

DE L'INTÉRÊT ET DES DIFFICULTÉS DE MENER UNE RECHERCHE VISANT  
À ENTRETENIR LA RÉFLEXIVITÉ ET À CERNER LA CONSCIENCE  
DISCIPLINAIRE DE JEUNES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS DU  
SECONDAIRE SUPÉRIEUR EN BELGIQUE FRANCOPHONE

Julien VAN BEVEREN  
Université de Liège  
Service de Didactique du français

**1. Avant-propos : réflexivité et conscience disciplinaire**

Nous avons entrepris une recherche doctorale consacrée à la conscience disciplinaire des jeunes enseignants de français au secondaire supérieur en Belgique francophone. L'expression « conscience disciplinaire », nous l'empruntons à Yves Reuter (2003), un didacticien du français, qui l'a théorisée à partir des travaux d'autres chercheurs<sup>1</sup>. Dans un article fondateur, Reuter désigne au moyen de cette expression la représentation que *les élèves* se font de la discipline. Nous ne contestons pas l'importance de cette représentation pour l'implication des élèves dans les pratiques de classe. Nous ne contestons pas non plus que cette représentation de la discipline puisse être la cause de certains malentendus qui, selon Bautier et Rayou (2009), expliquent l'échec scolaire. Mais nous pensons que Reuter a eu raison d'élargir ensuite (2007a ; 2007b) la signification de l'expression aux représentations de la discipline que se font *l'ensemble des membres de la communauté éducative*, voire de la société. Les enseignants, les inspecteurs, les conseillers pédagogiques, les formateurs d'enseignants, entre autres, se forment une représentation de la discipline. Par ricochet, chacune de ces représentations est susceptible d'influencer peu ou prou la conscience disciplinaire d'autres membres de la communauté éducative. Dans cette contribution, comme dans notre recherche, nous nous centrerons sur celle des jeunes maîtres.

L'atelier dans lequel nous sommes intervenu avait pour thème la réflexivité. À quoi bon, dès lors, introduire la notion de «

---

<sup>1</sup> Entre autres Colomb, 1993 et Brossard, 1994 ; 2002, cités dans Reuter, 2007b.

conscience disciplinaire » ? Le lien entre ces deux notions est fondamental pour le chercheur en didactique d'une discipline, quelle qu'elle soit. En effet, c'est en faisant montre de sa réflexivité que le maître, débutant ou chevronné, peut manifester la représentation qu'il s'est forgée de la discipline qu'il enseigne. En d'autres termes, il est nécessaire que le professeur puisse prendre de la distance par rapport à ses propres pratiques pour accéder à sa conscience de la discipline ou pour permettre à un chercheur d'y accéder. Certes, tant cette conscience que le degré de réflexivité d'un enseignant donnent lieu à des choix qui peuvent être observés au cours de l'interaction avec ses élèves. Mais c'est, *au premier chef*, dans le cadre d'un échange verbal faisant suite à cette interaction que le chercheur pourra cerner la conscience disciplinaire d'un maître, ainsi que son degré de réflexivité. Dans le cadre de notre recherche, il nous a ainsi paru intéressant de croiser la notion de réflexivité et celle de conscience disciplinaire.

Nous venons de préciser ce qu'il faut entendre par cette dernière expression ; centrons-nous à présent sur la réflexivité, avant de faire état de deux exemples de croisement de ces notions ainsi que des difficultés qu'ils soulèvent.

Si la notion de conscience disciplinaire n'a (encore) fait que de timides percées dans le champ des sciences de l'éducation<sup>2</sup>, la notion de réflexivité, quant à elle, y est bien ancrée. De nombreux ouvrages, articles, numéros de revue y ont été consacrés. Il serait inutile de nous livrer ici à une revue de la littérature scientifique : nous renvoyons à des textes de cadrage rédigés par Beckers (2009), d'une part, et par Paquay et Sirota

---

<sup>2</sup> Ainsi, elle est absente du *Dictionnaire de l'éducation*, récemment dirigé par Van Zanten (2008) et elle n'est pas évoquée dans l'article « Disciplines scolaires » de ce dictionnaire, qui consiste surtout en un historique du découpage disciplinaire. Mais on ne s'étonnera pas qu'une entrée y soit consacrée dans le tout aussi récent *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, dirigé par Reuter (2007). Inversement, si la réflexivité bénéficie d'une entrée dans le premier, elle ne figure ni dans la liste des entrées, ni dans l'index des notions complémentaires du second.

(2001), d'autre part, qui ont dirigé, respectivement, un numéro de la revue *Puzzle*<sup>3</sup> et un numéro de la revue *Recherche et formation*<sup>4</sup>, consacrés à la réflexivité.

## **2. La place de la réflexivité dans la formation initiale des enseignants de français du secondaire supérieur en FWB**

Dans la version électronique d'un dictionnaire courant, *Le Trésor de la Langue Française*, la réflexivité est définie comme la « propriété consistant à pouvoir réfléchir sur soi-même »<sup>5</sup>. Appliquée au domaine de la didactique et, en particulier, aux enseignants, la réflexivité peut donc être comprise comme la capacité que pourrait/devoir avoir chacun d'eux de réfléchir sur ses propres pratiques. Pour les jeunes enseignants de français du secondaire supérieur sur lesquels nous avons choisi de centrer notre recherche, c'est le verbe « devrait avoir » qui s'impose. En effet, lorsqu'ont été précisées, dans un décret de 2001<sup>6</sup>, les compétences attendues des professeurs du secondaire supérieur au sortir de leur formation initiale, la réflexivité s'est taillé la part du lion. On en tient pour preuve le fait qu'une de ces treize compétences est celle de « porter un regard réflexif sur sa pratique et [d']organiser sa formation continuée »<sup>7</sup>. Dans la mesure où les maîtres du primaire et du secondaire inférieur sont censés eux aussi avoir acquis cette compétence au terme de leur formation initiale<sup>8</sup>, on est en droit de considérer qu'il s'agit d'une composante explicite de l'identité professionnelle des enseignants de la Belgique francophone, quel que soit le niveau d'études où ils exercent. On tient pour preuve supplémentaire de l'intérêt porté par les décideurs politiques à la réflexivité des maîtres, le fait que plusieurs des compétences qu'ils doivent avoir acquises sont

---

<sup>3</sup> Le numéro 26 (2009).

<sup>4</sup> Le numéro 36 (2001).

<sup>5</sup> <http://atilf.atilf.fr/> (consulté le 16 octobre 2012).

<sup>6</sup> *Décret du 8 février 2001 (définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur)*, Communauté française de Belgique.

<sup>7</sup> *Id.*, p. 1.

<sup>8</sup> *Décret du 12 décembre 2000 (...)*, Communauté française de Belgique, p. 1.

étroitement liées à l'exercice de la celle-ci. Ainsi, pour que enseignants soient en mesure de « tester, [d'] évaluer et [de] réguler » des dispositifs d'enseignement qu'ils ont conçu, ne doivent-ils pas disposer d'outils leur permettant de prendre de la hauteur par rapport à leurs pratiques ? Ne doivent-ils pas également disposer de tels outils pour pouvoir « planifier, gérer et évaluer des situations d'apprentissage » ? Ou, encore, pour être capables de « mobiliser des connaissances en sciences humaines pour une juste interprétation des situations vécues en classe »<sup>9</sup> ? Tant explicitement qu'implicitement, les décideurs politiques de la Belgique francophone attendent donc des enseignants qu'ils soient des « praticiens réflexifs » (Schön, 1983).

Cette attente, pour qu'elle ne demeure pas un vœu pieux, doit nécessairement trouver quelque écho du côté des formateurs d'enseignants. À l'attention de ceux-ci, des précisions sont fournies relativement au temps qui doit en principe être consacré, au cours de la formation initiale, aux activités de pratiques réflexives. Il apparaît, à la lecture de ces indications, que ce temps-là varie *considérablement* selon le niveau d'études auquel professeront les futurs enseignants.

