

PUZZLE

Éditorial

Jean-Louis DUMORTIER	
Julien VAN BEVEREN	2

Dossier : Quelques projets menés à propos de la formation initiale en haute école et à l'université

Réflexion sur la place des savoirs dans une approche-programme en haute école

Guillaume FRANÇOIS	
Nathalie KINIF	
Françoise VANDER POORTEN	4

Placer une démarche d'investigation au cœur des apprentissages en sciences : un dispositif de collaboration entre futurs enseignants de maternelle et du secondaire supérieur

Corentin POFFÉ	
Marie-Noëlle HINDRYCKX	
Dominique DOYEN	9

Une collaboration entre didacticiens de l'ULg et de hautes écoles de la région liégeoise pour une meilleure continuité des apprentissages chez les élèves du maternel au secondaire supérieur

Jacqueline BECKERS	
Anne CAMPO	
Charlène LEROY	16

Dossier : Réflexions sur des composantes disciplinaires à caractère artistique

Compétences, littérature et humanisme

Jean-Louis DUMORTIER.....	20
---------------------------	----

Histoire de l'art à l'école et architecture.

Sur quoi communiquer ? Quelques éléments de lecture et de réflexion	
Pascal HEINS	28

Activités du CIFEN

Échos de la recherche au sein du CIFEN	32
---	----

Discours prononcé par Dominique LAFONTAINE à l'occasion de la mise à la retraite de Jacqueline Beckers	35
---	----

Retrouvailles agrégés des promotions 2004 à 2013	36
---	----

Extraits du discours prononcé par Germain SIMONS à l'occasion de la mise à la retraite de Jacqueline Beckers	37
---	----

Bilan de l'Université d'été 2013

Germain SIMONS	39
----------------------	----

Jean-Louis DUMORTIER, Professeur
Julien VAN BEVEREN, Assistant
Université de Liège
Service de Didactique du français

ÉDITORIAL

Chères et chers Collègues,

Le 6 novembre dernier, les membres du gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles ont décidé d'adopter le décret « Paysage ». Il s'agit incontestablement de la plus importante réforme qu'ait connue l'enseignement supérieur depuis celle dite de Bologne, dont on a fêté à la fin mars, les dix années d'application en Belgique francophone. Dans ce contexte, il nous a semblé intéressant de consacrer un dossier à quelques projets menés à propos de la formation initiale, tant à l'université qu'en haute école. Trois articles constituent ce dossier.

Proposé par Guillaume FRANÇOIS, Nathalie KINIF et Françoise VANDER POORTEN, de la Haute École en Hainaut, le premier article est consacré à une expérience menée au sein de cet établissement à propos d'une révision des programmes, cette révision ayant pour point de mire un décloisonnement des apports des différents cours. Dominique DOYEN, Marie-Noëlle HINDRYCKX et Corentin POFFÉ évaluent un projet de collaboration impliquant des formateurs d'instituteurs et des formateurs d'A.E.S.S. en sciences biologiques ; bien que cette contribution ait trait à l'enseignement des sciences, chacun peut y trouver du grain à moudre s'agissant d'une mutualisation des apports de deux manières assez différentes — pour l'heure — de concevoir la formation initiale. Dans la troisième contribution, Jacqueline BECKERS, Anne CAMPO et Charlene LEROY présentent succinctement une recherche ayant rassemblé trois groupes de formateurs d'enseignants œuvrant à l'Université de Liège ou dans des hautes écoles de la région liégeoise et respectivement spécialistes des mathématiques, du français (langue maternelle) et des sciences. Chacun de ces groupes s'est penché sur un ou deux objet(s) disciplinaire(s) afin d'envisager une progression des apprentissages relatifs à celui/ceux-ci : le bref compte rendu de cette recherche donne un aperçu des possibilités existant, dans le pôle géographique liégeois, en matière de réflexion sur la formation initiale des maîtres des différents niveaux.

Le second dossier est moins directement lié à l'actualité du monde éducatif : il est composé de deux articles qui nous invitent à réfléchir à la place accordée et au rôle dévolu, dans l'enseignement secondaire supérieur, à deux composantes disciplinaires à caractère artistique : la littérature, d'une part ; l'architecture, d'autre part. Ces articles de Jean-Louis DUMORTIER et de Pascal HEINS sont notamment des incitants à considérer les conséquences possibles d'une éviction des savoirs que l'on dit parfois « gratuits » — en fait, des savoirs où l'utile se joint à l'agréable.

