notre culture et que nous avons tendance à accepter comme des évidences. Elle a le mérite de faire réfléchir les jeunes à l'impensé de notre culture. On insistera évidemment auprès des élèves sur le fait que les représentations changent et l'on évitera d'établir un lien automatique et simpliste entre les représentations et l'état des sociétés qui les ont produites.

- L'étude du cinéma **forme le goût des adolescents** en leur proposant des créations alternatives aux blockbusters hollywoodiens. Les jeunes, quel que soit leur milieu social regardent presque tous les mêmes films, ceux que le marché leur impose. L'école constitue pour nombre d'entre eux une occasion unique de rencontre avec d'autres films que ceux qu'ils voient en général. Elle leur permet de découvrir des films réalisés par le passé (« vieux d'au moins 20 ans ! » comme disent certains élèves) ou dans d'autres cultures, l'Inde, le Japon, l'Afrique. Une culture cinématographique ne s'acquiert cependant que progressivement, dans la durée. Elle résulte de la vision et de la confrontation d'un grand nombre de films. C'est dès l'école primaire que l'initiation au cinéma devrait débiter. À terme, une solide culture cinématographique donnera aux élèves la possibilité de choisir ce qu'ils regardent plutôt que de suivre en consommateurs dociles les sentiers tout tracés de la diffusion commerciale.

- Le cinéma peut être le lieu d'un **apprentissage de la vie**. Il permet de con-

fronter les jeunes à des expériences existentielles intenses et de les amener à y réfléchir. BERGALA a beaucoup insisté dans son ouvrage *L'hypothèse cinéma, petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs* (BERGALA, 2002) sur la dimension formative de l'expérience cinématographique. Il a bien montré l'importance pour les jeunes de films qui mettent en scène des adolescents de leur âge et qui traitent de la filiation et de l'accès à la maturité. Ces films, précisons-le, ne sont pas des films pour adolescents mais des films consacrés à l'adolescence. Les héros jouent le rôle de médiateur entre le jeune et le monde. La confrontation directe avec le monde serait en effet souvent trop douloureuse pour les jeunes. BERGALA propose de travailler avec les élèves sur des films forts tels que *Allemagne année zéro*, *La nuit du chasseur*, la série des films sur l'adolescence de Jacques DOILLON, le cinéma de KIAROSTAMI parce qu'ils feront leur chemin dans la conscience des élèves. « Les films qui évoquent des situations comparables à la mienne m'ont fait réfléchir parce qu'ils m'ont montré ce que pourrait devenir ma vie, ils m'ont donné des hypothèses de vie » me confiait récemment un rhétoricien. Un film qui bouleverse ou qui surprend donne à penser. Ce n'est pas le cas des films bien pensants, consensuels dont l'école raffole mais que l'élève s'empresse souvent d'oublier.

- L'étude du cinéma suscite un questionnement sur **la position de récepteur assignée aux jeunes**. Il existe aujourd'hui, on le sait, un marché du film pour adolescents, les teenage-movies. Comment les producteurs de ces films conçoivent-ils le public adolescent. Comment les jeunes réagissent-ils par rapport à l'offre programmatique qui leur est faite ? Qu'est-ce qui les amène à aller voir ces films, les affiches, les amis ? Pourquoi les aiment-ils ? L'objectif de cet enseignement est d'amener les jeunes à s'interroger sur leur liberté de choix et sur les pressions qui sont faites sur eux par le marché.

Voici, rapidement esquissées, quelques raisons d'ouvrir les portes de l'école au cinéma. On terminera en soulignant l'importance de la mise en place d'une politique culturelle dans ce domaine. L'éducation au cinéma en Belgique fran-

cophone est le fait de quelques enseignants passionnés et engagés qui, souvent, bricolent avec amour, dans leur coin. Il faudrait que cette situation change et que soit instituée une véritable politique d'éducation au cinéma dans l'enseignement secondaire, avec des moyens techniques, financiers et humains considérables. Le Conseil de l'éducation aux médias œuvre activement en ce sens, on aimerait voir son combat aboutir au plus vite.

Bibliographie

- AUMONT, J. (27 avril au 2 mai 2005). *Les Inrockuptibles*, n°491.
- BERGALA, A. (1975). *Pour une pédagogie de l'audiovisuel*, Paris : Les Cahiers de l'audiovisuel.
- BERGALA, A. (1992). *Le cinéma en jeu*, Institut de l'image d'Aix-en-Provence.
- BERGALA, A. (2002). *L'hypothèse cinéma. Petit traité de transmission du cinéma à l'école*, Paris, Cahiers du cinéma.
- BRILLANT-ANNEQUIN, A. (2002). « Les représentations théoriques et didactiques à l'œuvre dans l'analyse de films en collège et lycée en classe de français », in *Cinéma-École : Aller-Retour*, Paris : Université de Saint-Étienne, pp. 185-2001.
- ELKINS, J. (2003). *Visual Studies. A Skeptical Introduction*, New York : Routledge.
- JACQUINOT, G. (1987). « L'école au-delà de l'écran », in *Hors-cadre* n°5, *École et Cinéma*, pp. 125-141.
- MASTERMAN, L. (1994). *L'éducation aux médias dans l'Europe des années 90*, Les éditions du Conseil de l'Europe.
- MERIEU, Ph. (3^e et 4^e trimestre 2000). in *Cinéma et école, Images documentaires*, n°39.
- ODIN, R. (1987). « Rêverie pédagogique », in *Hors-cadre* n°5, *École et Cinéma*, pp. 17-31.
- SWANSON, G. (1991). « Representation » in David Lusted (sous la direction de), *The Media Studies Book, A guide for teachers*, London : Routledge, , pp. 123-145.
- TARDY, M. (1996). *Le professeur et les images*, Paris : PUF.

Pierre Gillet

Professeur

Michel Marée

assistant

service de Didactique des Sciences de la Santé,
Université de Liège.

UN EXEMPLE DE MÉTHODE ACTIVE D'APPRENTISSAGE : LA SIMULATION DE SÉANCES PARLEMENTAIRES.

Introduction :

Cadre :

Ce cours de **réglementation et législation de la Santé Publique**, d'un volume horaire de 40 heures, fait partie du curriculum de formation des étudiants de première licence en sciences de la Santé Publique (LSSP). Il s'agit d'une licence comportant deux années d'études et étant ouverte à tout porteur d'un diplôme de premier cycle. En fonction de l'origine académique du diplômé du candidat, cette filière d'étude est assortie ou non d'une épreuve préalable d'une année.

Cette licence comporte deux orientations distinctes : une orientation " gestion des institutions de soins " comprenant une section générale gériatrie et une section soins intensifs et urgence ; une orientation promotion de la Santé qui comporte une section prévention et éducation pour la santé, une section environnement, une section épidémiologie et économie de la santé et une section sexologie.

Public ciblé :

L'origine des étudiants inscrits à la LSSP est très diverse : la plupart des étudiants ont fait des études en Haute école dans le domaine paramédical (soins infirmiers, diététique, kinésithérapie, ...) et souhaitent poursuivre leurs études par des études universitaires afin

de devenir enseignants en Haute école (moyennant l'obtention du CAPAES), chefs d'un service hospitalier ou encore cadre dans une institution de Santé... Nous y trouvons aussi des candidats médecins, des candidats en droit, en sciences économiques, en psychologie, des titulaires de diplômes pédagogiques (régents en sciences, en mathématique, en histoire-géographie, des instituteurs, ...), des médecins, des ingénieurs, des pharmaciens, des assistants sociaux, ... La variété de profils des étudiants est un enrichissement formidable. Mais, nous verrons par la suite, que ce fut un des facteurs qui nous a fait changer notre manière d'enseigner.

Positionnement du problème et démarche suivie :

Nous avons eu en charge ce cours de **réglementation et législation de la Santé Publique** depuis l'année académique 1997-1998. Dès le début, la tâche nous parut très complexe et ce pour plusieurs raisons :

- Un problème de *définition des concepts* : qu'entend-t-on par réglementation, par Santé, par publique ? Le champ de la Santé ne se limite pas à l'absence de maladie mais il nous faut également envisager des facteurs sociaux, politiques, environnementaux...

- Un problème *quantitatif* : Si nous nous limitons au concept de la Santé, la production de règlements est pharaonique : plus de deux milles par an,

rien que pour le Moniteur Belge ! Une pédagogie simplifiée du contenu est impossible à envisager car trop superficielle. De plus, cette même réglementation change tout le temps. Il est donc absurde d'étudier des règlements qui changent sans arrêt.

- Un problème *qualitatif* : Le champ d'application de ces règlements est très vaste et d'une complexité ardue. C'est donc inabordable pour les étudiants... Et pour l'enseignant !

- Un problème de *profil de formation des étudiants* : il n'y a pas de candidature en Sciences de la Santé publique. Donc pas de profil commun de formation aux étudiants : certains n'ont jamais eu de notions de base de droit. Tout au plus un cours de déontologie de leur profession...

- Un problème de *finalité des études* : comme signalé dans l'introduction de cet article, il y a, en LSSP, deux orientations et six sections bien distinctes. La réglementation concernant l'étudiant de la section environnement, qui se destine, par exemple, à devenir éco-conseiller dans une commune, est fondamentalement différente de celle de l'étudiant en soins intensifs et urgence, qui sera responsable d'un service d'urgence en hôpital.

En 1997, à la prise en charge de ce cours et en tenant compte de la problématique décrite ci-avant, nous avons proposé aux étudiants d'étudier un problème de santé à choisir parmi une liste proposée. Pour chaque thème, nous faisons venir un expert (un médecin

du travail, un spécialiste parlementaire du problème de santé étudié, ...). Le travail consistait à mettre en évidence les réglementations en rapport avec le problème de santé publique choisi (exemple : l'amiante au Berlaymont). Cela se déroulait sous forme de travail de groupe (de 3 à 5 étudiants). Ceux-ci réalisaient un rapport écrit donnant un état de la question et le présentaient oralement à l'ensemble de la classe. Mais, les 40 heures de cours dévolues se sont rapidement transformées en 120 heures ! Bref, une méthode très et trop chronophage.

Il nous fallait donc trouver autre chose.

Les exercices de simulation parlementaire :

Plutôt que de traiter l'un ou l'autre problème de Santé Publique et de se limiter à une attitude classique d'étude ou de critique de la législation existante, il nous a semblé intéressant et surtout utile que les étudiants comprennent **le cheminement de la mise au point d'un règlement**. Ceci n'avait qu'un but : qu'ils puissent s'y retrouver dans la jungle des réglementations dans leur future profession. Ainsi, un éco-conseiller qui veut développer un projet dans le cadre du développement durable doit avoir à l'esprit les principes de subsidiarité, de transposition et de superpositions des lois...

Le cours a donc été complètement repensé :

Les 40 heures se déroulent comme suit :

- Un premier cours de deux heures au terme duquel les étudiants pourront donner un sens à la réglementation dans le domaine de la Santé. À l'issue de ce cours, l'étudiant comprendra la démarche d'une réglementation en Santé Publique.

- Deux cours de deux heures expliquant les différents niveaux de pouvoir (de l'O.M.S. au règlement communal). Cela n'est pas trop quand on sait qu'en Belgique, 14 ministres sont compétents pour ce qui concerne la Santé (imaginez si nous étions en Chine) ! Après ces deux heures, l'étudiant comprendra les différents leviers de pouvoir.

- Huit séances, de 3h30 chacune, de

simulation parlementaire durant lesquelles les étudiants, regroupés par groupes parlementaires fictifs, élaborent et défendent une législation en rapport avec un sujet de leur choix. L'enseignant jouant le rôle de conseiller, de guide méthodologique et d'animateur des débats. Il peut aussi inviter des spécialistes des questions étudiées par les étudiants afin de remettre en question leur travaux.

- Une séance finale, de six heures, de présentation des différents travaux de groupe avec comme objectif que chacun des groupes voit son projet adopté par la communauté des étudiants et par le jury extérieur invité.

Afin de favoriser la communication entre les différents groupes, un site web a été créé. Ce site présente aussi l'avantage de rendre publics les documents produits par les étudiants, ce qui renforce la crédibilité de l'exercice. Des interpellations concernant les travaux des différents groupes parlementaires peuvent se faire via le site WEB. Notons aussi que le groupe qui n'a rien produit n'apparaît pas sur le site... Il en découle donc une certaine émulation entre les différents groupes.

Les objectifs de ce cours sont qu'au terme de celui-ci, l'étudiant soit capable de :

- connaître les différents niveaux de pouvoirs dans le domaine de la Santé ;
- se retrouver dans toutes les formes juridiques dans le domaine de la réglementation de la Santé (par exemple, savoir ce qui est du ressort du Conseil d'État, le rôle de la Cour d'Arbitrage, ...)

- travailler en groupe (écoute de l'autre, gestion du temps, ...)

- prendre de la distance par rapport à un idéal. La problématique qu'un groupe développe est peut-être guidée par des préoccupations très personnelles (nos intérêts ne sont pas nécessairement ceux de tous).

La vérification des acquis (ou l'évaluation) se fait via :

- la qualité de la production écrite (sur le site), la prise de parole à chaque séance et la qualité de la présentation finale (60 % de la note d'évaluation certificative) ;

- un examen écrit qui consiste en l'ana-

lyse (le lire, l'analyser et l'appliquer) d'un texte de loi (40 % de la note d'évaluation certificative).

Un exemple d'exercice de simulation : les travaux parlementaires du groupe TRICATEL¹

Le groupe Tricatel est composé de 10 étudiants issus de 2 sections : la section environnement et la section épidémiologie et économie de la Santé. Ils souhaitent voir aboutir une législation portant sur la qualité nutritionnelle des repas préparés en cuisine de collectivité des écoles primaires. Leur objectif est double :

- obtenir une qualité nutritionnelle correcte concernant les repas servis à l'école primaire ;

- mettre sur pied une législation relative à la qualité nutritionnelle de ces repas en se basant sur les recommandations nutritionnelles belges.

Leurs éléments de réflexion sont :

- Législation fédérale ou communautaire ?