Ainsi, on remarque que pas moins de 780 heures sont dévolues au développement des savoir-faire — entendez : les stages et les réflexions qu'ils suscitent — des futurs instituteurs et professeurs du secondaire inférieur, tandis que 90 heures sont dévolues à ce développement dans la formation initiale des professeurs du secondaire supérieur. Il importe toutefois de ne pas comparer des poires — la formation dans plusieurs disciplines des enseignants du primaire et du secondaire inférieur — avec des pommes — la formation monodisciplinaire des enseignants du secondaire supérieur. On enseigne toujours quelque chose — en l'occurrence, dans la forme scolaire actuelle, une discipline. Chaque discipline ayant ses spécificités, il nous semble primordial de prendre en considération le temps consacré aux réflexions sur des pratiques d'enseignement *d'une discipline*.

---

<sup>9</sup> Décret du 8 février 2001 (...), Communauté française de Belgique, p. 1.

Si l'on considère qu'en gros, les futurs instituteurs sont préparés à enseigner trois disciplines (le français, les mathématiques et l'éveil), on peut, en tablant *in abstracto* sur une répartition strictement proportionnelle des heures de formation, estimer que 260 heures sont consacrées à la préparation à l'enseignement du français. En procédant de la même façon, pour ce qui concerne les futurs maîtres du secondaire inférieur, qui, en général, enseignent deux disciplines (le français et la religion, par exemple), on estime que, des 780 heures dédiées au développement des savoir-faire, il en reste 390 pour la préparation à l'enseignement du français. Enfin, des 90 heures prévues dans la formation des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur, il faut en soustraire 20, prises en charge par le didacticien généraliste, ce qui en laisse 70 pour des stages et des activités réflexives à caractère strictement disciplinaire.

Ces différences arithmétiques ne préjugent bien entendu en rien de la qualité des activités qui sont mises en place pour préparer ces trois types de futurs enseignants à devenir des praticiens réflexifs. Par ailleurs, ces différences peuvent être perçues au moins partiellement comme des conséquences de l'hétérogénéité des formations professionnalisantes des enseignants des différents niveaux<sup>10</sup>. Les instituteurs et les professeurs du secondaire inférieur suivent une formation de trois années, organisée dans les catégories pédagogiques des hautes écoles ; cette formation de trois ans est intégralement vouée à la préparation de l'exercice du métier d'enseignant. Les professeurs du secondaire supérieur, quant à eux, sont formés pendant au moins cinq ans à l'université, mais seule une demi-année est strictement<sup>11</sup> consacrée à leur formation professionnelle. Nonobstant ces remarques, on constate un hiatus entre, d'une part, le souhait clairement affiché par les décideurs politiques de faire de *tous* les enseignants des professionnels capables de réfléchir à leurs pratiques et, d'autre part, les

---

<sup>10</sup> Pour plus de détails, nous renvoyons, dans ce numéro, à l'article de Germain Simons.

<sup>11</sup> Les autres cours qui leur sont dispensés à l'université ne sont pas sans rapport avec la discipline qu'ils enseigneront, mais ils ne sont pas conçus dans le but (premier) de former des professeurs du secondaire.

différents volumes horaires affectés à la réalisation de ce souhait.

### 3. Échantillon et corpus<sup>12</sup>

Pour la partie pratique de notre recherche doctorale, nous avons sélectionné un tout petit échantillon : une dizaine de jeunes enseignants de français du secondaire supérieur. C'est dire qu'il ne saurait s'agir d'un échantillon représentatif : tout au plus cette recherche proposera-t-elle un coup de sonde qui permettra peut-être de donner à voir quelques tendances générales et, qui sait, qui pourrait servir de tremplin à une recherche de plus grande ampleur.

Une deuxième caractéristique de cet échantillon est qu'il est composé de maîtres débutants à la formation initiale desquels nous avons participé. Cette participation a consisté en la présence hebdomadaire au cours de didactique du français, en la supervision lors d'une ou deux période(s) de stage et en la collaboration avec notre responsable académique pour l'évaluation finale. Nous avons donc entretenu des contacts avec ces jeunes maîtres, ce qui, incontestablement, a été de nature à faciliter peu ou prou la constitution de notre corpus. Et l'on sait qu'il n'est pas toujours aisé de recueillir les avis des maîtres et qu'il l'est encore moins de se procurer les cours qu'ils ont préparés. Toutefois, on pourrait considérer que les relations établies avec ces anciens étudiants au cours de leur formation initiale biaisent notre recherche, à fortiori parce que nous sommes notamment intervenu dans leur évaluation. Le discours de ces enseignants ne risque-t-il pas d'être pollué par la crainte de ne pas fournir la réponse attendue par celui qui, il y a peu de temps, intervenait<sup>13</sup> dans l'attribution de leur note à l'Université ? Nous avons pleine conscience que ce risque existe, mais il nous semble quelque peu contrebalancé par le fait que tous les maîtres de l'échantillon ont réussi en première session le cours dans lequel nous avons été

---

<sup>12</sup> L'on entendra ici : collection de matériaux recueillis par un chercheur dans le but de valider ou d'invalidier une thèse.

<sup>13</sup> Car, en définitive, cette note relève de la responsabilité exclusive du professeur de didactique du français.

impliqué. En fin de compte, si nous avons opté pour un échantillon d'anciens étudiants, c'est parce que les inconvénients liés à ce choix nous semblaient ne pas faire le poids face à ses avantages. Outre la relative facilité avec laquelle nous avons pu avoir accès aux avis et aux préparations de ces jeunes enseignants, nous disposons d'un corpus qui mêle des matériaux récoltés en cours de formation initiale et des matériaux collectés pendant leur(s) (deux) première(s) année(s) d'enseignement. Cette donnée-là nous semble susceptible de rendre manifestes d'éventuelles évolutions dans la construction de la conscience disciplinaire de ces jeunes étudiants. Par ailleurs, notre implication dans leur formation évite qu'ils doivent longuement nous expliquer le type de préparation professionnelle qu'ils ont reçue. Enfin, un avantage de moindre importance est que ce choix-là montrera sans doute, s'il en est encore besoin, combien peut être différente l'empreinte laissée par un même cours — de didactique du français, en l'occurrence — sur des individus, singuliers par nature.

Voilà pour l'échantillon, ses avantages et ses inconvénients. Venons-en à présent au corpus sur lequel nous allons nous fonder. En dépit de la diversité des matériaux qui le composent, plusieurs critères pourraient servir à l'organiser.

Du point de vue chronologique, rappelons-le, les matériaux qui constituent ce corpus se répartissent entre ceux qui ont été recueillis pendant la formation initiale des jeunes maîtres et ceux qui ont été collectés au cours de leur(s) (deux) première(s) année(s) d'exercice de la profession.

À ce critérium temporel, vient s'en superposer un autre, qui y est lié : celui de l'intention et du destinataire prioritaires des matériaux. Pour certains de ceux-ci, l'application de ce critérium se fait sans peine, à tout le moins pour ce qui concerne le destinataire.

Ainsi, les réponses apportées à l'enquête que nous avons menée et les entretiens oraux que nous accorderont les professeurs débutants sont des (fragments de) discours qui nous sont adressés en tant que chercheur. On peut dès lors supposer que l'intention prioritaire est de contribuer à ce que nous puissions

mener notre recherche à son terme. De la même façon, les préparations des cours dispensés durant la (les) (deux) première(s) année(s) d'enseignement de ces professeurs, sont principalement destinées à leurs élèves, même si elles peuvent tomber entre les mains d'un inspecteur, d'un conseiller pédagogique, d'un chef d'établissement, d'un collègue... ou même d'un chercheur en didactique<sup>14</sup>. L'intention prioritaire qui a présidé à la conception de ces cours, elle, peut souvent être, étant donné les conditions difficiles dans lesquelles les jeunes enseignants entament leur carrière, celle de parer au plus pressé et d'assurer, aussi bien que possible, le cours du lendemain. C'est, si l'on veut, la « préparation-contre-la montre ». Cette intention peut bien entendu se combiner avec celle d'amener les élèves à aimer le cours de français, celle de répondre aux exigences des décideurs politiques, celle de ne pas trop s'écarter des vues de l'enseignant que l'on remplace, etc.