La plupart des autres contributions de cette livraison rendent compte de la vie du CIFEN — soit du Centre Interfacultaire de Formation des ENseignants de l'Université de Liège. Outre l'introduction d'une nouvelle

rubrique dans laquelle les membres de ce Centre sont invités à faire état de publications récentes dans leurs domaines de recherche respectifs, on trouvera notamment deux textes d'hommage à Jacqueline BECKERS, admise à la retraite en octobre dernier. Secrétaire puis présidente du CIFEN, rédactrice en chef de *Puzzle* pendant de nombreuses années, Jacqueline BECKERS a dépensé son énergie sans compter pour faire vivre cette revue. Qu'elle en soit ici vivement remerciée ! Puisse-t-elle trouver dans ce numéro, comme vous, chères et chers Collègues, de quoi nourrir les réflexions sur ce qui nous rassemble : une remise sur le métier de la formation initiale des maitres afin de la rendre plus cohérente avec l'exercice de la profession. Bonne lecture à chacune et à chacun !

Guillaume FRANÇOIS
Nathalie KINIF
Françoise VANDER POORTEN
 Haute École en Hainaut

Dossier :

Quelques projets menés à propos de la formation initiale en haute école et à l'université

RÉFLEXION SUR LA PLACE DES SAVOIRS DANS UNE APPROCHE-PROGRAMME EN HAUTE ÉCOLE

Éléments de contexte

L'enseignement supérieur non universitaire dispensé en haute école est encore aujourd'hui largement dans une logique de cours quant à la conception de ses programmes. Ceux-ci se présentent sous la forme de « grilles de cours » alignant des intitulés disciplinaires en lien avec la future profession et répondant aux prescrits légaux des grilles minimales imposées par cursus.

L'évaluation se fait généralement sous la forme d'une liste de notes correspondant à chaque intitulé avec une pondération liée aux coefficients ECTS⁽¹⁾ attribués. La cohérence globale de la formation repose essentiellement sur la bonne volonté des enseignants et sur leur capacité de dialogue. Cependant, un ensemble de décrets et d'arrêtés balisent l'organisation générale de l'enseignement supérieur, en particulier le décret de Bologne du 31 mars 2004. Un système d'évaluation externe de la qualité des programmes de l'enseignement supérieur a également été mis en place⁽²⁾. En effet, l'AEQES, par des critères ciblés⁽³⁾, invite à évaluer les programmes d'études. Ces exercices d'auto-évaluation permettent ainsi progressivement la mise en œuvre d'une politique pour assurer la pertinence des programmes.

Le Conseil Général des Hautes Écoles, sur la base de propositions

des différents Conseils supérieurs, a conçu pour toutes les formations des « Référentiels de compétences », qui définissent les compétences générales à atteindre au terme de la formation, en se référant aux niveaux du Cadre Européen de Certification. Ces nouvelles descriptions des formations sont déclinées sous forme de compétences ou « faculté[s] évaluable[s] pour un individu de mobiliser, combiner, transposer et mettre en œuvre des ressources individuelles ou collectives dans un contexte particulier et à un moment donné ; par ressources, il faut entendre notamment les connaissances, savoir-faire, expériences, aptitudes, savoir-être et attitudes » (Décret définissant le paysage de l'en-

seignement supérieur et l'organisation académique des études, 2013). À ces compétences, sont associées des capacités, entendues ici au sens de micro-compétences. Pour chaque catégorie de formations (pédagogique, économique, technique...), les Conseils supérieurs ont établi des compétences « génériques » et, si la formation propose différentes finalités, des compétences et capacités spécifiques complètent le référentiel.

Exemple de compétences pour la section bachelier en techniques graphiques⁽⁴⁾ :

Compétences	Capacités
Communiquer et informer	<ul style="list-style-type: none"> • Choisir et utiliser les moyens d'informations et de communication adaptés • Mener une discussion, argumenter et convaincre de manière constructive • Assurer la diffusion vers les différents niveaux de la hiérarchie (interface) • Utiliser le vocabulaire adéquat • Présenter des prototypes de solution et d'application techniques • Utiliser une langue étrangère
[...]	
Compétences (finalité : techniques infographiques)	Capacités
Maîtriser les outils informatiques	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser efficacement les environnements et systèmes d'exploitation informatiques spécifiques à l'infographie • Produire et traiter des images

Par ailleurs, le projet de décret⁽⁴⁾ « définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études » proposé par le ministre Marcourt vise une refonte fondamentale des programmes de l'enseignement supérieur.

Consciente de ces changements à venir, la gouvernance de la Haute École en Hainaut (HEH) a décidé, depuis la rentrée 2012, d'anticiper en se lançant dans un vaste projet de révision de ses programmes basé sur la concertation des acteurs.

Le pilotage de ce projet, confié à plusieurs membres de la commission qualité, permet d'assurer un suivi avec une vue d'ensemble. Le projet est ainsi mené selon une méthodologie sur mesure et un planning établi.