- Dans cette législation, faut-il seulement établir des normes nutritionnelles (quantité de protéides, de glucides, de calcium, ...) à respecter ou également décrire les "pratiques" à suivre, voire décrire les moyens de contrôles à effectuer ?

- Introduire tous les éléments nutritionnels ou seulement les plus importants ?

La première séance "parlementaire" se déroule le 06 mars 2004. Le groupe Tricatel y expose ses objectifs et ses éléments de réflexion. D'emblée, une interpellation d'un autre groupe (le groupe Vital qui lui a comme objectif de mettre au point une loi concernant l'interdiction de la vente des produits du tabac aux moins de 16 ans) fuse : Qui va organiser les contrôles ? Comment vont-ils être organisés ? Qui va les payer ? Ces questions trouveront une réponse lors de la séance du 13 mars.

Au terme de cette séance, le groupe Tricatel s'est montré convainquant et l'assemblée est d'accord avec le sujet proposé.

Pour préparer la prochaine séance parlementaire, Tricatel étudie la situation

de l'alimentation dans les écoles : il existe bien une Charte de l'alimentation dans les écoles qui émane de deux ministères, celui de " l'Aide à la Jeunesse et de la Santé " et celui de " l'Enfance " de la Communauté Française. Cette Charte n'est pas contraignante et donc y adhère qui veut.

Lors de la séance du 13 mars 2004, Tricatel répond à l'interpellation de Vital. Selon les hypothèses des étudiants, le sujet traité relève de multiples compétences ce qui entraîne un certain nombre de dispositions.

- La compétence des régions oblige à : un décret wallon qui contiendra les articles définissant les personnes ou organismes compétents pour l'établissement des menus et les normes nutritionnelles à appliquer.

- La compétence de l'État fédéral concerne le contrôle hygiénique des denrées alimentaires, il faut donc une loi modifiant la loi relative à un organisme de contrôle existant et dont les articles devront définir : la division au sein de cet organisme qui sera compétente pour le contrôle ; les personnes habilitées à effectuer ce contrôle ; l'organisation générale du contrôle (fréquence, responsabilités, ...) ; les ressources financières, matérielles et humaines allouées au contrôle.

- La compétence de la Communauté suppose un accord entre Communautés et État Fédéral :

un protocole d'accord entre le Fédéral et les différentes communautés ; un accord de coopération entre le Fédéral et les différentes communautés ; un Décret d'assentiment à l'accord de coopération dans chacune des communautés.

Au fil des séances les étudiants se rendent compte de la complexité de nos institutions (et donc aussi du travail qu'ils vont devoir réaliser !).

Il n'y a pas d'interpellation parlementaire pour le groupe Tricatel lors des séances du 13 et du 20 mars.

Lors de la séance du 20 mars, Tricatel, dans le but de convaincre les autres parlementaires, présente un aperçu de la situation alimentaire existante dans les écoles primaires de la Communauté française.

Mais le groupe Tricatel est actif et se préoccupe aussi du travail des autres

groupes : ainsi, il demande, via le site web, au groupe Alter-Médicalistes (dont le but est la reconnaissance d'un titre protégé pour les homéopathes) quelle est la formation de base requise pour être homéopathe. De même, il demande au groupe Ami-Amu (qui a pour but la création d'un système de tri téléphonique des urgences afin de rendre plus abordable le coût du transport en ambulance médicalisée) comment ils savent qu'il n'y a pas de doute lors d'un appel, sur quel critère ils jugent, si c'est assez objectif ; quelles sont les bonnes questions à poser.

Tricatel se fait aussi interpellé par d'autres groupes. Ces interpellations orienteront leur travail de réflexion et donc aussi le texte législatif final.

À la dernière séance parlementaire, celle de la présentation des travaux des différents groupes, Tricatel présente un texte législatif relatif à l'assainissement des repas chauds servis en collectivité à l'école fondamentale comprenant les notions de qualité du repas, qualité des aliments, techniques de cuisson, combinaisons alimentaires ; un exposé des motifs ; un accord de coopération entre la Communauté française et le Gouvernement fédéral en vue de réaliser le contrôle prévu à l'article 5, chapitre 2 du Décret visant l'amélioration de la qualité des repas servis chauds en collectivité dans les écoles primaires en Communauté française par les agents et services de l'Agence Fédérale pour la Sécurité de la Chaîne Alimentaire (AFSCA) ; un Arrêté d'application du gouvernement de la Communauté française fixant les modalités du décret visant l'amélioration de la qualité nutritionnelle des repas chauds servis en collectivités dans les écoles primaires en Communauté française ; une proposition de décret visant à l'amélioration de la qualité nutritionnelle des repas chauds servis en collectivité dans les écoles primaires en Communauté française.

Conclusion :

En développant ces exercices de simulation parlementaire, nous nous situons entièrement dans la pédagogie par projet.

Si nous nous référons à la pédagogie du

projet telle que décrite par ADDENAY (1975) nous trouvons, dans la simulation de séances parlementaires, cinq atouts majeurs :

- **La participation** : l'étudiant y développe un haut niveau d'activité en : s'engageant entièrement dans un travail qu'il a choisi ; prenant des décisions et en devant les justifier aux yeux de ses condisciples ; s'enthousiasmant pour un travail à faire ; relevant des défis (l'adoption d'un ou plusieurs textes législatifs finaux) sur une période donnée créant et développant des idées fondées sur la connaissance du domaine étudié.

- **L'habilité pour le travail en équipe**, aptitude essentielle dans le domaine de la Santé publique, en :

coopérant avec d'autres avec tact et diplomatie ; participant à la discussion et en intervenant dans le processus de décision ; écoutant les interpellations des autres groupes parlementaires.

- **L'Habilité à la communication** en : développant des habilités orales par l'argumentation et la discussion avec les autres étudiants et avec l'enseignant ; développant des habilités écrites nécessaires, comme produire un projet de texte législatif.

- **L'acquisition de connaissances** en : s'appropriant un nombre de faits, de points de vue ou de situations ; approfondissant sa compréhension du labyrinthe législatif belge ; devenant familier avec des textes législatifs pour le moins " indigestes " ; localisant et en utilisant de la documentation ; se familiarisant avec les nouvelles technologies de l'information et de la communication (création du site web) identifiant les contraintes à considérer dans la résolution d'un problème.

- **Le développement personnel** en : augmentant la confiance en soi ; favorisant l'aptitude à travailler avec les autres ; évaluant ses compétences, ce qui est essentiel pour la réussite de son travail ; devenant de plus en plus maître d'œuvre de son développement intégral ;

De plus la mise en scène, les jeux de rôle et les procédures de votes qui clôturent les exercices participent à l'apprentissage de la démocratie.

Enfin, signalons, qu'après trois années de mise en œuvre, une évaluation, en

terme de perception de cette méthode d'apprentissage inhabituelle pour les étudiants, est en cours de réalisation. Celle-ci fera l'objet d'un prochain article dans la revue *puzzle*.

Bibliographie :

ADDENAY et coll, (1975). *Project Methods in Higher Education*, London : Society for Research into Higher

Éducation

LECLERCQ (dir.) et coll, (1998). *Pour une pédagogie universitaire de qualité*, Sprimont : Ed. Mardaga

MEIREU, P. (1994). *Apprendre...oui, mais comment*, Paris : ESF éditeur

•

LES NOTES

¹ Tous les textes législatifs du groupe Tricatel et ceux des autres groupes parlementaires, de même que l'ensemble des interpellations parlementaires sont visibles sur le site internet <http://www.dim-chu.ulg.ac.be> . Ensuite, cliquez sur LSSP et entrer le code leghospi.

Sandra Hennay

Didactique de l'histoire, Suppléante,
Université de Liège

BREF RETOUR SUR LA MOTIVATION DES ADOLESCENTS POUR L'HISTOIRE : LES ENJEUX D'UN MEILLEUR DIALOGUE ENTRE LES NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT

Histoire enseignée et citoyenneté

Dans le contexte actuel de profond renouvellement des pratiques imposé par la refonte des programmes et la mise en œuvre des compétences, toute publication permettant de négocier ce virage décisif est bienvenue. Il y a quelques années, l'Université de Louvain-La-Neuve nous offrait un premier éclairage salutaire sur les nouvelles attentes institutionnelles vis-à-vis de l'histoire enseignée. C'est aujourd'hui au tour de l'Université Libre de Bruxelles de poursuivre la dynamique, en guidant les premiers pas des enseignants de cette discipline sur le terrain de pratiques résolument audacieuses et innovantes, directement inspirées du socio-constructivisme et de ses applications concrètes dans l'apprentissage des sciences humaines.

Cette filiation, les auteurs ne cherchent pas à la dissimuler ; bien au contraire, ils s'en réclament sans plus attendre, à travers une synthèse éclairante des fondements de cette théorie de l'apprentissage née des regards croisés de BACHELARD, VIGOTSKY et, bien sûr, PIAGET. Dans la lignée de travaux pédagogiques du Gfen (Groupe français d'éducation nouvelle), la situation-problème devient enfin une réalité pédagogique accessible ; les multiples exemples qui émaillent l'ouvrage et les dispositifs didactiques décrits témoi-

gnent de la part des auteurs d'un souci de coller aux réalités matérielles du terrain, trop souvent négligées par ailleurs. Les différents modes d'émergence des représentations présentées, les jeux de rôles et les mises en situation explorées, les modalités d'action proposées ouvrent la voie à de nouvelles méthodes d'enseignement, à condition bien sûr, que les enseignants se les réapproprient.

Mais, à mon sens, l'intérêt majeur de cet ouvrage dépasse le strict cadre didactique et réside dans le voile qu'il lève sur la situation de l'histoire enseignée aujourd'hui et, en particulier, sur l'avenir qui lui est réservé. À l'instar des autres disciplines scolaires, l'histoire matière est délestée de sa finalité première : la connaissance des hommes du passé. Désormais, et sans doute pour longtemps, c'est la pression sociale qui semble lui conférer sa seule légitimité en lui assignant une fonction pragmatique, la formation du citoyen. Cet enjeu politique, B. REY et M. STASZWESKI (2004, p.9) en font la pierre angulaire de la réflexion didactique qui traverse leur ouvrage consacré avant tout « à la description d'un cours d'histoire destiné aux élèves de l'enseignement secondaire et dont la finalité est l'éducation à la citoyenneté responsable dans une société démocratique », B. REY & M. STASZWESKI (2004, p.9). Et ce n'est là qu'une formulation parmi bien d'autres de la mission qu'il convient

de faire jouer aujourd'hui à l'histoire, en sa qualité de matière enseignée. En cela, les auteurs s'inscrivent pleinement dans l'air du temps et mon propos n'est pas ici d'apporter une nouvelle pierre à un débat qui, sans nul doute, fera encore couler beaucoup d'encre. En revanche, le chapitre consacré à la question de la motivation des adolescents pour l'histoire pointe une série de facteurs qui appellent, me semble-t-il, une mise en perspective plus large que celle proposée par B. REY et M. STASZWESKI.

D'entrée de jeu, ces derniers sont contraints à poser un constat qui, ils ne cherchent d'ailleurs pas à s'en défendre, déforce leur argumentation en faveur d'une alliance de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté : ce n'est pas la finalité citoyenne qui ramènera les jeunes vers l'histoire ; bien au contraire, il se pourrait qu'elle renforce l'aversion que nombre d'entre eux nourrissent à l'égard de cette matière. À cette absence d'enthousiasme, B. REY et M. STASZWESKI reconnaissent deux causes principales, B. REY et M. STASZWESKI (2004, 213-5). La première est générale et pointe le peu d'engouement des adolescents pour les matières enseignées ; la seconde est spécifique à l'étude du passé dont les jeunes ne perçoivent pas le sens puisque c'est révolu. Ces solides résistances vis-à-vis de l'histoire existent, c'est un fait ; mais, à mon

sens, il convient d'élargir l'éventail des facteurs permettant d'expliquer cette profonde désaffection.

Retour à l'enfance

À cette fin, un regard en amont sur les tout premiers points de contact entre l'enfant et l'histoire, s'impose. Il fait apparaître que, de toutes les disciplines scolaires qui lui seront enseignées a posteriori, mise à part celle qui met en jeu sa langue maternelle, l'histoire est certainement celle avec laquelle la mise en relation de l'enfant est la plus précoce, et surtout, la plus enracinée sur le plan affectif. En effet, c'est bien avant l'entrée en classe maternelle que l'enfant entre en relation avec le passé. Concrètement, cette première rencontre se cristallise autour de la prise de conscience de son propre passé : les photos de sa naissance, de ses premiers mois, puis des moments phares de sa prime enfance, les jouets et autres effets personnels qui ont émaillé cette première tranche de vie, balisent le cours de son histoire personnelle, une histoire qui n'appartient qu'à lui, dont il est le héros. Ce premier rapport est ainsi, malgré lui, empreint d'une dimension affective indéfectible, amplifiée encore par le fait qu'il prend place dans le creuset familial puisque ce sont les parents ou grands-parents qui orchestrent cette mise en ordre du passé, construisent cette première ligne du temps personnelle. En devenant les premiers indicateurs temporels de l'enfant, les parents, les grands-parents et, avec un peu de chance, les arrière-grands-parents sont associés aux apprentissages fondamentaux parmi les plus complexes qui soient : ceux qui mobilisent les représentations du temps. Bien plus, par l'évocation de leur expérience de vie, par la transmission de leur patrimoine, ils orchestrent un autre apprentissage majeur : l'altérité. C'est dans ce même contexte, le plus souvent – encore que l'on se gardera de généraliser –, que les premières lectures, dessins animés ou autres supports au récit historique font naître les premières étincelles d'intérêt, d'attraction, ... bref, de curiosité intellectuelle. L'impact de ces médias n'est pas à négliger ; il est même majeur dès

lors qu'ils cultivent le caractère mystérieux et énigmatique du passé. Et, on touche là au troisième ressort de la motivation de l'enfant pour le passé : parce qu'il apparaît comme un espace-temps où tout est possible, le passé constitue une surface d'expression illimitée de l'imagination et des fantasmes de l'enfance. Aussi, sa force d'attraction n'est-elle pas moindre que celle exercée, par exemple, par la science-fiction.