En revanche, la question du destinataire des matériaux récoltés pendant la formation initiale, elle, soulève une grosse difficulté, inhérente au caractère scolaire de l'échange verbal : celle de savoir si ces (fragments de) discours sont prioritairement destinés à l'enseignant-évaluateur ou à un autre destinataire — réel ou fictif —, qui est parfois caractérisé dans l'énoncé d'une tâche. C'est entre autres le cas, s'agissant de l'épreuve finale, qui consiste en la proposition d'activités d'apprentissage. Ces activités sont destinées à des élèves fictifs, dont le niveau d'études doit être précisé par les étudiants, mais, dans les faits, elles font l'objet d'une évaluation par le professeur de didactique. C'est le cas, dans une moindre mesure, des dossiers de pratiques réflexives, sur lesquels nous allons nous focaliser, qui sont rédigés par un groupe d'étudiants et qui sont lus et commentés à la fois par leurs condisciples et par leur professeur. C'est le cas, enfin, des préparations réalisées en vue des stages, qui sont destinées aux élèves, scrutées par le maître de stage, éventuellement par un moniteur pédagogique, et consultées par le superviseur, un des membres du service de didactique.

---

<sup>14</sup> Ce que nous avons évidemment évité de leur annoncer, afin de ne pas introduire de biais supplémentaire dans notre recherche (*cf. supra*).



La dimension singulière ou plurielle des intentions et des destinataires potentiels de ces matériaux, corrélée à leur production dans le cadre de la formation initiale ou en dehors de ce cadre, nous semble être un des facteurs de la diversité de notre corpus<sup>15</sup>. Cette diversité constitue, à mon sens, une richesse, mais elle implique de ne pas considérer de la même façon des (fragments de) discours qui sont de natures différentes. Livrons-nous à présent à la description et à l'analyse de deux types de matériaux, dans lesquels réflexivité et construction d'une conscience disciplinaire sont inextricablement mêlées. Dans un premier temps, nous aborderons les dossiers de pratiques réflexives ; dans un second temps, une enquête menée auprès des jeunes enseignants dont il a été question.

#### **4. Les dossiers de pratiques réflexives, au cours de la formation initiale**

Si les décideurs politiques ont fait de la réflexivité une des composantes identitaires des enseignants en FWB, ils se sont gardés de conseiller ou d'enjoindre aux formateurs de ceux-ci une marche à suivre pour exercer cette réflexivité et pour l'intégrer dans l'habitus des maîtres. Cela étant, au sein d'une même université, selon la discipline qu'ils se destinent à enseigner, les futurs maîtres peuvent être confrontés à des activités (parfois fort) différentes : il suffit, pour en avoir un aperçu, de consulter le numéro 26 de la revue *Puzzle*, dans lequel plusieurs services de didactique de l'Université de Liège ont fait état des choix posés dans la perspective de former des praticiens réflexifs. Le dispositif qui va être présenté concerne exclusivement ce qui est mis en œuvre par le service de didactique du français et, partant, ce qu'ont dû réaliser les enseignants de notre échantillon.

Ce dispositif résulte de réflexions qui sont communiquées aux étudiants. Ils sont ainsi invités à comprendre que leur formateur, s'il les incite à réfléchir à leurs pratiques de novices, n'hésite pas

---

<sup>15</sup> Dans l'article fondateur que nous avons cité, Yves Reuter envisageait, lui aussi, en conceptualisant la notion de conscience disciplinaire, des supports de natures diverses : enquêtes par questionnaire, entretiens, supports d'activités d'apprentissage. (2003 : 19-21).

lui-même à prendre du recul par rapport aux siennes. Deux questions se trouvent au cœur de ces réflexions : 1° Qu'est-ce que réfléchir et quel est l'objet *précis* de la réflexion ? ; 2° Sous quelle forme et dans quel cadre la réflexivité doit-elle s'exercer ? Faute de réponses à ces questions, les activités de pratiques réflexives risquent de se muer en thérapie de groupe à fonction exclusivement cathartique (Beckers, 2009 : 9), où règnerait en maître l'« hypothétique spontanéité de l'individu » (*id.* : 7). Faisons brièvement état des réponses que, pour l'heure, notre responsable académique propose aux étudiants.

#### *4.1. Qu'est-ce que réfléchir et quel est l'objet précis de la réflexion ?*

Réfléchir à des pratiques, c'est juger de leur (absence d') efficacité et de leur (absence d') efficience. On définit l'efficacité comme le rapport entre l'objectif poursuivi et le résultat obtenu. L'efficience, quant à elle, est le rapport entre ce résultat et les moyens mobilisés pour l'atteindre. Ces définitions font appel à des notions soulevant un flot de questions et de problématiques étroitement liées à la construction de la conscience disciplinaire.

S'agissant des buts poursuivis, ils peuvent bien entendu varier d'un enseignant à l'autre, mais ils doivent en principe inclure au minimum ceux qui sont assignés à la discipline dans les référentiels de compétences. En FWB, ont en effet été publiés des documents officiels, qui ont force de loi, dans lesquels sont précisées les compétences qui doivent être acquises à tel ou tel stade de la scolarité obligatoire. En l'absence de formulation explicite des buts assignés à la discipline « français », on doit considérer que ces listes de compétences en tiennent lieu. Les référentiels de compétences ont été rédigés dans la foulée du « décret-missions » du 24 juillet 1997, décret dont ils sont censés mettre en œuvre les principes. Or, la plupart des énoncés figurant dans les référentiels de français ne correspondent pas à la définition de la compétence présente dans le décret. La compétence y est définie comme l'aptitude à mobiliser conjointement des savoirs, des savoir-faire et des attitudes permettant de faire face à une situation typique d'une famille de

situations<sup>16</sup>. Dans les référentiels, les enseignants se trouvent confrontés soit à des « macro-compétences », telles que « lire », « écrire », « parler et écouter », vêtements si amples que toutes les tâches et activités du cours de français pourraient en être affublées, soit à des énoncés tellement précis qu'ils sont identifiables à la réalisation d'une tâche ou d'une activité.

Le fossé creusé entre, d'une part, la définition de la compétence figurant dans le décret et, d'autre part, les énoncés listés dans les référentiels de français, peut avoir une grande incidence sur la perception des buts disciplinaires. Comme notamment Jean-François Halté (1992) et Jean-Louis Dumortier (2011), nous pensons que la visée prioritaire de la discipline « français » devrait être l'acquisition de compétences de communication orale et écrite. Mais dans la mesure où les référentiels de français ne contiennent pratiquement pas de compétences *stricto sensu*, surgit le risque que, dans l'esprit des enseignants, les buts disciplinaires soient assimilés à la réalisation de tâches. De moyens, les tâches se verraient ainsi élevées au rang de fins. En termes de réflexivité, face à ce risque, chaque enseignant de français pourrait garder à l'esprit cette question cruciale : « le but que je poursuis est-il l'accomplissement de tâches par mes élèves ou est-il, sur la base de cet accomplissement, l'acquisition, par ceux-ci, de compétences de communication ? » De telles réflexions sur la notion de but permettent d'insister sur le fait que la représentation de la discipline « français », comme de toute discipline, est susceptible de varier considérablement compte tenu des finalités qui lui sont assignées. Il importe donc de sensibiliser les futurs maîtres, dans le cadre de l'apprentissage de la réflexivité, aux implications d'une réflexion sur les finalités de la discipline qu'ils enseignent.

Nous nous contenterons ici de signaler quelques questions que soulèvent, de manière analogue, les notions de résultats et de moyens d'apprentissage. S'agissant des résultats, par exemple, ce sont les notes obtenues par les élèves qui les autorisent (ou pas) à passer au niveau d'études supérieur. Mais ces notes priment-elles,

---

<sup>16</sup> Soit dit en passant, cette définition de la compétence est partagée (parfois à peu de chose près) par la majorité des chercheurs en sciences de l'éducation.

aux yeux de l'enseignant, l'amélioration du rapport<sup>17</sup> qu'entretiennent les élèves avec les objets disciplinaires et avec la discipline dans son ensemble ? Pour ce qui concerne les moyens, qui englobent notamment les tâches, les activités et leurs supports, le futur enseignant devrait se poser constamment la question suivante : la présence, dans la panoplie d'outils disciplinaires, de telle tâche ou de tel support traditionnels implique-t-elle que le maître élude une réflexion sur la congruence entre cette tâche, ce support, les finalités de la discipline et les missions générales de l'institution scolaire ? À nouveau, ces questions montrent que grâce à l'exercice de la réflexivité, les maîtres peuvent construire ou renforcer leur représentation de la discipline qu'ils enseignent.

#### *4.2. Sous quelle forme et dans quel cadre la réflexivité doit-elle s'exercer ?*

L'essentiel, pour notre responsable académique et pour nous-même, est que les futurs maîtres que nous formons se posent aussi souvent que possible de telles questions, non seulement au cours de leur formation initiale, mais aussi — mais surtout — dans l'exercice de leur métier. C'est, pensons-nous, la répétition de ces questions qui, de proche en proche, pourra faire de nos étudiants de véritables praticiens réflexifs. Toutefois, l'institution nous contraint à évaluer la réflexivité de nos étudiants au terme des dix heures qui sont spécifiquement dévolues aux pratiques réflexives. Dans ce cadre-là, nous avons estimé qu'il était important qu'en groupes de trois ou quatre, les étudiants fassent état, au moyen d'un acte de communication écrite, des réflexions que leur inspiraient une leçon donnée par un des membres du groupe. Nous avons conscience que la capacité de réfléchir sur ses/des pratiques ne va pas forcément de pair avec celle de coucher sur le papier les fruits de ses réflexions. Mais nous estimons, comme bien d'autres (*cf.* Bakhtine, 1984 et Charlot, 1999, cités dans Beckers, 2009 : 9), que le recours au langage est inévitable pour que ces fruits puissent parvenir à maturité. Et nous pensons, en outre, que de futurs professeurs de français

---

<sup>17</sup> À propos de la notion de « rapport à... », *cf.* Reuter 2007a : 191-196.

doivent être capables de verbaliser sans trop de peine de telles réflexions.

Le dispositif que nous privilégions actuellement a subi quelques modifications depuis sa première utilisation. Ces modifications sont le plus souvent liées à des difficultés que nous avons observées dans les productions des étudiants. Nous évoquerons ici deux de ces modifications.

La première a trait au nombre d'observateurs de la leçon prise comme objet et au nombre de rédacteurs des réflexions qu'elle peut inspirer. Chronologiquement, les dispositifs ont été les suivants : 1° le stagiaire fait le récit de sa leçon et la prend comme objet de réflexion ; 2° le stagiaire fait le récit de sa leçon et, avec un groupe de condisciples, la prend comme objet de réflexion ; 3° avec un groupe de condisciples qui y ont assisté, le stagiaire fait le récit de sa leçon et ils la prennent comme objet de réflexion. La présence de plusieurs paires d'yeux lors de la leçon prise comme objet nous a semblé être un moyen de rendre saillantes davantage de composantes de l'interaction didactique.

La seconde modification retenue ici concerne directement la possibilité que se développe une conscience disciplinaire. Nous avons en effet constaté que, dans la plupart des cas, les étudiants justifiaient les dysfonctionnements des leçons observées au moyen d'éléments non spécifiques à l'enseignement du français et qu'ils avaient une tendance à imputer aux élèves l'échec éventuel de l'interaction didactique. Les étudiants peinaient à envisager l'approche des contenus disciplinaires comme un des facteurs potentiels d'échec ou de succès d'une telle interaction. Ce qui retenait leur attention, c'était, entre autres, un magnétoscope qui ne fonctionne pas, des notes éparses sur un tableau, les bavardages intempestifs d'un élève, etc. Mais presque jamais, n'étaient citées la non-pertinence du choix d'un support d'apprentissage au public destinataire, la non-pertinence du choix d'une tâche à l'objectif d'apprentissage poursuivi, l'imperceptibilité, pour les élèves, du sens à donner à une succession d'activités décousues, etc. Pour cette raison, et parce que nous savons, comme d'autres (*cf.* Beckers, art. cit. : 6) que l'exercice de la réflexivité est tout particulièrement difficile

pour les néophytes, nous avons décidé de fournir aux étudiants un modèle de récit de leçon et des réflexions qu'elle peut inspirer, modèle rédigé par le didacticien et annexé à cet article. Depuis que ce modèle leur est fourni, il nous semble que les étudiants ne négligent plus, parmi les facteurs de succès ou d'échec d'une leçon, ceux qui sont spécifiques à la discipline « français » et, même plus, qu'ils les tiennent pour très importants. Est-il besoin de préciser qu'en marge de cette dizaine d'heures spécifiquement consacrées aux pratiques réflexives, moult occasions sont offertes aux étudiants d'émettre un avis argumenté sur un dispositif d'apprentissage proposé par l'un d'eux, par le didacticien ou par nous-même ?

Quoiqu'elles soient brèves, il nous semble que les réflexions qui précèdent montrent à quel point l'exercice de la réflexivité peut contribuer à rendre les étudiants plus sensibles au développement de leur propre conscience disciplinaire.

##### **5. Une enquête par questionnaire, menée lors de la première année d'exercice de la profession**

Mais ces démarches suffisent-elles pour assurer que les enseignants débutants agiront en praticiens réflexifs ? Rien n'est moins sûr. À fortiori quand on connaît les conditions difficiles dans lesquels ces jeunes maîtres font leurs premières armes. Ballottés d'un remplacement ou d'un niveau d'études à un autre, d'une école ou d'une forme d'enseignement à une autre, contraints d'enseigner des disciplines qui ne sont pas toujours (exactement) celles pour l'enseignement desquelles ils ont été préparés, les novices se trouvent dans des conditions qui ne sont guère (voire pas du tout) propices au développement de la réflexivité amorcé dans le cadre de leur formation initiale. Et ce n'est pas la formation continuée, à laquelle sont accordés des moyens dérisoires, qui peut remédier à ces maux.

Au chercheur en didactique, s'offre alors la possibilité de contribuer modestement à permettre à ces jeunes maîtres de prendre un peu de recul par rapport à leurs pratiques. Pour cela, le chercheur doit composer avec les conditions difficiles dans lesquelles se trouvent la majorité des débutants. Il convient,

autrement dit, que les occasions de prises de distance qu'il offre à ceux-ci se présentent à des moments où ils ne sont pas noyés sous des tâches administratives. Il convient que les échanges que le chercheur a avec les néophytes soient relativement brefs et ne nécessitent pas l'accomplissement de nombreuses démarches. Conscient de cela, nous avons pensé qu'une enquête par questionnaire, transmise par courriel, pouvait être un moyen pour ces enseignants débutants de réfléchir à ce qu'ils font en classe, sans y consacrer trop de temps et sans devoir se déplacer. Par ailleurs, cette enquête nous est apparue comme un moyen de collecter des matériaux précieux relatifs au développement de leur conscience disciplinaire.