Dans le cheminement qui mène l'enfant au passé, les récits de l'enfance et les contes, en particulier, jouent un rôle déterminant, de même que l'oralité qui préside à leur transmission. Pour comprendre ce processus, souvenons-nous de celui qui a présidé à la naissance de la pensée historique, il y a plus de vingt-cinq siècles à Athènes : l'histoire est née des histoires, celles-là mêmes relatées par un certain HÉRODOTE, qui emprunte les arcanes des mythes, légendes et autres anecdotes à caractère ethnologique, pour éclairer son public sur les événements et les rapports de causalité. À cet égard, on saura gré à HÉRODOTE de faire preuve d'un grand sens pédagogique. Mais le véritable impact des Histoires d'HÉRODOTE sur la société athénienne du 5^e siècle ne relève pas seulement du génie narratif de l'auteur, il réside également dans le mode de transmission principalement oral de ces récits, en toutes sortes d'occasions festives, comme les compétitions olympiques. Ici encore, le contexte affectif et émotionnel donne son élan principal à la quête du passé.

Il y a donc chez l'enfant un penchant naturel pour le passé, qui n'est autre que la transposition à l'échelle de l'individu, de l'inclination des sociétés humaines, même a-historiques, pour celui-ci. Mais, s'il est son premier objet d'étude, le passé n'est pas l'histoire. Entre ces deux états du discours, vient se glisser la raison raisonnante qui organise, établit des liens, dégage des causes, pointe des conséquences, construit des enchaînements d'événements. À ce niveau, le rêve, l'imagination, le fantasme perdent leur droit de cité au profit d'apprentissages fondés sur des opérations intellectuelles de raisonnement et de logique, parmi les plus com-

plexes qui soient. Ce passage du passé à l'histoire, c'est à l'enseignant qu'il revient de l'assurer, et la tâche de ce dernier est, à plus d'un titre, ingrate. Elle l'est d'autant plus que celui-ci n'est pas toujours équipé pour s'y mesurer. Et cela me permet d'aborder un deuxième facteur à considérer dans le problème de la motivation des adolescents pour l'histoire. En fait, il s'articule autour de deux aspects étroitement corrélés : les lacunes criantes de la formation des maîtres dans le domaine de l'éveil historique, d'une part, l'hétérogénéité de la formation des enseignants appelés à enseigner cette matière, d'autre part. Reprenons chacun de ces points séparément.

Insuffisances de la formation et exigences de la discipline

Il faut l'admettre : la formation historique des futurs enseignants du Fondamental est particulièrement insatisfaisante. Les quelques heures d'histoire générale ventilées sur les trois années du cursus ne suffisent assurément pas à combler les lacunes factuelles des normaliens, encore moins à pallier leurs lacunes méthodologiques. Pourtant, le programme d'éveil historique dans l'enseignement fondamental se révèle, sur ce point, particulièrement ambitieux. En effet, il est construit autour de deux axes majeurs, aussi exigeants l'un que l'autre : « mettre les enfants en contact avec les traces du passé », d'une part, « privilégier l'apprentissage des repères temporels », d'autre part. Assurément, il s'agit de défis cognitifs de premier plan qui supposent du formateur engagé sur cette voie qu'il ait développé une conscience aiguë à la fois des enjeux en terme de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être mobilisés par ces objectifs, mais aussi, et surtout, de la façon dont la discipline permet de les atteindre. Une telle clairvoyance nécessite une expertise historique, tant factuelle que méthodologique, que l'on n'est pas en droit d'exiger des maîtres d'école qui sont d'abord des « généralistes ». Par ailleurs, cette mission est d'autant plus surréaliste que la majorité des étudiants abordant une formation d'instituteur primaire témoignent, au terme du cursus obligatoire, d'un

rapport difficile à l'étude du passé : trop de dates, trop de noms, trop de documents hermétiques et surtout, un constat quasi-unanime d'inutilité : l'histoire n'a pas su prendre sens à leurs yeux, comme si le passé n'avait pas survécu à sa mise en intelligibilité. Et nous voici renvoyés à notre point de départ : la motivation. Dans le cas précis des normaliens, la réconciliation représente, on s'en doute, un enjeu capital : il s'agit de convaincre les étudiants de ne pas reléguer l'histoire au rang d'activité occupationnelle comme elle l'est encore trop souvent. Le défi est d'autant plus ardu que les moyens mis en œuvre pour l'atteindre sont insignifiants ; le formateur pare au plus pressé, tiraillé entre sa volonté de suppléer quelque peu la pauvreté des connaissances et des méthodes proprement historiques et son désir de proposer la plus grande variété possible de dispositifs didactiques, même si ceux-ci ne reposent sur aucune assise disciplinaire solide. Dans ces conditions, peut-on réellement espérer endiguer ou même retarder le phénomène de rejet trop souvent observé vis-à-vis de l'histoire ? Dans la réalité des classes, les limites de la formation se traduisent, dans le meilleur des cas, par la transmission d'une histoire grossièrement stigmatisée, où simplifications outrancières et jugements de valeur distillent une idéologie parfois douteuse et, dans le pire des cas, par une absence quasi-totale d'éveil historique digne de ce nom.

Corrélié à ce premier aspect, un second écueil nuit gravement à la cohérence des apprentissages historiques d'un bout à l'autre du parcours scolaire de l'enfant puis de l'adolescent : c'est l'hétérogénéité de la formation des praticiens dispensant cet enseignement. Ne revenons pas sur celle des normaliens ; le caractère généraliste de leur formation est souhaitable dès lors qu'elle est garante d'une certaine cohérence des apprentissages fondamentaux et de leur équité. Elle devient en revanche plus gênante lorsque les matières acquièrent leur spécificité, autrement dit, à l'entrée dans le secondaire. Or, depuis une dizaine d'années, le champ disciplinaire des régents n'a cessé de s'élargir : l'histoire n'occupe

plus désormais qu'une portion congrue parmi les sciences humaines ; son identité se dilue dans l'étude du milieu tandis que l'actualité, en prise directe avec le vécu des élèves, lui rafle la mise. Et à ce titre, sans même ouvrir le débat sur la formation des régents, les raisons d'être dubitatif quant au traitement réservé à la discipline historique sont multiples. Est-il nécessaire de le rappeler : si l'histoire est, à juste titre, une science humaine, ses méthodes, ses démarches et ses finalités se distinguent de celles mises en œuvre par la géographie ou les sciences sociales. Surtout, elle réclame une distanciation par rapport à l'objet d'étude, incompatible avec l'analyse de sujets d'actualité quelle que soit leur pertinence. Aujourd'hui, la mission citoyenne assignée au cours d'histoire légitime l'utilisation du présent comment tremplin vers le passé ; elle en fait même un indispensable préalable méthodologique, notamment en privilégiant l'émergence des représentations des apprenants ; on s'ancre dans le présent pour découvrir le passé. Sans vouloir aborder la question délicate des représentations mentales résultant de l'étude du passé, il faut reconnaître que cette démarche risque fort d'amplifier à terme la fracture inhérente à toute transposition didactique, entre l'histoire en tant que discipline scientifique et l'histoire en tant que matière enseignée. Sous prétexte que les finalités de l'histoire enseignée sont différentes de celles poursuivies par l'histoire savante, peut-on aller jusqu'à négliger, voire nier les fondements épistémologiques de la recherche historique qui puise une part non négligeable de sa légitimité dans les garde-fous qu'elle pose pour empêcher que sa compréhension du passé ne soit parasitée par des grilles de lecture contemporaines ? Surtout, ne risque-t-on de couper l'histoire enseignée de sa matrice disciplinaire et, inéluctablement, de consommer le divorce entre ses enseignants et ses chercheurs.

Enfin, sur un plan à proprement parlé pédagogique, prendre systématiquement appui sur l'actualité, ne revient-il pas à déformer progressivement les apprentissages de mise à distance de l'objet étudié ? Parce que son sujet

d'étude est l'autre et, plus encore, l'autre qui n'est plus, l'histoire est de toutes les disciplines enseignées, la plus à même de développer cette capacité au décentrage, qui plus qu'une habileté opératoire, participe d'une aptitude indispensable à la socialisation.

Réhabiliter le passé pour le passé : n'est-ce pas ainsi que l'histoire pourra aider les adolescents dans leur quête d'identité, laquelle est une recherche individuelle avant d'être collective. L'histoire véhicule des modèles qui sont, pour lui, autant d'exemples que de contre-exemples susceptibles de nourrir son propre modèle.

Ensuite, et surtout, l'étude du passé autorise un lâcher prise avec le présent. Elle constitue une sorte d'échappatoire dont on aurait tort de nier l'intérêt tant sur le plan pédagogique que sur celui du développement personnel de l'adolescent. L'histoire peut être un véritable sas de décompression par rapport à un présent parfois difficile à vivre pour l'adolescent. Plus largement, elle peut également devenir une source de détente et de plaisir, à condition que l'on redonne sa place à l'histoire récit, aujourd'hui décriée sous le couvert d'arguments pédagogiques et reléguée aux « piètres » enseignants. Il me semble que c'est là confondre deux modes d'enseignement tout à fait distincts : la transmission qui relève de la méthodologie frontale et magistrale et la narration qui joue sur les ressorts pourrait-on dire « primitifs » de la pédagogie : une curiosité et une envie d'en savoir plus nées du plaisir... En bref, la question de la motivation de nos lycéens pour la discipline histoire ne peut se satisfaire d'une analyse centrée sur l'enseignement secondaire ; elle réclame un diagnostic élargi à l'ensemble des apprentissages historiques, tous niveaux confondus, et surtout à l'ensemble des acteurs qui interviennent à un moment ou à un autre de ces apprentissages, en contextes scolaires et non-scolaires. Au demeurant, l'instauration d'un dialogue « de terrain » entre les formateurs des différents degrés de l'enseignement constituerait sans doute un premier pas décisif vers une réconciliation des jeunes avec l'histoire, en particulier, avec les disciplines scolaires en général.

Une expérience inter-niveaux : enjeux et retombées

Sur ce point, il m'a été donné de vivre récemment une expérience tout à fait significative dans le cadre du cours de « didactique professionnelle » inscrit dans le cursus du Capaes mais également du Cidesup, qui rassemble le plus souvent de jeunes agrégés désireux d'exercer en Haute École. Cette année, le service de didactique spéciale en histoire de l'ULg en accueillait quatre qui, soucieux de suppléer leur manque de vécu professionnel en Haute École, m'ont proposé de passer une journée au département pédagogique de la Haute École R. SCHUMAN, où j'enseigne depuis bientôt deux ans. Pour eux, il n'était pas question de se cantonner au rôle d'observateur mais bien de s'impliquer concrètement dans les enseignements que je dispense, le temps de quelques heures de cours. Restait dès lors à définir le contenu de celles-ci. Là encore, j'ai pu compter sur leur imagination.

Assurément, l'expérience n'aurait de sens qu'à la condition de permettre aux jeunes agrégés de prendre la mesure des trois principaux aspects de la mission d'un maître assistant en Haute École pédagogique : la formation historique de mes étudiants dans le cadre des cours généraux d'abord, la didactique organisée dans le contexte des ateliers de formation professionnelle, ensuite, l'encadrement des stages lors des visites sur le terrain enfin. À l'inverse, la présence de quatre historiens se devait de renforcer auprès de mes futurs instituteurs l'image d'une discipline qui a toute sa place parmi les apprentissages fondamentaux.

Considérant les besoins et les difficultés méthodologiques et les demandes des normaliens, la concertation avec les étudiants du Cidesup a rapidement débouché sur la proposition suivante : élaborer une séquence de leçon directement applicable par les futurs maîtres d'école dans le cadre de leur prochain stage.

Il restait alors à définir le thème idoine, susceptible à la fois de souscrire aux exigences du programme d'éveil historique dans l'enseignement fondamental, de susciter la curiosité et l'in-

térêt des enfants, et de constituer un véritable cas d'école en matière de didactique de l'histoire en Haute École ; les étudiants du Cidesup se sont arrêtés sur le thème du vêtement, et ce choix s'avéra particulièrement judicieux...

D'entrée de jeu, ce thème invitait à une approche diachronique, encore largement plébiscitée par l'enseignement fondamental dans le cadre de l'étude des traces du passé, mais délaissée dans l'enseignement secondaire. L'enjeu didactique était donc particulièrement intéressant.

Mais surtout, ce thème venait idéalement se greffer à un projet auquel je collabore depuis plusieurs mois dans le cadre des ateliers de formation professionnelle impliquant de futurs instituteurs de deuxième année et une classe de 4^e, 5^e et 6^e année d'une petite école située non loin de Virton : la création d'un jeu de l'oie ayant pour thème la Wallonie sous tous ses aspects, folklorique, gastronomique et historique. Par ailleurs, il devrait déboucher sur la réalisation d'une pièce de théâtre mettant en scène les temps forts de l'histoire régionale. Et, qui dit pièce de théâtre dit costumes...

La journée s'est donc déroulée en deux temps. En matinée, les étudiants du Cidesup ont présenté leur canevas de leçon sur « les vêtements de la préhistoire à nos jours » aux candidats instituteurs ; ensemble, ils ont réfléchi aux modalités d'une transposition de celle-ci dans des classes du Fondamental. L'après-midi, ces mêmes étudiants ont proposé une version adaptée de cette séquence aux enfants de la classe impliquée dans le projet « Wallonie ». Par la suite, plusieurs aspirants-instituteurs se sont réapproprié le schéma de la leçon et les documents s'y rapportant en vue d'une application dans le cadre de leur stage. Non sans succès !

À vrai dire, plus qu'un enrichissement réciproque, l'expérience vécue a agi comme un révélateur des attentes et des enjeux inhérents à la formation des uns et des autres, autrement dit, des trois protagonistes du triangle didactique mis en place : les futurs enseignants en Haute École, d'abord, sont érigés ici en spécialistes de la discipline ; les normaliens, ensuite, qui sont les plus

concrètement impliqués dans le processus pédagogique ; les enfants, enfin, qui sont les premiers bénéficiaires des expériences et du savoir partagés par les deux premiers partenaires.