Nous avons donc conçu un questionnaire écrit, avec toutes les difficultés que comporte une telle entreprise. Nous en énumérons ci-après quelques-unes. 1° La difficulté de couvrir la problématique souhaitée grâce à un nombre de questions qui n'est pas trop élevé. 2° La difficulté de formuler des questions suffisamment précises pour que leur sens soit perçu par les destinataires. 3° La difficulté corollaire de formuler des questions qui, en n'étant pas (trop) tendancieuses, laissent aux destinataires la liberté de fournir la réponse qu'ils souhaitent. 4° La difficulté de ne pas poser trop de questions à structure identique, dont la répétition risquerait d'entraîner des réponses automatiques trop rapides. 5° La difficulté corollaire de poser tout de même quelques questions de ce type qui peuvent mettre en confiance les destinataires en sollicitant de leur part des démarches mentales analogues. 6° La difficulté de ne pas (trop) simplifier la problématique en posant autant que possible des questions fermées, qui impliquent un temps de réponse moins long. 7° La difficulté de poser des questions précises tout en ne recourant pas à un vocabulaire trop technique, qui risquerait de rebuter les destinataires.

Par ailleurs, nous avons posé un choix, à un endroit du questionnaire, que l'on ne rencontre pas souvent dans ce genre d'enquête : celui de signaler l'hypothèse qui nous a poussé à poser une question. Voici le passage concerné :

a) Dans l'école où vous enseignez, le découpage de l'année en périodes donnant lieu à une évaluation certificative (soit les périodes entre deux remises de bulletin) correspond-il au découpage de l'année scolaire en périodes de travail comprises entre deux congés ?

[...] oui

[...] non

b) La question précédente vous a été posée car j'é mets l'hypothèse qu'un lien peut exister entre, d'une part, la perception de l'unité d'un cours par des élèves et, d'autre part, les découpages temporels auxquels ces élèves sont soumis (et auxquels, soit dit en passant, les enseignants sont eux aussi soumis).

Estimez-vous, pour votre part, que l'un et/ou l'autre de ces découpages vous met(tent) dans l'embarras par rapport à l'agencement de vos unités d'enseignement ?

[...] oui

[...] non

Expliquez brièvement, si vous avez répondu « oui », en quoi réside cet embarras :

---

---

Un tel choix est bien sûr discutable : il risque d'influencer le destinataire. Mais il nous semble que le caractère neutre de la formulation retenue a compensé ce risque. En effet, les réponses apportées à la question suivante, dans la plupart des cas, n'étaient pas celles que nous pensions lire compte tenu de notre hypothèse de départ.

Nous ne pouvons pas nous attarder ici sur ce qui est spécifique à l'objet de ce questionnaire. De manière générale, s'agissant de la conscience disciplinaire, nous avons fait le choix de ne pas recourir à cette expression, inconnue des étudiants. Nous avons donc intitulé cette enquête : « Enquête sur les facteurs qui contribuent à (dé)construire l'identité et l'unité du cours de français, auprès de jeunes enseignants du secondaire supérieur ». À la base de ce choix, se trouve la représentation unitaire de la



discipline, que nous privilégions. C'est là un choix discutable, lui aussi, d'avoir opté pour ce titre : peut-être laisse-t-il trop de place aux hypothèses du chercheur et pourrait-il, dans certains cas, influencer les destinataires. Mais il nous semble que ce travers est contrebalancé par une formulation qui, malgré tout, reste assez neutre : rien n'indique qu'à notre estime, une vision unitaire de la discipline est à prôner.

Nous ne critiquerons pas le questionnaire en en faisant une lecture progressive : nous nous contenterons d'épingler trois questions dont les réponses nous seront utiles pour mener une réflexion sur la conscience disciplinaire de ces jeunes enseignants.

La première question est incluse dans l'entame du questionnaire. Cette entame vise à recueillir des informations qui, de prime abord, n'ont rien à voir avec la conscience disciplinaire. Cependant, lorsque les jeunes maîtres sont invités à préciser s'ils n'enseignent que le français et à mentionner les éventuelles autres disciplines qui font partie de leur fonction, nous émettons l'hypothèse qu'il s'agit d'un paramètre susceptible d'influencer la construction de leur conscience disciplinaire.

La deuxième question a trait au découpage du cours opéré (ou non) par les jeunes enseignants. Il leur est demandé de signaler les titres qu'ils donnent aux différentes parties du cours. Du point de vue matériel, ce découpage correspond au nombre d'intercalaires qui se trouvent dans le cahier des élèves. Mais la présence ou l'absence de ce découpage, ainsi que les titres attribués aux parties du cours nous renseignent sur la représentation de celui-ci que se sont forgée ces quelques maîtres débutants.

La troisième question concerne l'avis de ceux-ci relativement à la nécessité de proposer des activités conjuguant apprentissages langagiers et apprentissages littéraires. Là encore, tout en prenant de la distance par rapport à leurs pratiques, les novices sont invités à se prononcer sur la représentation — unifiée ou éclatée — qu'ils se font de la discipline qu'ils enseignent.

## 6. Conclusion

Les deux outils que nous venons d'évoquer sont imparfaits, nous en avons conscience. Mais leur existence se justifie à notre sens par le fait qu'ils offrent à de jeunes adultes l'occasion de réfléchir à ce qu'ils font et à ce qu'ils somment leurs élèves de faire. L'occasion d'y réfléchir tant dans le cadre de leur formation initiale que dans celui de l'exercice de leur profession. Lorsqu'ils doivent se faire une place dans le système scolaire, ces jeunes maîtres se trouvent face à de nombreuses difficultés pouvant anéantir provisoirement ou définitivement les efforts qui ont été consentis, dans le cadre de leur formation initiale, pour faire d'eux des praticiens réflexifs. C'est pour cela que nous avons jugé utile, dans le cadre de notre recherche doctorale, tant pour eux que pour nous, de leur offrir cette occasion de réfléchir à la représentation de la discipline qu'ils sont en train de se forger. Car il nous semble que, eu égard à cette représentation, les premières années d'exercice de la profession pourraient être déterminantes pour toute la durée de leur carrière. Et par ailleurs, de leur représentation de la discipline, dépend fortement celle que vont se construire leurs élèves. Cette représentation construite par les élèves est en rapport étroit avec la possibilité qu'ils aient, à l'instar de leurs maîtres, une conscience plus vive du sens de ce qu'ils font dans le cadre du cours de français et de l'importance du rôle de ce cours dans l'ensemble de leur formation.

### BIBLIOGRAPHIE

Bautier, É. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.

Beckers, J. (2009). Contribuer à la formation de « praticiens réflexifs ». *Puzzle*, n° 26, pp. 4-14.

Dumortier, J.-L. (2011). *Devenir un professionnel de l'enseignement du français sans perdre le goût de l'enseigner*. Namur : Presses universitaires de Namur (« Diptyque »).

Halté, J.-Fr. (1992). *La didactique du français*. Paris : PUF (« Que sais-je ? »).

Paquay, L. & Sirota, R. (2001). Éditorial. La construction d'un espace discursif en éducation. Mise en œuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants : le praticien réflexif. *Recherche et formation*, n° 36, pp. 5-16.

*Puzzle*, n° 26 (2009).

*Recherche et formation*, n° 36 (2001).

Reuter, Y. (2003). La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire. *La Lettre de l'AirDF*, n° 32, pp. 18-22.

Reuter, Y. (2007a). (dir.) *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

Reuter, Y. (2007b). La conscience disciplinaire. *Éducation et didactique*, vol. 1, n° 2, pp. 57-71. (Revue en ligne, éditée par les Presses universitaires de Rennes, disponible à l'adresse : <http://educationdidactique.revues.org/175>)

Schön, D. (1983). *The Reflexive Practitioner*. New-York : Basic Books.

Van Zanten, A. (2008). (dir.) *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : PUF (« Quadrige »).

ANNEXES

**RÉFLEXION SUR LES PRATIQUES DE CLASSE**  
**MODÈLE DE RAPPORT CRITIQUE D'UNE LEÇON**

**Pr. Jean-Louis DUMORTIER**  
**Université de Liège**  
**Service de Didactique**  
**des Langues et Littératures romanes**

## 1. RÉCIT DE L'ACTIVITÉ<sup>18</sup>

La stagiaire enseigne en sixième année de l'enseignement qualifiant dans une classe comptant une quinzaine d'élèves. Cette classe est constituée d'adolescentes et d'adolescents en nombre à peu près égal, qui se sont orientés, pour partie, vers des études de secrétariat, pour partie, vers des études de comptabilité. Une majorité d'entre eux semblent d'origine étrangère. Leur comportement manifestera un certain intérêt (pas un intérêt certain !) pour ce qu'ils font, mais leur difficulté de concentration et leur tendance à la dissipation deviendront rapidement évidentes. La salle de cours est vétuste et mal insonorisée, ce qui ne favorise pas leur application.

À une exception près, les élèves arrivent à temps et la leçon peut commencer sans retard. La stagiaire annonce que les trois heures à venir seront consacrées à l'étude d'un conte de Voltaire (*Jeannot et Colin*) qui sera fragmenté et dont chaque fragment sera abordé d'une manière différente. Elle fait noter au journal de classe : « Lecture d'un conte de Voltaire »<sup>19</sup> et entreprend alors de questionner les élèves sur ce qu'ils savent de Voltaire et du conte. Comme ils n'en savent à peu près rien — en tout cas rien sur quoi l'enseignante puisse enter des informations nouvelles —, l'interaction pédagogique dégénère rapidement : aux questions que leur pose la stagiaire, les élèves répondent bientôt n'importe quoi<sup>20</sup> et celle-ci tarde un peu à reprendre les choses en mains en disant elle-même quelques mots de l'auteur, de son œuvre et du conte philosophique. (A)

Pour aborder le premier fragment de *Jeannot et Colin*, la stagiaire a choisi la compréhension à l'audition. Elle lit donc, d'une voix bien posée, une partie du conte et fournit, très succinctement, au fil de sa lecture, les explications de vocabulaire qu'elle juge indispensables à la compréhension. Comme elle a annoncé aux élèves qu'ils devraient répondre à des questions en se fondant sur le souvenir de ce qui leur a

---

<sup>18</sup> Les principaux dysfonctionnements du dispositif d'apprentissage sont signalés dans le récit par les lettres A, B et C.

<sup>19</sup> Ce qui ne manquera pas de laisser perplexe un chef d'établissement ou un inspecteur s'enquerrant des compétences au développement desquelles les activités sont censées concourir.

<sup>20</sup> Après avoir infructueusement proposé Voltaire comme auteur de « Gavroche », puis des *Misérables*. Le nom de l'écrivain ne leur était pas inconnu, mais ils ne le connaissaient que par la chanson de Gavroche (« Je suis tombé par terre/ C'est la faute à Voltaire... »). Quant à savoir pourquoi cette chanson leur était familière...

été lu, ces derniers, estimant le récit « difficile », réclament une seconde lecture. La stagiaire accède à leur demande. Cette seconde lecture ne diffère pas de la première : elle rend possible une compréhension globale de l'action mais elle ne met pas en évidence les caractéristiques de l'ironique narration voltairienne.

Un bandeau de feuille sur lequel figurent une douzaine de questions (groupées par deux ou trois) est alors distribué et les élèves sont invités à y répondre mentalement, de manière individuelle. Pour ce faire, la stagiaire leur accorde une quinzaine de minutes... qu'ils n'emploient guère à s'acquitter de la tâche. Prenant conscience de ce nouveau dysfonctionnement de son dispositif d'apprentissage, l'enseignante interrompt l'activité et lui substitue le traitement collectif des questions.

Les difficultés inhérentes à la gestion d'interventions non préparées par une réflexion personnelle, et en outre non réglées par des routines de classe (du type lever le doigt pour demander la parole ou ne la prendre que sur invitation du professeur), conduisent l'enseignante à traiter superficiellement le questionnaire. Ainsi néglige-t-elle les questions les plus bénéfiques à l'apprentissage de la compréhension parce que les plus sujettes à la controverse argumentée. (B)

Les élèves ne sont ni explicitement invités à prendre note ni explicitement dispensés de le faire. Le comportement de l'enseignante ne révèle aucun souci de ce qui pourrait ou devrait figurer dans les cahiers. Curieusement, alors qu'elle envisageait de laisser aux élèves un temps de réflexion individuelle à propos des questions, elle les avait pourtant engagés, pour répondre à l'une d'entre elles, à construire un tableau des ressemblances et des différences entre les personnages du conte.

Une copie du fragment qui vient d'être traité est alors distribuée. Le texte, assorti de notes, tient sur une page. Les notes ne visent qu'à résoudre les difficultés de compréhension inhérentes aux mots inconnus et méconnus.

Il reste alors plus de dix minutes avant la fin de la période de cours. Au lieu de mettre ce temps à profit pour sensibiliser les élèves au fait que, par rapport à l'audition, la lecture permet un approfondissement de la compréhension, la stagiaire distribue le deuxième fragment, qu'elle fait lire en pure perte puisqu'elle ne dispose pas de deux heures de rang pour exploiter cette lecture. (C)

## 2. EXPLICATION ET CORRECTION DES DYSFONCTIONNEMENTS

**A.** Une routine pédagogique — qu'a vraisemblablement renforcée la tendance actuelle à « partir des représentations des élèves » — peut être tenue pour cause du premier dysfonctionnement du dispositif d'apprentissage. Les conséquences de ce dysfonctionnement auraient pu être particulièrement graves étant donné le fait qu'il advient à l'entame de la période de cours, autrement dit au moment où reprend l'interaction disciplinaire, au moment où le professeur doit mettre tous les atouts dans son jeu pour assurer et le recentrage de l'attention sur la discipline « français » et la perceptibilité du rapport qu'entretiennent les activités à venir au cours de cette période avec, d'une part, celles qui ont eu lieu précédemment, d'autre part, les objectifs de la séquence, les buts du cours, voire les fins de la scolarité.

S'il n'est pas mauvais d'interroger les élèves sur ce qu'ils savent déjà à propos de l'objet de la leçon, et de partir de leurs connaissances, quitte à provoquer la révision ou la réorganisation de ces dernières, c'est gaspiller un temps précieux et courir inutilement des risques que prolonger le questionnement s'il appert qu'il n'y a, dans la mémoire de quiconque, nul savoir consistant que l'on puisse exploiter au bénéfice de tous.

Au demeurant, *avant* cette phase de questionnement, à laquelle il faut savoir rapidement mettre un terme, il est souvent judicieux que le professeur informe les élèves des raisons et des buts de ses choix. Pourquoi et pour quoi Voltaire ? Pourquoi et pour quoi *Jeannot et Colin* ? Pourquoi et pour quoi telle et telle activités relatives à cette œuvre ? Il s'agit en effet de réussir une interaction pédagogique, autrement dit de faire en sorte qu'en résulte l'appropriation, par les élèves, de savoirs dont ils perçoivent l'intérêt dans la perspective du développement cognitif et socio-affectif que doit rendre possible la discipline « français ». Le choix de Voltaire et celui de *Jeannot et Colin*, celui des tâches ayant trait à ce conte, c'est le choix de *moyens* appropriés à des *fins* d'apprentissage. Il importe que tous les participants de l'interaction partagent cette vision des choses. Faute d'un tel partage entre le professeur et les élèves, ces derniers font, plus ou moins bien et de plus ou moins bon gré, ce que le professeur leur demande de faire, mais ils ne sont pas *acteurs* de leurs apprentissages : le sens de ce qu'ils font leur échappe.

**B.** Il n'est pas impossible que le deuxième dysfonctionnement du dispositif puisse s'expliquer, partiellement tout au moins, par le fait que les élèves n'aient pas perçu ce qu'il s'agissait d'apprendre *au moyen de* cette tâche de compréhension à l'audition d'un fragment de conte philosophique.