À l'issue de ce premier contact avec l'enseignement pédagogique de type court, les étudiants du Cidesup ont pu s'imprégner du contexte particulier de la formation de formateurs et percevoir la complexité de construire une démarche didactique articulée sur deux niveaux d'enseignement différents en même temps. Surtout, ils ont pu poser un premier diagnostic des principaux ordres de difficultés rencontrés mais aussi des réticences exprimées par les étudiants à l'égard de l'histoire. Les normaliens sont le plus souvent démunis lorsqu'il s'agit de mettre en oeuvre des démarches historiennes aussi élémentaires que l'identification d'une trace du passé, l'élaboration d'un questionnement pertinent de celle-ci et, plus encore, lorsqu'il s'agit de cerner une problématique de recherche. Or, les nouvelles exigences méthodologiques du programme d'éveil historique ont fait de la maîtrise de ces savoir-faire un impératif.

La structuration temporelle constitue la seconde pierre d'achoppement des futurs instituteurs en formation historique ; la manipulation des repères historiques et de la ligne du temps demeure, pour la plupart d'entre eux, un exercice délicat. Il va sans dire que leur capacité à se projeter dans le passé ou à appréhender la notion de durée l'est tout autant.

Bien sûr, c'est encore l'apprentissage du temps historique qui a retenu toute l'attention des historiens à la suite de leur brève incursion dans l'enseignement fondamental. La manipulation de la ligne du temps, véritable pierre angulaire de l'éveil historique chez les plus jeunes, leur a permis de saisir la nature des deux grandes difficultés identifiées : opératoires (la manipulation des nombres à quatre chiffres, le comptage à rebours) et conceptuelles (situer les faits dans une succession, mettre en évidence une durée, se projeter dans le passé). Surtout, au gré des interactions qui ont émaillé la leçon, les réflexions et les questions des enfants ont fait surgir deux aspects déci-

sifs de l'apprentissage historique chez les enfants : le premier, largement évoqué précédemment, concerne la puissante dimension affective qui entoure le premier rapport que ces derniers entretiennent avec le passé. Or, cet investissement, qui s'amenuise au fur et à mesure que s'affine l'outil conceptuel, constitue un ressort de connaissance puissant, souvent négligé par les apprentissages ultérieurs. Certes, ce constat vaut pour toute situation d'apprentissage ; il se vérifie néanmoins tout particulièrement en histoire dès lors que le premier lien que l'enfant tisse avec le passé est celui qui le lie à lui-même, d'abord, à ses proches, ensuite, et finalement, au monde. En fait, ce lien explique, en grande partie, l'engouement naturel et spontané de tout enfant pour le passé. Assurément, c'est certainement ce second aspect qui a le plus marqué les jeunes agrégés interpellés dans leur pratique quotidienne par la question de la motivation des adolescents.

Enfin, le rapport que les futurs enseignants du Fondamental entretiennent avec la discipline constitue un troisième nœud de résistance dans la formation historique de ces derniers. Leur parcours scolaire les a souvent conduit à porter un regard négatif sinon indifférent sur l'histoire. Il en ressort que, pour nombre d'entre eux, l'éveil historique relève de domaines d'apprentissages satellites, presque anecdotiques. Les apprentissages fondamentaux sous-jacents à cette matière, notamment ceux inhérents à la structuration temporelle, les renvoient d'abord à leurs propres limites conceptuelles. Pour les futurs instituteurs, la rencontre avec de jeunes universitaires a été bien sûr l'occasion d'un échange particulièrement fructueux sur le plan méthodologique. L'information rassemblée et les documents exploités, articulés en une problématique historique accessible, ont fait la démonstration des enjeux d'une documentation de qualité et d'un savoir solidement maîtrisé. Un tel préalable semble évident ; dans le cadre de leur pratique généraliste, il ne va pas nécessairement de soi pour les futurs instituteurs, par manque de temps ou de ressources documentaires. Cet objectif a été d'autant

plus facilement atteint que la relation pédagogique instaurée dans le cadre de cette expérience était libérée de toute dimension hiérarchique, contrairement à la relation pédagogique traditionnelle. En un sens, on ne peut même plus véritablement parler de relation pédagogique mais, plutôt, de collaboration, sinon de coopération entre apprentis-formateurs issus d'horizons différents. En réalité, on s'approche de ce que devrait être l'aboutissement de la formation d'enseignants : un partage d'expériences entre formateurs exerçant un même métier à des niveaux différents. Bien entendu, il s'agit d'une vision idéale, que les contraintes institutionnelles ne manquent pas de contrarier. Pourtant, c'est un problème plus général que celui de la formation des enseignants qui est pointé au détour de ce constat : l'absence de dialogue entre les différents acteurs de l'apprentissage, tous niveaux confondus. Si de remarquables avancées ont été réalisées dans le domaine de l'interdisciplinarité, il reste à constater qu'à l'inverse, les tentatives visant à améliorer la communication entre l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire inférieur et a fortiori supérieur demeurent insignifiantes. C'est un constat qui s'impose, à tout le moins, sur le terrain. L'un comme l'autre forment des univers clos, d'une parfaite étanchéité. Mon propos n'est ni d'énumérer les différents facteurs explicatifs de cette situation ni de proposer des solutions, mais, simplement de déplorer que l'attitude de repli, observée de part et d'autre des niveaux d'enseignement a des conséquences dommageables qui grippent, de façon profonde, le fonctionnement de tout notre système scolaire. À l'heure de tirer des conclusions du dernier rapport Pisa, n'est-il pas temps de réfléchir aux modalités pratiques d'un rapprochement effectif entre les enseignants du fondamental et ceux du secondaire tant inférieur que supérieur. À cette fin, les formateurs ont un rôle moteur à jouer tant au niveau de la formation initiale que de la formation continuée.

Dans le premier contexte de formation, cet objectif passe à la fois par une sensibilisation des futurs enseignants aux objectifs disciplinaires, aux limites

méthodologiques et aux contraintes matérielles spécifiques à chaque niveau d'enseignement, et par l'instauration d'espaces communs permettant d'initier un dialogue entre formateurs. Ainsi, les stages d'observation participante pourraient-ils constituer une première plate-forme commune inter-niveaux. En assistant à des cours donnés dans le secondaire supérieur et, à l'inverse, en s'immergeant quelques heures dans des classes du Fondamental, les futurs instituteurs et les candidats à l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur, ne se borneraient pas à vérifier sur le terrain les présupposés d'un discours théorique. Par ailleurs, une expérience de ce type n'a pas seulement une visée pédagogique ; ses enjeux se situent aussi, et peut-être surtout, sur un plan personnel : pour les premiers, il s'agit de se réconcilier avec leur propre cursus secondaire, qui s'est souvent clôturé sur un sentiment d'échec. Pour les seconds, il est question de renouer avec le contexte scolaire qui a le plus souvent vu naître leur goût pour la discipline qu'ils s'apprentent à enseigner. L'occasion leur est ainsi donnée de dresser un bilan en amont de leur parcours.

Enfin, pour le premier groupe comme pour le second, cette expérience participe plus largement de la construction d'une identité enseignante que le seul sentiment d'appartenance à un groupe socio-professionnel ne suffit pas à étayer. Encore faut-il que l'enseignant ait une vision claire de la place qu'il occupe dans la progression des apprentissages, ce qui suppose qu'on le sensibilise aussi à une lecture verticale de la structure éducative, en termes d'acteurs, de programmes et ... de contraintes institutionnelles, les mêmes qui rendent la mise en œuvre de tels échanges peu réaliste.

En conclusion, poser la question de la motivation pour l'histoire comme pour toute autre matière enseignée suppose que l'on ne se contente pas de pointer du doigt, tantôt le peu d'attrait de la discipline, tantôt les manifestations de la condition adolescente. Ce ne sont là que les aspects visibles d'une problématique qu'il faut aborder dans son contexte cognitif, relationnel et institutionnel.

Bibliographie

REY, B. & STASZEWSKI, M. (2004). *Enseigner l'histoire aux adolescents. Démarches socio-constructivistes*, Bruxelles : De Boeck

NOTES

¹ J.-L. JADOUILLE & M. BOUHON, Développer des compétences en classe d'histoire, Louvain-la-Neuve, 2001, ouvrage étayé ensuite par M. BOUHON & C. DAMBROISE, Évaluer des compétences en classe d'histoire, « Élaborer une problématique » et « Communiquer ». Pistes et matériaux pour apprendre l'histoire du Moyen Âge au XIXe siècle, Louvain-la-Neuve, 2002.

² On citera entre autres publications relatives à l'enseignement de l'histoire : A. DALONGEVILLE & M. HUBER, *Ensei-*

gner l'histoire autrement. Devenir les héros des événements du passé, Lyon, 2002.

³ Les Québécois se sont imposés comme les pionniers de cette orientation citoyenne de l'histoire. On retiendra surtout les articles de Ch. Laville et de R. Martineau : R. MARTINEAU & Ch. LAVILLE, « L'histoire : Voie royale vers la citoyenneté ? », dans *Vie pédagogique*, 109 (1998), 35-38 ; R. MARTINEAU, « La pensée historique... Une alternative réflexive précieuse pour l'éducation du citoyen », *Pour une pensée réflexive en éducation*, Québec, 2000, 282-308.

⁴ Ils relèvent par ailleurs la difficulté de formuler « dans un langage accessible à des adolescents », « ce lien profond qui existe entre l'étude du passé et l'exercice de la responsabilité citoyenne ».

⁵ Cette progression est bien présentée dans le cahier de démarche : *Repères temporels au cycle I*, sous la direction de M. LOISON, Lille, 2001.

⁶ Une étude récente menée dans un échantillon d'école de la région de Genève suggère que l'histoire est décrite comme servant à la construction de l'identité person-

nelle par un grand nombre d'élèves tandis que peu d'entre eux l'associent à l'identité nationale ; cf. F. AUDIGIER, N. FINCK, Ph. HAEBERLI, R. HAMMER & Ch. HEIMBERG, *Les élèves du cycle d'orientation, l'histoire et son enseignement. Rapport sur une enquête effectuée en 2002-2003* (disponible sur le site de l'Université de Genève).

⁷ Qu'il me soit donné ici de remercier très chaleureusement Laëtitia Cherdon, Catherine Sibret, Anthony Dignef et Bernard Gillet. Leur implication remarquable et l'humilité dont ils ont fait montre tout au long de cette expérience méritent d'être soulignées.

⁸ Il s'agit d'un concours patronné par la Région wallonne dans le cadre de la Fondation J.-F. Humblet. Toute ma gratitude va aux élèves de la classe de 4e, 5e et 6e primaire de M. P. Hesbois (École communale de Dampicourt) pour l'accueil qu'ils ont réservé aux étudiants du Cidesup et l'enthousiasme qu'ils manifestent pour chaque nouvel épisode de l'histoire wallonne.

Germain Simons,

Chargé de cours en didactique des langues germaniques,
Université de Liège,

Brigitte Plomteux,

Maître assistante à l'Institut Sainte-Marie,
section économique de la Haute École HEMES

ADAPTATION DU CYCLE DE L'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL DE D. KOLB À L'ENSEIGNEMENT D'UN POINT DE GRAMMAIRE EN ALLEMAND : CONTRIBUTION D'UNE ÉTUDIANTE DU C.A.P.A.E.S.

Introduction

Le cours de pratique professionnelle (15h) qui est donné aux étudiants germanistes du C.A.P.A.E.S. (Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'Enseignement supérieur) à l'ULg est constitué de deux grands volets : le premier reprend, sous forme synthétique, les grands courants de recherche dans le domaine de la didactique spéciale des langues étrangères ; le second se compose de quatre modules portant sur les différentes recherches-action qui ont été réalisées au sein du Service de didactique spéciale de l'ULg ces dix dernières années¹. Après avoir assisté, en séance plénière, à la première partie du cours, les étudiants choisissent le module qui les intéresse le plus. Les trois ou quatre séminaires qui sont organisés par module se font sur la base de la lecture préalable d'un syllabus ou d'un portefeuille d'articles scientifiques. L'objectif final de ces séminaires est que les étudiants puissent transférer les nouveaux savoirs scientifiques dans leur pratique d'enseignement. Le module choisi par B. Plomteux s'intitule : " Apprentissage expérientiel et didactique contemporaine des langues étrangères ". Quatre séminaires ont été organisés après la lecture du syllabus (SIMONS, G., 2001). Quelques semaines après la fin du cours, je suis allé, dans le cadre de l'évaluation des pratiques, observer une leçon dans laquelle

B. Plomteux adaptait le cycle de l'apprentissage expérientiel (AE)² à une leçon d'allemand portant sur la déclinaison de l'adjectif.

Adapter le modèle de l'AE à l'enseignement des langues n'est, en soi, pas nouveau. Différentes recherches menées au sein du Service de didactique spéciale des langues germaniques de l'ULg ont porté sur l'adaptation du cycle de l'AE à l'enseignement du lexique (SIMONS, G., 1996), des fonctions langagières et des stratégies de communication (BECKERS, J., SIMONS, G., DAHMEN, M. et al, 2002). En revanche, ce qui est nouveau est son adaptation à l'enseignement de la grammaire. Dans ce domaine, F. VAN HOOFF (2002) a ouvert la voie en adaptant le cycle de l'AE à une séquence de plusieurs leçons portant sur l'enseignement du passif en néerlandais. La différence entre l'expérience de B. Plomteux et celle de F. Van Hoof est que, chez cette dernière, la leçon de grammaire ne constitue qu'une partie de la séquence didactique expérientielle, alors que B. Plomteux tente de parcourir tout le cycle de l'AE dans une seule séance de cours consacrée à l'apprentissage d'un point de grammaire. En outre, si nous avons déjà testé le modèle théorique de l'AE dans l'enseignement maternel, primaire³ et secondaire, nous ne l'avons jamais expérimenté dans l'enseignement supérieur. Enfin, c'était égale-

ment la première fois que nous travaillions sur l'enseignement de l'allemand⁴.