Quoi qu'il en soit, un facteur de ce dysfonctionnement est incontestablement le fait que la stagiaire ait demandé aux élèves de répondre *mentalement* à *une douzaine* de questions pendant *un quart d'heure*. Ce choix pédagogique n'était pas pertinent. Il ne l'était pas eu égard aux conditions matérielles peu propices à la concentration : la minceur des cloisons était telle que l'on entendait le cours donné dans la classe voisine. Il ne l'était pas, la stagiaire s'adressant à un groupe fort enclin à la dissipation. Il ne l'était pas enfin (et peut-être surtout) parce que ce groupe était formé d'individus non préparés par l'enseignante à s'impliquer dans ce qu'ils font.

Toutes ces valeurs des variables de l'interaction demeurant égales, il aurait été préférable de procéder question par question, en laissant aux élèves une ou deux minutes de réflexion personnelle, et en imposant, pour la communication des réponses, des règles de prise de parole de nature à assurer la meilleure qualité de participation possible.

La stagiaire adopte une manière de faire (questionner les élèves qui n'ont pour répondre que le « modèle mental » du texte, en l'occurrence un modèle construit en cours d'audition) qui a été proposée — non imposée ! — au cours de didactique spéciale notamment parce qu'elle favorise le conflit sociocognitif et le retour attentif au texte en quête d'arguments pour mettre fin au désaccord. Par ailleurs, elle tient compte de la double recommandation de ne pas monopoliser la parole et d'atteler les élèves à des tâches variées. Elle a préparé un questionnaire afin d'éviter les risques de l'improvisation dans l'entreprise de mise en commun des compréhensions individuelle. On ne peut donc pas lui reprocher de ne pas avoir tenté de tirer parti de la formation qu'elle a reçue. Mais elle fait un choix malheureux. Un choix qui compromet tous les bénéfices de son entreprise. Un choix qui l'oblige à interrompre celle-ci et à s'aventurer dans la gestion périlleuse de prises de parole que ne canalisent ni le respect des questions posées ni le souci de s'accorder sur les réponses — puisqu'il ne faut pas noter celles-ci au cahier et puisque les interventions ne donnent lieu à aucune évaluation (la stagiaire accepte tout ce qui se dit et elle élude prudemment les questions qui pourraient susciter la controverse). Ce qui en résulte de plus clair c'est que les fruits potentiels de ses

décisions relatives au mode d'approche du texte (compréhension à l'audition) et au mode de questionnement (sur le « modèle mental ») ne peuvent pas être récoltés : pas de conflit sociocognitif et, en vue d'y mettre fin, pas de retour attentif au texte.

**C.** Ce qui pourrait s'épingler comme une mauvaise gestion du temps et un gaspillage résulte du fait que les questions qui auraient prêté à discussion ont été éludées. Du fait également que la stagiaire perd de vue qu'en mettant le texte à la disposition des élèves, elle crée des conditions de compréhension fort différentes de celles qu'elle a créées en en faisant la lecture.

A-t-elle mis au nombre de ses objectifs d'apprentissage spécifiques la sensibilisation des élèves aux qualités de compréhension que rendent possibles, respectivement, l'écoute et la lecture ?<sup>21</sup> Quoi qu'il en soit, elle ne tire aucun parti de la copie du texte que les élèves ont sous les yeux. Elle aurait pu en profiter pour leur faire découvrir, à partir d'au moins trois exemples patents, l'ironie de Voltaire, ironie dont les manifestations ne sont au demeurant pas rares chez les humoristes d'aujourd'hui, voire dans la conversation la plus courante.

Une autre manière d'éviter d'amorcer en pure perte une activité qui ne pouvait se poursuivre immédiatement<sup>22</sup> eût été de profiter des dix dernières minutes pour faire (ou faire faire) le point sur ce qui avait été appris au moyen de la tâche de compréhension en lecture. Une autre manière encore, voisine de la précédente, eût été d'interroger les élèves sur ce qu'ils avaient noté dans leur cahier ou, comme il est vraisemblable qu'ils n'y aient rien noté du tout (faute de consigne), sur ce qui pourrait y figurer à titre de trace non pas de ce qui avait été fait, mais à titre de trace de ce qui avait été appris grâce à ce qui avait été fait. Ce ne sont bien entendu pas les réponses aux questions portant sur *Jeannot et Colin* qui peuvent constituer des traces de ce qui a été appris, mais ce pourrait être des notes sur ce qu'il convient de prendre en considération pour répondre, à l'occasion d'une autre activité de lecture, à ces *genres* de questions-là.

---

<sup>21</sup> Il ne s'agit évidemment pas d'un objectif d'apprentissage spécifique défini en termes d'opérations observables et évaluables. Mais faut-il que *tous* les objectifs d'apprentissage spécifiques soient définis en ces termes-là ?

<sup>22</sup> Les élèves avaient un second cours de français dans la même journée, mais plusieurs heures après le premier : de l'un à l'autre, bien des choses étaient de nature à leur occuper l'esprit et il était vain d'espérer pouvoir amorcer le cours suivant par le souvenir de ce qui avait été lu à la fin du précédent.



\* \*  
\*

ENQUÊTE SUR LES FACTEURS QUI CONTRIBUENT À (DÉ)CONSTRUIRE  
L'IDENTITÉ ET L'UNITÉ DU COURS DE FRANÇAIS, AUPRÈS DE JEUNES  
ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE SUPÉRIEUR<sup>23</sup>

Quand le sens le permet, vous pouvez cocher plusieurs propositions.

**1°) Depuis septembre 2010,**

1. vous avez travaillé dans le(s) réseau(x) :  
[...] de la Communauté française ;  
[...] libre catholique ;  
[...] des Villes et des Provinces.
  
2. vous avez :  
[...] effectué des remplacements (précisez leur nombre : ...) ;  
[...] occupé un poste vacant.
  
3. vous avez enseigné :  
[...] exclusivement le français ;  
[...] le français et une (d') autre(s) discipline(s) (précisez laquelle/lesquelles : \_\_\_\_\_) ;  
[...] exclusivement une (d') autre(s) discipline(s) que le français (précisez laquelle/lesquelles : \_\_\_\_\_)
  
4. vous avez enseigné :  
[...] dans l'enseignement général de transition ;  
[...] dans l'enseignement technique de transition ;  
[...] dans l'enseignement technique de qualification ;  
[...] dans l'enseignement professionnel.
  
5. vous avez enseigné en :  
[...] 1<sup>re</sup>  
[...] 2<sup>e</sup>  
[...] 3<sup>e</sup>  
[...] 4<sup>e</sup>  
[...] 5<sup>e</sup>

---

<sup>23</sup> La mise en page de l'enquête a été quelque modifiée afin d'en réduire la longueur.

[...] 6<sup>e</sup>  
[...] 7<sup>e</sup> année de l'enseignement secondaire.

**2°) Actuellement,**

1. vous travaillez dans le(s) réseau(x) :

[...] de la Communauté française ;  
[...] libre catholique ;  
[...] des Villes et des Provinces.

2. vous :

[...] effectuez un (des) remplacement(s) (précisez leur nombre : ...) ;  
[...] occupez un poste vacant.

3. vous enseignez :

[...] exclusivement le français ;  
[...] le français et une (d') autre(s) discipline(s) (précisez laquelle/lesquelles : \_\_\_\_\_) ;  
[...] exclusivement une (d') autre(s) discipline(s) que le français (précisez \_\_\_\_\_ laquelle/lesquelles : \_\_\_\_\_)

4. vous enseignez :

[...] dans l'enseignement général de transition ;  
[...] dans l'enseignement technique de transition ;  
[...] dans l'enseignement technique de qualification ;  
[...] dans l'enseignement professionnel.

5. vous enseignez en :

[...] 1<sup>re</sup>  
[...] 2<sup>e</sup>  
[...] 3<sup>e</sup>  
[...] 4<sup>e</sup>  
[...] 5<sup>e</sup>  
[...] 6<sup>e</sup>  
[...] 7<sup>e</sup> année de l'enseignement secondaire.

**3°) Répondez aux questions suivantes à propos d'une classe au choix. Précisez ici laquelle (niveau d'études et forme d'enseignement) : \_\_\_\_\_**

1. Vous avez une idée

- [...] très claire ;
- [...] claire ;
- [...] floue ;
- [...] très floue

de l'organisation que vous allez donner à votre cours de français.

[...] Vous n'avez aucune idée de cette organisation et votre préoccupation est d'assurer le cours du lendemain.

2. Avez-vous opéré un **découpage du cours** que concrétisent, dans le cahier des élèves, différentes parties ?

- [...] Oui
- [...] Non

Si oui, quel est l'intitulé de chacune de ces parties ?

---

---

---

---

3. Vous avez conçu l'organisation de votre cours sur la base :  
(Si vous tenez compte de **plusieurs** documents, **classez ceux-ci par ordre d'importance décroissante** : 3, à celui qui est prioritaire ; 2, à celui qui l'est un peu moins ; etc.)

- [...] des référentiels de compétences ;
- [...] des programmes en vigueur dans le(s) réseau(x) où vous enseignez ;
- [...] d'un (de plusieurs) manuel(s) (Précisez lequel/lesquels :

---

---

[...] des cours de français que vous avez reçus dans l'enseignement secondaire ;

[...] autre : \_\_\_\_\_

4. Quel type de **progression des apprentissages** privilégiez-vous ?

[...] spiralaire a). En suivant un fil chronologique (histoire de la littérature en général ou histoire de tel ou tel genre de discours), vous organisez le retour d'activités qui contribuent au développement d'une même compétence ;

[...] spiralaire b). Sans suivre de fil chronologique, vous organisez le retour d'activités qui contribuent au développement d'une même compétence ;

[...] linéaire a). Vous travaillez par séquences se composant d'activités concourant à l'acquisition d'une compétence, sur laquelle vous ne revenez pas.

[...] linéaire b). Vous travaillez par séquences dont l'unité est fournie par un thème et dont les composantes (= activités) ne sont pas des activités finalisées par l'acquisition d'une compétence.

[...] linéaire c). Vous ne travaillez pas par séquences et la plupart de vos activités sont ordonnées par le fil chronologique de l'histoire littéraire.

5. a) Dans l'école où vous enseignez, le découpage de l'année en périodes donnant lieu à une évaluation certificative (soit les périodes entre deux remises de bulletin) correspond-il au découpage de l'année scolaire en périodes de travail comprises entre deux congés ?

[...] oui

[...] non

b) La question précédente vous a été posée car j'é mets l'hypothèse qu'un lien peut exister entre, d'une part, la perception de l'unité d'un cours par des élèves et, d'autre part, les découpages temporels auxquels ces élèves sont soumis (et auxquels, soit dit en passant, les enseignants sont eux aussi soumis).

Estimez-vous, pour votre part, que l'un et/ou l'autre de ces découpages vous met(tent) dans l'embarras par rapport à l'agencement de vos unités d'enseignement ?

[...] oui

[...] non

Expliquez brièvement, si vous avez répondu « oui », en quoi réside cet embarras :

---

---

---

c) Les évaluations auxquelles vous soumettez vos élèves...

(Si nécessaire, cochez plusieurs réponses et classez-les **par ordre d'importance décroissante**)

[...] ont pour but de vérifier l'acquisition, par vos élèves, d'une compétence.

[...] ont pour but de vérifier l'acquisition, par vos élèves, de plusieurs compétences.

[...] ont pour but de vérifier l'acquisition, par vos élèves, de savoirs qui constituent un pan de matière et qui ont été regroupés dans une

séquence (qu'elle soit thématique ou finalisée par le développement d'une compétence).

[...] ont pour but de vérifier l'acquisition, par vos élèves, de savoirs qui constituent un pan de matière et qui n'ont pas été regroupés dans une séquence (thématique ou finalisée par le développement d'une compétence).

[...] ont pour but de vérifier la capacité de vos élèves d'accomplir des tâches sans rapport les unes avec les autres.

6. a) Estimez-vous qu'il est **nécessaire** de proposer des **activités qui conjuguent apprentissages langagiers et apprentissages littéraires ?**

[...] très souvent ;

[...] souvent ;

[...] parfois ;

[...] rarement ;

[...] jamais.

b) Estimez-vous que les activités suivantes sont **propices** à la conjugaison d'enseignements d'ordre langagier et d'enseignements d'ordre littéraire :

1. un enseignant demande à ses élèves de répondre à un questionnaire de compréhension portant sur un(e) (extrait d') œuvre littéraire ;

[...] Très propice

[...] Propice

[...] Peu propice

[...] Très peu propice

[...] Pas du tout propice

2. un enseignant demande à ses élèves de produire un écrit dans lequel ils doivent exprimer leur avis par rapport à un produit culturel ;

[...] Très propice

[...] Propice

[...] Peu propice

[...] Très peu propice

[...] Pas du tout propice

3. un enseignant demande à ses élèves de présenter un exposé ;

[...] Très propice

[...] Propice

[...] Peu propice

- [...] Très peu propice
- [...] Pas du tout propice

4. un enseignant demande à ses élèves de prendre part à un débat ;

- [...] Très propice
- [...] Propice
- [...] Peu propice
- [...] Très peu propice
- [...] Pas du tout propice

5. un enseignant demande à ses élèves de synthétiser des documents.

- [...] Très propice
- [...] Propice
- [...] Peu propice
- [...] Très peu propice
- [...] Pas du tout propice

c) Estimez-vous **être outillé(e)** pour proposer à vos élèves des activités conjuguant enseignement d'ordre langagier et enseignement d'ordre littéraire ?

- [...] Très bien
- [...] Bien
- [...] Plus ou moins
- [...] Mal
- [...] Très mal

d) **Conjugez-vous réellement** enseignement d'ordre langagier et enseignement d'ordre littéraire lorsque...

1. ... vous demandez à vos élèves de répondre à un questionnaire de compréhension portant sur un(e) (extrait d') œuvre littéraire ?

- [...] toujours
- [...] souvent
- [...] parfois
- [...] rarement
- [...] jamais

2. ... vous demandez à vos élèves de produire un écrit dans lequel ils doivent exprimer leur avis par rapport à un produit culturel ?

- [...] toujours
- [...] souvent
- [...] parfois

[...] rarement  
[...] jamais

3. ... vous demandez à vos élèves de présenter un exposé ?

[...] toujours  
[...] souvent  
[...] parfois  
[...] rarement  
[...] jamais

4. ... vous demandez à vos élèves de prendre part à un débat ?

[...] toujours  
[...] souvent  
[...] parfois  
[...] rarement  
[...] jamais

5. ... vous demandez à vos élèves de synthétiser des documents ?

[...] toujours  
[...] souvent  
[...] parfois  
[...] rarement  
[...] jamais

e) **À quelle fréquence** soumettez-vous vos élèves à ces activités ?

1. Un questionnaire de compréhension portant sur un(e) (extrait d') œuvre littéraire :

[...] Plus de dix fois par an.  
[...] Entre cinq et dix fois par an.  
[...] Deux ou trois par an.  
[...] Une fois par an.  
[...] Jamais.

2. La production d'un écrit dans lequel ils doivent exprimer leur avis par rapport à un produit culturel :

[...] Plus de dix fois par an.  
[...] Entre cinq et dix fois par an.  
[...] Deux ou trois par an.  
[...] Une fois par an.  
[...] Jamais.

3. La présentation d'un exposé :

- [...] Plus de dix fois par an.
- [...] Entre cinq et dix fois par an.
- [...] Deux ou trois par an.
- [...] Une fois par an.
- [...] Jamais.

4. La participation à un débat :

- [...] Plus de dix fois par an.
- [...] Entre cinq et dix fois par an.
- [...] Deux ou trois par an.
- [...] Une fois par an.
- [...] Jamais.

5. La synthèse de documents :

- [...] Plus de dix fois par an.
- [...] Entre cinq et dix fois par an.
- [...] Deux ou trois par an.
- [...] Une fois par an.
- [...] Jamais.

**Merci pour votre précieuse collaboration !**