Présentation du modèle de l'apprentissage expérientiel de D. Kolb

Définition de l'apprentissage selon D. KOLB

Pour mieux comprendre ce que D. KOLB entend par AE, le plus simple est sans doute de partir de sa définition de l'apprentissage :

" Learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience. " (KOLB, D. 1984, p. 38).

Cette définition lapidaire proposée par D. KOLB fait apparaître trois aspects fondamentaux de sa conception de l'apprentissage :

- l'apprentissage est présenté comme un **processus**, non comme un contenu ou un produit ;
- le moteur de ce processus est une **transformation** ;
- l'objet de cette transformation est **l'expérience**.

Un aspect fondamental du processus d'apprentissage est sous-entendu dans cette définition, en l'occurrence, l'axe de **préhension** (*prehension*) ou de **saisie** de l'expérience.

Il y a donc, dans la théorie de l'AE de D. KOLB, deux axes principaux qui sont, d'une part, l'axe de saisie, de préhension de l'expérience et, d'autre part, l'axe de transformation, de traitement de l'expérience.

Les deux axes de l'apprentissage dans le modèle théorique de l'apprentissage expérientiel de D. KOLB

A. L'axe de préhension de l'expérience
 Dans la théorie de l'AE de D. KOLB, il existe deux manières différentes de saisir les nouvelles informations, les nouvelles données de l'expérience : l'individu peut procéder par **appréhension** (*apprehension*) ou par **compréhension** (*comprehension*). Lorsqu'un apprenant a recours à l'appréhension, il fait confiance aux qualités tangibles et ressenties de **l'expérience concrète** (*concrete experience*) **vécue**⁵. Lorsqu'il procède par compréhension, il se fie à l'interprétation conceptuelle et à la représentation symbolique, c'est la **conceptualisation abstraite** (*abstract conceptualization*).

D. KOLB définit ces deux modes dialectiques de préhension de l'expérience de la manière suivante :

“ An orientation toward *concrete experience* focuses on being involved in experiences and dealing with immediate human situations in a personal way. It emphasizes *feeling* as opposed to thinking ; a concern with the uniqueness and complexity of present reality as opposed to theories and generalizations ; an intuitive ‘artistic’ approach as opposed to the systematic, scientific approach to problems. ” (KOLB, D., 1984, p. 68) ;

“ An orientation toward *abstract conceptualization* focuses on using logic, ideas, and concepts. It emphasizes *thinking* as opposed to feeling ; a concern with building general theories as opposed to intuitively understanding unique, specific areas ; a scientific, as opposed to an artistic approach to problems. ” (KOLB, D., 1984, p. 69).

B. L'axe de transformation de l'expérience

La transformation ou le traitement des données expérientielles peut s'effectuer de deux manières diamétralement opposées : soit l'individu transforme les nouvelles données de l'expérience par le biais de **l'intention** (*intention*), qui est un processus de réflexion interne du sujet sur l'expérience qu'il vient de saisir - c'est ce que D. KOLB appelle **l'observation réflexive** (*reflective observation*) -, soit l'individu transforme ces données par le biais de **l'extension**

(*extension*), qui est une manipulation externe active du monde environnant - c'est ce que D. KOLB appelle **l'expérimentation active** (*active experimentation*).

D. KOLB décrit le double processus de transformation de l'expérience de la manière suivante :

“ What I propose here is that the transformation processes of intention and extension can be applied to our concrete apprehensions of the world as well as to our symbolic comprehensions. We learn the meaning of our concrete immediate experiences by internally reflecting on their presymbolic impact on our feelings, and/or by acting on our apprehended experience and thus extending it. ” (KOLB, D., 1984, p. 52) ;

“ An orientation toward *reflective observation* focuses on understanding the meaning of ideas and situations by carefully observing and impartially describing them. It emphasizes understanding as opposed to practical application ; a concern with what is true or how things happen as opposed to what will work ; an emphasis on reflection as opposed to action. ” (KOLB, D., 1984, p. 68) ;

“ An orientation toward *active experimentation* focuses on actively influencing people and changing situations. It emphasizes practical applications as opposed to reflective understanding, a pragmatic concern with what works as opposed to what is absolute truth ; an emphasis on doing as opposed to observing. ” (KOLB, D., 1984, p. 69).

Les quatre formes élémentaires de la connaissance selon le modèle de l'apprentissage expérientiel de D. KOLB et les quatre styles d'apprentissage dominants

Étant donné qu'il existe deux modes dialectiquement opposés de saisie de l'expérience et deux modes dialectiquement opposés de transformation de cette même expérience, il en résulte qu'il existe quatre formes élémentaires de connaissance :

- l'expérience qui est saisie par appréhension et transformée par intention conduit à la connaissance **divergente** (*divergent knowledge*) ;
- l'expérience qui est saisie par com-

préhension et transformée par intention conduit à la connaissance **assimilatrice** (*assimilative knowledge*) ;

- l'expérience qui est saisie par compréhension et transformée par extension conduit à la connaissance **convergente** (*convergent knowledge*) ;

- l'expérience qui est saisie par appréhension et transformée par extension conduit à la connaissance **accommodatrice** (*accommodative knowledge*)⁶.

La figure présentée ci-après reprend l'intégralité des concepts définis précédemment :

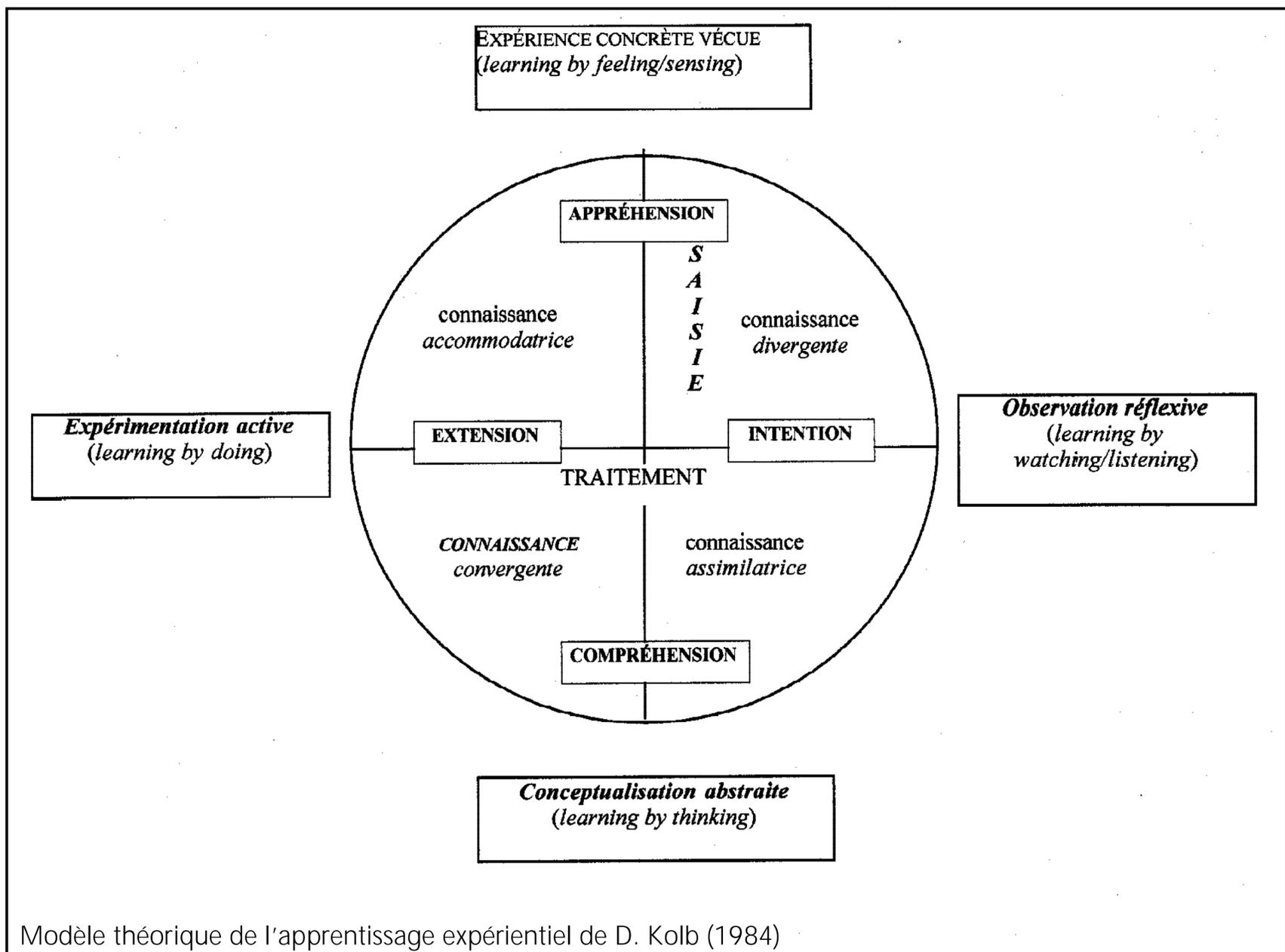
Le modèle théorique de l'apprentissage expérientiel de D. KOLB (1984)

Selon D. KOLB, pour qu'un apprentissage soit réellement complet, il faut que l'individu parcoure **l'intégralité** du cycle de l'AE, donc qu'il soit capable :

- de s'impliquer pleinement dans de nouvelles expériences (= expérience concrète vécue) ;
- de réfléchir sur ces nouvelles expériences et de les observer sous différentes perspectives (= observation réflexive) ;
- de créer des concepts qui intègrent ces observations dans des théories logiques (= conceptualisation abstraite) ;
- d'utiliser ces théories pour prendre des décisions et résoudre des problèmes (= expérimentation active).

Par nos choix d'expériences et par les conséquences de ces choix (principalement le succès ou l'échec rencontré dans ces expériences), nous nous programmons progressivement à saisir préférentiellement l'expérience par le processus d'appréhension ou de compréhension, et à transformer cette appréhension ou compréhension de l'expérience par le processus d'intention ou d'extension. C'est de cette manière que nous développons progressivement un style d'apprentissage dominant. Les quatre styles d'apprentissage dans la taxonomie de D. KOLB sont les styles d'apprentissage divergent, assimilateur, convergent et accommodateur⁷.

De l'intérêt du modèle de l'apprentissage expérientiel de D. KOLB pour l'enseignement des langues étrangères
 Depuis quelques années, certains chercheurs (PUREN, C., 1994,



SIMONS, G., 2003) émettent des réserves, voire des critiques à l'égard d'une certaine forme d'approche communicative, en l'occurrence, une version orthodoxe, particulièrement agrammaticale, qui met(tait) quasi exclusivement l'accent sur l'exposition de l'apprenant à l'input et sur un processus d'acquisition de la langue étrangère basé sur la simple imitation non réfléchi des structures linguistiques (au sujet de cette version de l'approche communicative, voir KRASHEN, S., 1981). à l'instar de P.M. LIGHTBOWN et N. SPADA (1999), nous pensons que cette version-là de l'approche communicative est sans doute " allée trop loin ", et qu'il est temps que l'on recentre le balancier didactique, notamment en accordant davantage d'importance à l'enseignement formel de la langue :

" In throwing out contrastive analysis, feedback on error, and metalinguistic explanations and guidance, the 'communicative revolution' may have gone too far. " (LIGHTBOWN, P.M. &

SPADA, N., 1999, p. 150) ;

" The research has shown that second language learners benefit from form-focused instruction which is provided within communicative contexts. " (LIGHTBOWN, P.M. & SPADA, N., 1999, p. 151).

Cela étant, il ne s'agit pas pour autant de revenir à la " méthode indirecte " ou " grammaire-traduction " qui a été abandonnée depuis bien longtemps dans la plupart des pays européens ; il s'agit plutôt, en l'absence de recherches comparatives convaincantes sur les résultats des différentes méthodes/approches d'enseignement, de corriger les excès de la première version de l'approche communicative en la rendant moins dogmatique, plus éclectique. C'est aussi la position adoptée, entre autres, par C. PUREN qui " [...] ne considère pas l'éclectisme comme la solution ultime, mais comme un moindre mal étant donné la complexité des problèmes posés et le manque de solution globale [...] " (COLLECTIF/ COMMISSION EUROPÉENNE,

1997, p. 11).

Si nous partageons ce bon sens didactique, nous constatons aussi que la recherche nous fournit peu d'éléments sur ce que devrait être ce " nouvel éclectisme ", et le risque existe de voir ce courant de pensée théorique se transformer sur le terrain en un " éclectisme mou " :

" Si l'éclectisme nous paraît actuellement incontournable, il importe de s'interroger sur les différentes pratiques préconisées par les uns ou les autres, pour dégager leurs implications et leurs limites et éviter ce que C. PUREN dénonce comme un 'éclectisme mou' dans lequel tout serait considéré comme valable. " (COLLECTIF/ COMMISSION EUROPÉENNE, 1997, p. 11).

Si on garde présente à l'esprit l'idée du parcours de l'intégralité du cycle de l'AE, on constate que ce modèle théorique offre une base théorique intéressante à ce " nouvel éclectisme "8. En effet, force est de constater que la version orthodoxe de l'approche commu-

nicative met(tait) avant tout l'accent sur l'expérience concrète vécue et sur l'expérimentation active, et négligeait, de ce fait, les phases d'observation réflexive et de conceptualisation abstraite. Inversement, la méthode "grammaire-traduction" mettait avant tout l'accent sur les phases de conceptualisation abstraite et d'observation réflexive, et avait tendance à négliger l'expérience concrète vécue et l'expérimentation active. Dans les deux cas, on peut penser, à tout le moins, que ces méthodes d'enseignement ne rencontraient pas tous les types d'apprenants, et, comme D. KOLB, qu'elles conduisaient à un apprentissage incomplet. Le parcours du cycle de l'AE dans les cours de langues étrangères permet donc de compléter l'approche communicative en sollicitant aussi - enfin diront même certains - les facultés d'observation, de réflexion, de conceptualisation et d'abstraction de nos élèves/étudiants⁹.

Il est également intéressant de relever - autre avantage - **que les grandes phases du cycle de l'AE de D. KOLB correspondent aux grandes étapes méthodologiques d'une séquence didactique proposées dans les nouveaux programmes de langues modernes de l'enseignement secondaire**¹⁰. En effet, l'idée qui consiste à présenter aux élèves, en début de séquence d'apprentissage, la situation de communication (ou "situation-problème") qu'ils devront être capables de réaliser/résoudre en fin de séquence, puis de leur demander de réfléchir à ce que cette situation mobilise sur le plan des compétences, des savoirs et des stratégies de communication ("l'état des ressources"), puis de leur enseigner ce qui est indispensable pour réaliser cette situation de communication, puis de procéder à différents exercices ciblés pour, enfin, les placer dans la situation de communication présentée en début de séquence, correspond, presque parfaitement, au parcours du cycle de l'AE : expérience concrète vécue (= situation de communication présentée aux élèves) > observation réflexive (= réflexion sur l'état des ressources) > conceptualisation abstraite (= explicitation par le professeur des nouveaux

savoirs requis pour réaliser la situation de communication) > expérimentation active (= exercices ciblés, de plus en plus ouverts et complexes) > expérience concrète vécue (= situation de communication réalisée par les élèves). Enfin, même si certains didacticiens et pédagogues émettent des critiques sur les recherches dans le domaine des styles d'apprentissage¹², force est de constater que le parcours du cycle de l'AE sollicite différents modes cognitifs, ce qui permet à l'enseignant de rencontrer différents types d'apprenants - ce qui n'était pas le cas dans les deux méthodes orthodoxes présentées ci-avant - et, ce faisant, d'être plus **juste** à l'égard de **tous** les apprenants. Mieux que cela : en parcourant systématiquement le cycle de l'AE, donc en confrontant les apprenants à un type d'enseignement qui est tantôt en adéquation, tantôt en inadéquation avec leurs styles d'apprentissage dominants, l'enseignant apprend à ses élèves/étudiants à devenir plus **flexibles** sur le plan cognitif, ce qui devrait également les amener à devenir davantage autonomes face à différentes situations d'apprentissage.

Adaptation du modèle de l'apprentissage expérientiel de D. KOLB à l'enseignement de la déclinaison allemande

Dans ce point, Mme Plomteux décrit et commente l'expérience qu'elle a menée dans une de ses classes. Etant donné qu'elle a pris en charge, *seule*, la conception et la réalisation de cette expérience, elle utilise, naturellement, la première personne du singulier.

Introduction

A. Le contexte

Dans le cadre de leur baccalauréat (anciennement graduat) en commerce extérieur à l'Institut Sainte-Marie, section économique de la Haute Ecole HEMES, les étudiants entament, en deuxième année, à raison de deux heures par semaine, l'apprentissage d'une troisième langue étrangère. Il s'agit donc d'enseigner de la manière la plus rentable possible l'allemand (dans cet

exemple) à de jeunes adultes, qui ont déjà l'expérience de l'apprentissage des langues étrangères.

Dans un tel contexte, l'enseignement explicite de la grammaire a certainement sa place. En effet, la systématisation de certains phénomènes de langue est un **accélérateur** non négligeable de l'apprentissage.

Mais ce que l'on pourrait appeler la "méthode traditionnelle d'enseignement de la grammaire" (exposé des règles, exercices, exploitation) n'offre pas toujours, il faut bien le constater, des résultats proportionnels à l'investissement consenti en temps et en énergie. Faute de mieux, c'est pourtant ce que j'ai fait pendant de nombreuses années en puisant dans mes réserves de patience pour répéter inlassablement les règles (en variant bien évidemment les exemples et les approches), en multipliant les exercices, et en ajoutant la touche d'humour qui faisait passer le tout.

B. La déclinaison de l'adjectif en allemand : l'ABC

La lecture du paragraphe suivant, qui ne prétend évidemment pas être un cours de théorie grammaticale, permettra au lecteur qui ne connaît pas la langue de Goethe d'avoir les informations nécessaires pour suivre le déroulement de la leçon.

L'allemand est une langue flexionnelle : les éléments du groupe du nom (déterminant, substantif, pronom) changent de forme selon la fonction qu'ils occupent dans la phrase. Pour chacun des quatre cas, trois genres et deux nombres, il y a une marque typique du cas : une terminaison propre, par exemple, à l'accusatif masculin singulier ou au génitif pluriel. Selon les groupes du nom, cette marque est ou n'est pas présente dans la forme du déterminant ou du substantif. Dans le groupe "*mit der Frau*" (avec la femme), qui est au datif féminin, la marque du cas (-r) se trouve au déterminant ; alors que dans le groupe "*mit Frau Tölle*" (avec Madame Tölle), la marque du cas n'apparaît nulle part. L'adjectif épithète, qui fait partie du

groupe du nom, a, pour chacun des cas, deux formes possibles : une forme appelée *faible*, que l'on utilise si la marque typique du cas est déjà visible ailleurs dans le groupe (au déterminant ou au substantif), et une marque *forte*, qui est la marque typique du cas, que l'on utilise lorsque l'information ne se trouve pas au déterminant (parce qu'il n'y en a pas, par exemple) ou au substantif. Après six mois d'allemand, les étudiants sont familiarisés avec l'aspect flexionnel (à chaque fonction correspond une forme) et doivent donc ajouter le problème particulier de l'adjectif, qui est d'avoir deux formes possibles pour chaque cas.

C. Les grandes lignes de la démarche méthodologique adoptée avant

Jusqu'il y a peu, j'enseignais cette matière en partant de la théorie, qui était bien sûr décortiquée, analysée – le contrôle de la compréhension se faisait à chaque étape par des questions posées aux étudiants et par le feedback que j'avais en les observant – et illustrée par de nombreux exemples. Je passais ensuite aux exercices ciblés sur l'emploi de la forme correcte – avec une progression dans la difficulté et dans la complexité –, et terminais par l'utilisation spontanée d'adjectifs à la forme correcte dans la production, aussi bien écrite qu'orale. Les étapes de la conceptualisation abstraite et de l'expérimentation active étaient donc déjà présentes, **mais le cycle n'était pas parcouru dans son intégralité**. Force est de constater que cette manière de procéder s'adressait surtout aux étudiants dont le style d'apprentissage est plutôt *assimilateur* ou *convergent* ou aux étudiants dont le canal perceptif préférentiel est *auditif*, ou encore aux étudiants qui font surtout appel à leur intelligence *linguistique* ; tandis que les étudiants dont le profil s'éloignait de ceux décrits ci-avant, les *divergents*, les *accommodateurs*, les *visuels* et *kineshésiques*, ainsi que les apprenants dont l'intelligence est plutôt de type *mathématique-logique* étaient peu ou prou laissés pour compte.

D. Les expériences qui ont conduit à la naissance de la séquence didactique expérimentale

Deux événements récents dans ma vie de professeur m'ont permis de découvrir d'autres chemins, plus courts, plus variés, plus efficaces d'enseignement de la grammaire. Il s'agit, d'une part, du stage que j'ai réalisé, en été 2003, à la Bell School for Language Teachers à Saffron Walden en Angleterre, et, d'autre part, dans le cadre de la formation C.A.P.A.E.S., du cours de *didactique professionnelle* donné par G. Simons, dans lequel j'avais choisi le module intitulé "Apprentissage expérientiel et didactique contemporaine des langues étrangères".

Résumer les deux semaines de stage en Angleterre est impossible et serait inutile dans le cadre du présent article. Je souhaiterais néanmoins mentionner trois éléments importants pour l'expérience décrite au point suivant :

- Les ateliers concernant l'approche des *différents types d'intelligence* et surtout les possibilités d'utilisation des formes d'intelligence autres que purement linguistique dans les cours de langues.

Les professeurs de langues ont, cela semble une évidence, une intelligence *linguistique* particulièrement développée, mais ils s'adressent aussi à des étudiants dont l'intelligence est plutôt de type *mathématique-logique*. Comment peut-on aborder les matières grammaticales notamment en faisant appel à ce type d'intelligence, que l'on n'aurait peut-être pas tendance à employer spontanément dans un cours de langues ?

- L'importance particulière accordée aux *trois* modes perceptifs principaux, à savoir, *visuel*, *auditif* et *kineshésique*, contrastant avec un type de transmission orale sollicitant bien souvent le seul canal *auditif* (ces aspects, bien qu'importants, ne sont pas abordés systématiquement dans cet article).

- Enfin, pour reprendre le terme de D. KOLB, "l'expérience concrète vécue" pendant ces quinze jours, qui m'a fait prendre conscience de l'importance

de l'implication entière de l'étudiant dans le processus d'apprentissage.

Description des grandes étapes de la démarche didactique expérientielle Riche de tous ces bagages, enseignements et expériences, le défi a donc été pour moi de les **intégrer** dans l'enseignement de la grammaire afin de le rendre plus efficace, plus approprié au public visé, plus motivant. C'est cette tentative que je décris dans ce point.

- L'expérience concrète vécue : la manifestation d'un besoin

Au retour d'un voyage d'études en Hongrie, les étudiants doivent en faire un compte rendu oral (basé sur des questions leur permettant de le structurer : le voyage en car, l'hôtel, les contacts sur place, l'aspect touristique, les missions commerciales, etc.) et constatent alors qu'ils ne savent pas mettre l'adjectif (principalement "ungarisch" [hongrois], vu l'exercice) à la forme correcte. À ce moment-là, ils sont donc dans la phase d'*expérience concrète vécue* du cycle ; une situation-problème se présente à eux, et il leur faut maintenant des outils pour la résoudre. Le travail sur l'accord de l'adjectif peut à présent commencer. En fin de séquence, nous reviendrons sur cette situation de communication.

- L'observation réflexive : de l'observation d'échantillons linguistiques à la découverte d'éléments constitutifs de la règle

A. Première phase d'observation réflexive

Aborder cette matière par la déclinaison *forte* me semble le plus facile car les formes sont les mêmes que celles qu'ils connaissent déjà pour les déterminants, et l'on voit l'utilité de la terminaison donnée à l'adjectif : celle-ci contient l'information grammaticale qui ne se trouve pas dans le déterminant ou dans le substantif. Les étudiants sont donc amenés à analyser des groupes du nom dans deux séries de phrases (voir annexe 1) : dans la première série, ces groupes du nom ne contiennent pas d'adjectif, et la marque du cas n'est visible nulle part. En revanche, dans la deuxième série, l'adjectif qui a été ajouté porte la marque typique du

cas. Par une démarche d'observation et de comparaison, les étudiants constatent donc que l'adjectif peut leur donner des informations grammaticales précieuses, et n'ont pas l'impression d'aborder une matière trop difficile puisque les formes sont déjà connues (même si celles des génitifs masculin et neutre singulier peuvent au premier abord sembler surprenantes !).

Il est alors temps d'aborder le phénomène de la double déclinaison de l'adjectif. Ceci se fait au moyen d'un texte lacunaire, duquel ont été retirés les adjectifs épithètes (voir annexe 2). Le texte est lu aux étudiants qui doivent ajouter les adjectifs manquants qui leur sont dictés. Il s'agit donc d'une activité de compréhension à l'audition, avec une insistance particulière sur les formes grammaticales. Soulignons que pour des francophones habitués par leur langue maternelle à des fins de mots muettes, cet exercice a l'avantage de les obliger à être particulièrement attentifs à ces terminaisons qui, en allemand, sont toujours prononcées. Pour les étudiants qui avaient déjà appris la déclinaison de l'adjectif, c'est l'occasion de se tester en anticipant sur la finale qu'ils vont entendre. Une fois le texte complété, j'en vérifie la compréhension globale au moyen de quelques questions.

B. *Deuxième phase d'observation réflexive*

À présent, les étudiants savent donc que l'adjectif peut prendre deux formes différentes. Il leur reste à trouver quand on utilise la déclinaison forte et quand il faut choisir la faible, et il me semble essentiel qu'ils le découvrent par *l'observation* et *la réflexion*. Pour ce faire, ils reçoivent des fiches sur lesquelles sont notés les groupes du nom avec les adjectifs du texte qu'ils viennent de voir (voir annexe 3). La tâche qui leur est confiée consiste à classer ces fiches selon la forme de l'adjectif. Cette activité, dont le but est de leur faire comprendre la différence d'emploi entre les déclinaisons forte et faible, fait appel à l'intelligence *mathématique-logique* en y ajoutant une dimension *kinesthésique* (la manipulation des fiches). Les étudiants sont ainsi

stimulés à employer les trois modes de perception différents et une forme d'intelligence qui est rarement sollicitée dans le cadre d'un cours de grammaire où on fait généralement appel à l'intelligence *linguistique* uniquement ; de plus, les étudiants sont particulièrement actifs puisqu'ils doivent, par cette démarche sollicitant l'observation réflexive, aboutir à la phase de conceptualisation abstraite, en l'occurrence, la formulation de la règle.

Pendant cette activité de manipulation des fiches, je circule parmi les groupes d'étudiants afin de discuter avec eux des classements qu'ils font. Cette étape est essentielle car elle me permet de mettre le doigt sur certains critères de classement employés par les étudiants qui, s'ils sont logiques (par exemple, singulier – pluriel), ne les aideront pas pour autant à trouver la règle (il y a des formes faibles et des formes fortes au singulier et au pluriel, et je peux leur montrer en choisissant certaines fiches qui illustrent cela), de corriger les erreurs d'analyse (par exemple, le déterminant 'der' peut être nominatif masculin singulier, datif ou génitif féminin singulier, ou génitif pluriel, et la forme faible de l'adjectif qui le suit n'est pas la même), ou encore de leur poser des questions sur la légitimité de leur choix pour les faire réfléchir davantage et affiner leur recherche.

Il faut préciser que les groupes d'étudiants ont été constitués sur la base du seul critère de *l'affinité*. Dans le futur, il pourrait être intéressant de tester une autre forme de composition des groupes, par exemple, selon les styles d'apprentissage dominants des étudiants. Ici, deux formules différentes sont envisageables : un regroupement des étudiants partageant le même style d'apprentissage (classement *homogène*) et un regroupement des étudiants ne partageant pas le même style d'apprentissage (classement *hétérogène*)¹³. Il me semble que le regroupement hétérogène testé par G. SIMONS (1996, tome II, pp. 312-313 et p. 318) permettrait aux étudiants de **se compléter** dans leurs démarches cognitives ; peut-être même que ce mode de composition des groupes, s'il était pratiqué fréquemment et dès l'enseignement secondaire, permettrait aux étudiants de

devenir plus **flexibles** sur le plan cognitif.

- *La conceptualisation abstraite : formulation de la règle par les étudiants et vérification de sa validité*

La manipulation des fiches, la discussion à l'intérieur des groupes, l'interaction avec le professeur doivent permettre, sur la base des observations faites par les étudiants, d'arriver à énoncer, cette fois en grand groupe, la règle du choix de l'une ou l'autre déclinaison. Le rôle du professeur consiste ici à écouter les propositions des étudiants et à vérifier la validité de leurs règles, ce qui se fait en sollicitant l'avis des autres étudiants et en retournant constamment aux exemples présentés sur les fiches.

- *De l'expérimentation active à l'expérience concrète vécue : application de la règle découverte par les étudiants à travers différents exercices ciblés, puis retour à l'exposé du début de la séquence*

La phase d'expérimentation active peut alors débiter. Il s'agit ici de proposer aux étudiants différents types d'exercices ciblés (voir annexe 4) qui vont leur permettre d'*intérieuriser*, d'*automatiser* progressivement la nouvelle règle grammaticale. Lorsque ces exercices sont terminés, les étudiants sont replongés dans la situation de communication de départ, en l'occurrence, le compte rendu oral de leur voyage en Hongrie. Ainsi, la boucle est bouclée : grâce au travail réalisé dans cette séquence de cours, les étudiants peuvent à présent raconter leur voyage en choisissant cette fois la forme correcte de l'adjectif "ungarisch" (entre autres). Ils peuvent faire le même type de travail sur la Belgique et ses produits typiques (bière, chocolat) – un sujet de conversation qui pourra être utile à de futurs commerciaux actifs dans les relations internationales –.

évaluation et conclusion

Cette expérience n'ayant été menée qu'une seule fois, avec un seul groupe d'une vingtaine d'étudiants seulement, et sans point de comparaison avec un groupe-contrôle qui aurait appris la même matière, mais avec une approche didactique différente, il est diffi-

cile, voire impossible d'en faire une évaluation chiffrée. Il est cependant indéniable que cette nouvelle manière de procéder présente de multiples **avantages**.

Tout d'abord, **l'apprentissage est centré sur l'apprenant**, le rôle du professeur passant de celui "qui sait et transmet son savoir" à celui de "personne-ressource", de "facilitateur de l'apprentissage", de "guide" dans les différentes étapes du cycle. De plus, cet apprenant est pris en compte de manière plus **globale** puisque, d'une part, il parcourt les différentes phases du cycle de l'AE, et se trouve ainsi, au moins à certains moments, en adéquation avec son style d'apprentissage dominant ; et, d'autre part, les activités à réaliser font intervenir non seulement les modes de perception *auditif* (le texte lacunaire à compléter en compréhension à l'audition) et *visuel* (exercices écrits, utilisation du tableau), mais aussi *kinesthésique* (fiches à manipuler et à classer).

Ensuite, il s'avère que l'hétérogénéité du groupe (hétérogénéité des *niveaux de maîtrise* : certains étudiants ont déjà abordé cette matière, d'autres pas, et hétérogénéité *cognitive* : les profils d'apprentissage et les modes perceptifs préférentiels sont différents) est plutôt une **richesse** qu'un frein. En effet, dans le travail de groupe notamment, les différents profils **se complètent** bien et des étudiants plus avancés en allemand peuvent aider ceux pour qui cette matière est nouvelle. Dans le texte lacunaire, ces étudiants plus avancés peuvent essayer d'anticiper la terminaison des formes qu'ils vont entendre, et ainsi faire le point sur leur connaissance de la matière.

Enfin, il me semble que les démarches qui consistent à *créer le besoin* de maîtriser cette nouvelle matière, à *impliquer* tous les étudiants dans les activités d'observation réflexive, à les amener à *découvrir eux-mêmes* la solution au problème qui leur est posé, sont davantage **motivantes** pour les étudiants que la démarche qui consiste à leur demander simplement d'écouter les explications du professeur, aussi claires, illustrées et adaptées au public soient-elles.

Une méthode plus traditionnelle de

l'enseignement de la grammaire a maintenant fait place à une nouvelle approche méthodologique parcourant le cycle de l'AE et intégrant différents styles d'apprentissage, différents modes perceptifs, différentes formes d'intelligence. Cette nouvelle approche permet ainsi à chaque étudiant de trouver dans cette matière ardue (parce que fort centrée sur les formes) le point d'entrée qui lui convient le mieux. L'individualité de chacun dans le groupe est donc prise en compte et considérée comme une *richesse* que chacun met à la disposition des autres et découvre également chez les autres.

Il reste à présent à concevoir, pour chaque chapitre de grammaire, des séquences d'apprentissage axées sur le cycle de l'AE qui, dans la mesure du possible, solliciteront différents styles d'apprentissage, différentes formes d'intelligence et différents canaux perceptifs préférentiels. C'est peut-être là que réside la principale **difficulté** de mise en pratique de cette approche. En effet, le travail de préparation de cette séquence de cours a requis un **investissement considérable en temps et en énergie** : il m'a d'abord fallu assimiler la théorie de l'AE de D. KOLB, puis concevoir la séquence de cours pour enfin la réaliser en classe. Cependant, le résultat global, très positif, (ré)compense largement les efforts consentis dans la phase précédant le cours ; de plus, mon nouveau rôle de "personne-ressource", de "facilitateur d'apprentissage", de "guide" rend la tâche plus légère *pendant* le cours proprement dit. Depuis cette expérience réalisée en avril 2004, j'ai d'ailleurs développé d'autres séquences similaires, et ne peux que me réjouir de l'ouverture à cette nouvelle approche.

Synthèse et conclusions

Comme nous l'avons vu précédemment, le modèle de l'AE de D. KOLB présente de nombreux avantages. Tout d'abord, il offre une base théorique intéressante pour bâtir un "nouvel éclectisme" dans le cadre de l'ère dite "post-communicative". Ensuite, bien qu'étant un modèle d'apprentissage généraliste, donc non spécifique à la problématique de l'enseignement/ap-

prentissage des langues étrangères, le modèle théorique de l'AE de D. KOLB rencontre parfaitement les grands axes méthodologiques de ces nouveaux programmes. Enfin, le parcours du cycle de l'AE permet à l'enseignant de s'adapter aux différents styles d'apprentissage présents dans ses classes, donc d'être plus équitable à l'égard de tous les types d'apprenants ; mieux encore, en parcourant fréquemment le cycle de l'AE, nos élèves/étudiants devraient devenir plus flexibles sur le plan cognitif, donc plus autonomes.

Au cours de ces dix dernières années, nous avons pu tester différentes adaptations du cycle de l'AE à l'enseignement des langues étrangères, principalement dans les domaines de l'acquisition du lexique, des fonctions langagières et des stratégies de communication. Il restait à vérifier si ce modèle pouvait être adapté à l'enseignement de la grammaire. F. VAN HOOFF (2002) a ouvert une voie importante dans ce domaine en adaptant le cycle de l'AE à l'enseignement du passif en néerlandais tout en respectant les balises méthodologiques des nouveaux programmes. Ce qui est original dans l'expérience de B. Plomteux, outre le fait que, pour la première fois, le cycle de l'AE a été testé dans le cadre de l'enseignement supérieur, et dans une langue, l'allemand, que nous n'avions pas encore ciblée jusque là, est qu'elle est parvenue à parcourir l'intégralité du cycle de l'AE en une seule séance de cours, et non dans le cadre de toute une séquence didactique, ce qui avait toujours été le cas précédemment. Enfin, B. Plomteux ne se contente pas de rencontrer différents styles d'apprentissage, elle tente aussi de solliciter différents canaux de perception et différentes formes d'intelligence.

Lors de cette séance de cours, nous avons été particulièrement frappés par l'intérêt manifesté par les étudiants pour l'activité de manipulation des fiches. Dans cette phase d'observation réflexive, les étudiants ont réellement collaboré pour découvrir les règles de l'accord de l'adjectif. Cet intérêt, cet enthousiasme des étudiants contraste avec l'indifférence, voire l'ennui que les exposés grammaticaux suscitent souvent chez nos élèves/étudiants.

Comme l'écrit B. Plomteux, il reste à présent à imaginer d'autres adaptations du cycle de l'AE à d'autres points grammaticaux. Il reste également à concevoir des dispositifs scientifiques qui nous permettront de comparer l'efficacité réelle de ce type d'approche méthodologique – y compris les effets à moyen et à long termes – par rapport à d'autres schémas didactiques, traditionnels ou non.

Enfin, il n'aura pas échappé au lecteur que, sur le plan formatif, cette expérience, qui a conduit une étudiante C.A.P.A.E.S. à rédiger un article scientifique sur sa pratique d'enseignant, est, elle aussi, de nature expérientielle. En effet, pour rédiger la partie de cet article qui porte sur son expérience en classe, B. Plomteux a été amenée à réfléchir, a posteriori, sur son expérience vécue en classe, à conceptualiser ses pratiques sur le plan théorique, puis à concevoir un plan d'article et enfin à le rédiger. Peut-être que cette réflexion a posteriori sur son expérience vécue l'année dernière la conduira à modifier, à améliorer certaines parties de sa séquence originale, puis à la tester, à l'expérimenter dans ses classes, ce qui constituera, pour elle, une nouvelle expérience concrète vécue. Il me semble que cette approche méthodologique expérientielle, qui sollicite un mouvement permanent entre la pratique et la théorie¹⁴, est particulièrement propice à la construction d'un "professionnel réfléchi" (SCHÖN, D., 1983) que nous appelons tous de nos vœux.

Bibliographie

BECKERS, J. (1998). *Comprendre l'enseignement secondaire. Evolution, organisation, analyse*. Bruxelles/Paris : De Boeck Université.
 BECKERS, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles : Labor, Collection Pédagogie des compétences.
 BECKERS, J., SIMONS, G., DAHMEN,

M., TYSENS, C., DOPPAGNE, V., HERTAY, A. (2002). Recherche sur les stratégies de communication. Analyse des stratégies de communication utilisées par les élèves de l'enseignement secondaire général supérieur dans l'expression orale en langues étrangères et recherche d'une optimisation de ces stratégies à travers la mise en place d'un programme de recherche-action. *Rapport final*. Liège : Université de Liège, Service de didactique générale et de méthodologie de l'enseignement secondaire, Service de didactique spéciale des langues germaniques, Inspection des langues germaniques de la Communauté française, Centre d'autoformation et de formation continuée de la Communauté française.

BERMAN, M. (1998). *A Multiple Intelligences Road to an ELT Classroom*. USA, Williston, Vermont : Crown House Publishing.

Collectif. Commission Européenne. Éducation – Formation - Jeunesse. (1997). *Etudes n°6 : L'apprentissage des langues vivantes en milieu scolaire dans l'Union européenne*. Luxembourg : Communautés européennes.
 DUDA, R. & RILEY, P. (Eds.). (1982). *Learning Styles : Proceedings of the First European Seminar*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

KOHONEN, V. (1990). Towards experiential learning in elementary foreign language education. In R. Duda & P. Riley (Eds.), *Learning Styles : Proceedings of the First European Seminar*. (pp. 21-42). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

KOLB, D.A. (1984). *Experiential Learning : Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall.

KRASHEN, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford : Pergamon.

LIGHTBOWN, P.M. & SPADA, N. (1999). *How Languages are Learned*. Oxford : Oxford University Press, Oxford Handbooks for Language Teachers.

PLOMTEUX, B. (2001). *Synthèse de*

grammaire allemande de base. Syllabus de théorie/Syllabus d'exercices. Liège : HEMES, Sainte-Marie.

PUREN, C. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*. Paris : Didier, coll. Crédif Essais.

SCHÖN, D. (1983). *The reflective Practitioner*. New York : Basic Books.
 SIMONS, G. (1996). *Apprentissage expérientiel et didactique des langues germaniques*, thèse de doctorat non publiée. Liège : Université de Liège, Faculté de Philosophie et Lettres.

SIMONS, G. (1999). La classe de langue comme observatoire et laboratoire d'un apprentissage expérientiel des langues étrangères à travers la pédagogie par projet. *Etudes et Travaux*, n°3, 67-84.

SIMONS, G. (2001). *Apprentissage expérientiel et didactique contemporaine des langues étrangères. Syllabus*. Liège : Université de Liège, Faculté de Philosophie et Lettres, Département de Langues et Littératures germaniques, Service de didactique des langues germaniques.

SIMONS, G. (2003). *Aperçu historique des principales méthodes et approches de l'enseignement des langues étrangères. Notes de synthèse*. Liège : Université de Liège, Faculté de Philosophie et Lettres, Département de Langues et Littératures germaniques, Service de didactique des langues germaniques.

VAN HOOFF, F. (2002). *Les TIC au cours de langues germaniques : s'en méfier ou les intégrer ?*, travail de fin d'études du DES en formation et didactique des disciplines. Liège : Université de Liège/Cifem.

Annexes

Note : dans un souci de gain de place, ce matériel de travail est présenté ici sous une forme condensée. Les étudiants ont reçu, lors du cours, des documents leur laissant suffisamment de place pour effectuer les tâches demandées sur le document lui-même.

place pour effectuer les tâches demandées sur le document lui-même.

ANNEXE 1 : analyse du groupe du nom dans deux séries de phrases

Welche Grammatikinformation könnt ihr über die schräg gedrückten Substantive geben ?

Erste Reihe

	N, A, D, G ?	M, F, N ?
1. Unser <i>Betrieb</i> ist sehr dynamisch.		
2. Wir importieren <i>Wein</i> .		
3. <i>Bier</i> verkaufen wir nicht.		
4. Mit <i>Wein</i> schmeckt eine Pizza immer besser !		
5. <i>Wein</i> kostet meistens mehr als <i>Bier</i> .		

Zweite Reihe

	N, A, D, G ?	M, F, N ?
1. Unser dynamischer <i>Betrieb</i> exportiert viel.		
2. Wir exportieren französischen <i>Wein</i> .		
3. Belgisches <i>Bier</i> haben wir nicht.		
4. Mit einem Glas italienischen <i>Weins</i> schmeckt eine Pizza immer besser !		
5. Französischer <i>Wein</i> ist meistens teurer als italienischer.		

ANNEXE2 : texte lacunaire, exercice de compréhension à l'audition

Fülle das Adjektiv mit der richtigen Endung aus !

Heute hat unser Kunde angerufen, weil er ein Problem mit seiner Maschine hat. Er möchte mit unserem Vertreter sprechen, aber der ist gerade für eine Woche abwesend. Die dynamischen Leute der Verkaufsabteilung haben dieses Problem aber lösen können. Sie haben dem Kunden ein Fax geschickt mit einem sehr Schema und einer Liste der Probleme, mit der Lösung in ein paar Wörtern auf Englisch. Nach einer Stunde hat der Kunde uns ein Fax geschickt, worin er erklärte, dass das Problem jetzt dank unserer Informationen gelöst sei. Wir hoffen, in der Zukunft noch Bestellungen von diesem Kunden zu bekommen.

ANNEXE3 : fiches servant dans la phase d'observation réflexive

unser neuer österreichischer Kunde	ein kleines Problem
mit seiner neuen Maschine	mit unserem deutschsprachigen Vertreter
für eine ganze Woche	Die dynamischen Leute
dieses kleine Problem	dem bösen Kunden
ein deutliches Fax	mit einem sehr klaren Schema
mit einer kurzen Liste	eine Liste der möglichen Probleme
mit der besten Lösung	in einfachen Wörtern
nach einer halben Stunde	der zufriedene Kunde
ein freundliches Fax	das kleine Problem
dank unserer nützlichen Informationen	in der nähen Zukunft
große Bestellungen	von diesem wichtigen Kunden

ANNEXE 4 : exercices visant à une production plus complexe

Remarque : d'autres exercices sont proposés dans le syllabus *Synthèse de grammaire allemande de base - exercices* et sont réalisés à domicile par les étudiants pour consolider leurs nouveaux acquis.

Fülle aus mit dem richtigen Adjektiv in der richtigen Form !

belgisch - chinesisches - irisch - englisch - amerikanisch - ägyptisch - deutsch - spanisch - französisch - italienisch

1. Ich esse gern in ... Restaurants.	
2. ... Wein, wie Chianti, ist meistens nicht zu teuer.	
3. Isst du gern ... Schokolade ?	
4. Ich habe ... Käse gekauft : Camembert und Roquefort.	
5. ... Musikgruppen, wie Oasis und Blur, hat meine Schwester gern.	
6. Paëlla und Zarzuela sind ... Spezialitäten.	
7. ... Terroristen der IRA waren in den 70er Jahren sehr aktiv und gefährlich.	
8. Wer in der Klasse kann ... Hieroglyphen lesen ?	
9. Ich habe einen Termin mit ... Freunden : sie heißen Helmut und Gerhard.	
10. Im Irak sind im Moment noch zu viele ... Soldaten.	

Übersetze !

1. l'année prochaine	
2. l'année dernière	
3. le mois prochain	
4. le mois dernier	
5. la semaine prochaine	
6. la semaine dernière	
7. pour la semaine prochaine	

8. à la semaine prochaine	
9. à la fois prochaine	
10. depuis le mois dernier	

Fülle aus mit der Gruppe "dynamisch... Studenten"

1. Das sind ...	
2. Ich arbeite gern mit ...	
3. Diese Gruppe ... hat heute gut gearbeitet.	
4. Ich danke ... immer für ihre Mitarbeit.	
5. Ich brauche ... um mir zu helfen.	

Notes

¹ Une grande partie de ces recherches a été réalisée en collaboration avec le Service de didactique professionnelle et de formation des enseignants de l'ULg (J. Beckers) et avec l'Inspection des langues germaniques de la Communauté française (M. Dahmen).

² Pour alléger le texte, nous utilisons à présent l'abréviation 'AE' pour « apprentissage expérientiel ». Cette abréviation n'est pas utilisée dans les titres.

³ Un travail de fin d'études est en cours d'élaboration à l'Université de la Vallée d'Aoste. Il porte sur la comparaison entre deux séquences didactiques traitant la même matière lexicale : la première est une adaptation du cycle de l'AE de D. KOLB, et la seconde s'articule autour d'un schéma plus traditionnel d'enseignement avec ses quatre grandes phases de *présentation, application, transfert, évaluation*. Ce travail de fin d'études porte sur l'apprentissage de l'anglais dans l'enseignement *primaire*. D'autres séquences expérientielles ont été conçues par des étudiants de cette même université, certaines d'entre elles étaient destinées à l'enseignement *maternel*.

⁴ Jusqu'à ce jour, nous avons travaillé sur les langues anglaise, néerlandaise et italienne.

⁵ Nous ajoutons l'adjectif « vécue » au terme « expérience concrète » car cette notion de vécu particulier et individuel est essentielle dans le processus « d'appréhension » tel qu'il est défini par D. KOLB.

⁶ La terminologie utilisée par D. KOLB s'appuie, en partie, sur les concepts « d'assimilation » et « d'accommodation » proposés par J. PIAGET. Quant à la distinction établie entre « divergence » et « convergence », elle est directement inspirée des travaux de J. P. GUILFORD.

⁷ Le Laboratoire d'Enseignement Multimédia de l'ULg (LEM) a conçu un questionnaire permettant d'identifier quatre styles d'apprentissage. Ce questionnaire, l'ISALEM (Inventaire des Styles d'Apprentissage du LEM), est basé, en grande partie, sur la théorie de l'AE de D. KOLB. Notons que, dans cette taxonomie, les styles d'apprentissage portent d'autres noms que dans la taxonomie Kolbienne : *intuitif-réflexif* pour « divergent », *méthodique-réflexif* pour « assimilateur », *méthodique-pragmatique* pour « convergent » et *intuitif-pragmatique* pour « accommodateur ».

⁸ On peut, en effet, parler de « nouvel éclectisme » car nous avons déjà connu ce recentrage du balancier didactique avec la méthode dite « active », baptisée aussi « méthode éclectique » ou encore « compromised method » dont F. CLOSSET fut, dès les années 40, un des plus ardents défenseurs.

⁹ Il faut relever à ce sujet que les hypothèses de S. KRASHEN qui ont inspiré cette version orthodoxe de l'approche communicative étaient basées sur l'observation d'un contexte d'apprentissage très particulier, en l'occurrence, les programmes d'*immersion*. Une des différences principales entre ce contexte et celui de l'apprentissage d'une langue étrangère en contexte scolaire est le *temps*, la *durée* d'exposition à la langue étrangère. S'il est indéniable que, dans le contexte d'immersion, les élèves acquièrent la langue étrangère sans qu'il n'y ait jamais ou presque pas d'explicitation sur la langue en tant que code, il faut rappeler, même si c'est évident, que le temps d'exposition à la langue étrangère est largement supérieur dans le contexte d'immersion que dans le contexte scolaire habituel (4 périodes de 50' par semaine). Tant que les programmes d'immersion ne peuvent être généralisés, il nous faut tenir compte des caractéristiques de notre contexte scolaire actuel d'apprentissage des langues vivantes et chercher tous les moyens susceptibles d'optimiser cet enseignement. À ce sujet, deux voies peuvent être explorées : la première est celle synthétisée dans le présent article, en l'occurrence, le parcours du cycle de l'AE et, plus précisément, la réhabilitation d'une démarche d'observation réflexive et de conceptualisation abstraite dans notre enseignement communicatif des langues, et, la seconde, consiste à accroître l'exposition des apprenants à l'input linguistique, sans pour autant modifier le volume horaire des cours de langues ; cet objectif peut être atteint en organisant le travail (en

classe) de manière différente, c'est le cas, par exemple, des expériences menées actuellement dans le domaine de « l'accès libre » ou de « l'apprentissage en tandem ». Dans notre esprit, ces deux voies sont complémentaires.

¹⁰ C'est particulièrement vrai pour le programme de langues modernes de l'Enseignement Libre (notamment par l'importance qui y est accordée au concept de « situation-problème » et à la phase d'« état des ressources »), bien que le programme de langues germaniques de l'Enseignement de la Communauté française présente également de nombreux points communs avec le modèle théorique de l'AE (dont la mention explicite de la taxonomie Kolbienne des styles d'apprentissage).

¹¹ Selon nous, le concept d'« expérience concrète vécue » implique davantage que de (simplement) *présenter* aux élèves la performance attendue au terme de la séquence. Idéalement, pour que la phase de réflexion sur « l'état des ressources » soit réellement significative, il conviendrait que les élèves puissent réellement *vivre* la situation de communication dès le départ, mais cette approche, que nous avons expérimentée dans une de nos recherches (BECKERS, J., SIMONS, G., DAHMEN, M. *et al*, 2002), ne peut être généralisée car elle est relativement lourde. En outre, cette amorce expérientielle peut être anxiogène pour certains élèves/étudiants, surtout si le défi présenté en début d'apprentissage leur apparaît comme inaccessible.

¹² Ces critiques portent essentiellement sur la *validité* des outils utilisés pour identifier les styles d'apprentissage (principalement des questionnaires), sur la *stabilité* de ces styles d'apprentissage dans le temps et en fonction de la nature des tâches d'apprentissage, ainsi que sur *l'influence réelle* que ces styles d'apprentissage exercent sur la séquence et/ou la vitesse d'acquisition d'une langue étrangère (pour une revue de ces critiques et des réponses (partielles) qui y ont été apportées, voir SIMONS, G., 1996, tome I, pp. 30-39).

¹³ Cette remarque est également pertinente pour les différents types d'intelligence, ainsi que pour les différents canaux de perception évoqués précédemment.

¹⁴ Signalons que c'est cette logique expérientielle qui caractérisait également le DES *en formation et didactique professionnelle* organisé à l'ULg puisque les étudiants devaient, au terme de leur formation, rédiger un travail de fin d'études (TFE) axé sur leur réalité professionnelle, lequel TFE devait prendre la forme d'un « article publiable ». C'est également cet esprit qui anime les séminaires de « pratiques réflexives » et la conception du « portfolio » dans le cadre de notre A.E.S.S. rénovée. Enfin, idéalement, la rédaction du « dossier professionnel » que les étudiants C.A.P.A.E.S. doivent déposer auprès de la Commission du même nom, devrait aussi solliciter ces *allers et retours* entre la théorie et la pratique.

AINSI FIT LE CIFEN...

Les Hautes Études Commerciales et l'Université de Liège (HEC-ULg)

À la suite de la récente fusion entre les HEC et l'Université de Liège, des collègues de HEC qui s'occupaient de l'agrégation vont rejoindre le Cifen dès l'année académique prochaine.

Saint Luc

L'Agrégation de l'Enseignement Secondaire supérieur sera organisée prochainement en collaboration avec Saint Luc (sauf l'architecture). Les didacticiens de Saint Luc seront également accueillis aux réunions du Cifen.

L'Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur (IFRES)

L'**IFRES** a été créé par le CA du 26 janvier 2005 avec pour missions de promouvoir la pédagogie à l'université et dans l'enseignement supérieur ; celles-ci s'exerceront au sein de l'Académie Universitaire Wallonie-Europe et seront ouvertes aux Hautes Écoles, notamment celles du Pôle Mosan.

Remerciements

En conséquence d'une modification dans le programme de l'agrégation, des séminaires consacrés à la citoyenneté ne seront plus organisés. Nous remercions tous les intervenants qui ont enrichi de leurs apports les futurs agrégés de l'ULg : la F.M.B.J. (Fédération des Maisons de Jeunes de Belgique), le Centre NADJA et l'I.E.P. (Institut d'Éco-Pédagogie).

Élections au Cifen

Les élections de ce 6 juin 2005 ont renouvelé pour deux ans le mandat de l'équipe en place : Madame Bernadette MERENNE, Professeur ordinaire, Faculté des Sciences, à la présidence, Monsieur Jean-Louis DUMORTIER, Professeur ordinaire, Faculté de Philosophie et Lettres, à la Vice-Présidence et Madame Jacqueline BECKERS, Professeur ordinaire, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation au poste de secrétaire scientifique.

PROGRAMME DE LA JOURNÉE D'ÉTUDE

(reconnue par l'Institut de Formation en Cours de Carrière)

Le 26 août 2005

Amphithéâtres de l'Europe, Bâtiment B4 - Sart Tilman - salle 304

- Dès 08h30 : Accueil
Allocution d'ouverture par le Vice-Recteur de L'ULg,
B. Rentier
- 09h15 Ouverture du colloque par la Présidente du CIFEN,
B. Mérenne
- 09h30 : « Comment caractériser la fonction enseignante? » par
M. Yves Lenoir
- 10h30 Pause café
- 11h « Les IUFM : une expérience »
B. Frelat-Kahn
- 12h Lunch
- 13h Ateliers
 - La formation initiale
 - Se former comme éducateur
 - L'école: une organisation apprenante
 - La formation continuée
 - Mobilité de la profession
- 15h Allocution :
« Le contrat stratégique pour l'éducation »
« La formation initiale des enseignants : nouveaux enjeux »
de Mesdames les ministres :
M. Arena
M-D. Simonet

Renseignements complémentaires

Tél. +32 4 366 46 60

Fax +32 4 366 46 69

E-mail cifen@ulg.ac.be

<http://www.ulg.ac.be/cifen>

<http://www.ifc.cfwb.be>