La culture d'évaluation collective déjà en place a guidé certains choix tels que la mise en place d'une approche participative selon laquelle les enseignants s'approprient progressivement les référentiels, en équipes interdisciplinaires, grâce à un processus de concertation. Ce choix institutionnel répond à la logique d'une approche-programme. En effet, selon Préjent *et al.* (2009, p. 1), il s'agit d'« un projet de formation élaboré et poursuivi de manière collective et longitudinale par le corps professoral dans un esprit de constante collaboration et collégialité. Tous collaborent à la réussite du programme d'études sous la direction de personnes qui favorisent la transparence, l'interaction entre cours, la rétroaction, etc. »

Cet article présente donc des éléments de réflexion sur ce travail en cours. Après un bref état des lieux des pratiques actuelles, nous aborderons nos choix méthodologiques ainsi que quelques pistes de réflexion basées sur l'avancement de nos travaux.

Bref état des lieux

Avant d'entamer un véritable travail de redéfinition des programmes, il nous a semblé indispensable de dresser un

état des lieux des programmes actuellement en usage.

Objectifs de formation

Nos objectifs de formation sont actuellement définis dans des « fiches ECTS » qui précisent pour chaque cours des acquis d'apprentissage (AA). Ces derniers sont des savoirs, savoir-faire ou aptitudes que l'étudiant doit avoir acquis au terme de la formation.

À l'analyse, deux constats se sont imposés. Premièrement, nos AA définissent beaucoup de savoirs, moins de savoir-faire et encore moins de savoir-être. Deuxièmement, la cohérence de la formation, les liens entre les différents AA des cours d'une même année, voire de l'ensemble des activités de la formation sont peu présents dans le curriculum formel.

Par ailleurs, lorsque des référentiels de compétences ont déjà été définis pour des formations, celles-ci sont intégrées dans les fiches ECTS actuelles. Cependant, il apparaît que les enseignants ont des difficultés à établir un lien systématique entre les compétences à évaluer et les AA des cours.

Pour lutter contre ce morcellement de la formation, des équipes de concertation ont été mises en place afin de rechercher la cohérence interne des

différents axes de formation compte tenu des enjeux liés à chacun des programmes.

À posteriori, un travail de croisement « cours-compétences » a porté sur certains cursus avec une distinction entre compétence *exercée* et compétence *évaluée*, pour établir dans un premier temps les manques et/ou redondances repérables dans les formations actuelles.

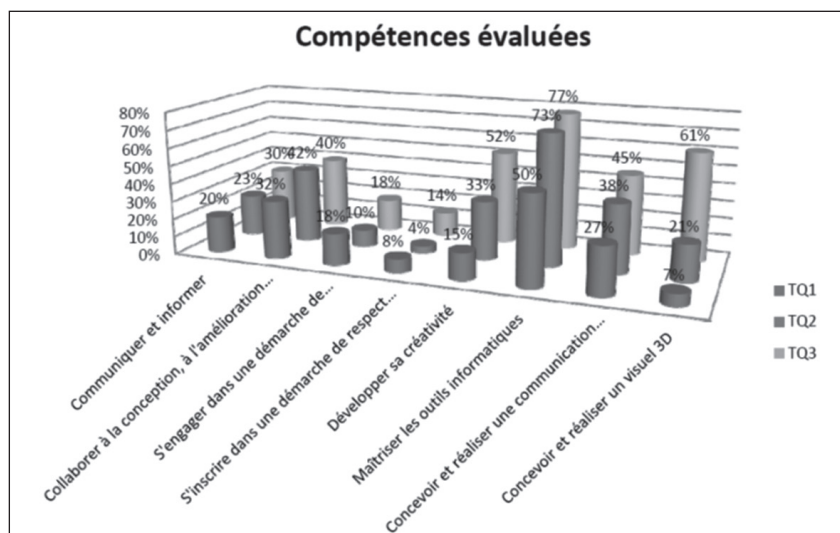
L'exemple présenté ci-dessous illustre, pour chaque année d'études dans la section bachelier en techniques graphiques (TQ1, TQ2, TQ3), le pourcentage des cours dans le cadre desquels sont évaluées les différentes compétences du référentiel reprises en abscisse.

Cette première analyse nous a donc poussés, puisque nous voulions passer à une approche-programme, à retravailler en priorité la cohérence des AA poursuivis.

Pratiques pédagogiques

Il ne faudrait pas en conclure pour autant que, pour l'heure, nos formations se résument à la superposition d'enseignements dispensés de manière autonome sans objectifs communs de formation.

Premièrement, il existe dans les hautes écoles une longue tradition



de formations professionnalisantes dispensées avec une large conscience des pratiques de terrain, par le biais de stages, d'accords de collaboration avec le monde économique et socio-culturel. De nombreux enseignants impliqués dans ces processus ont donc à cœur d'ancrer leurs pratiques dans la réalité professionnelle visée.

Deuxièmement, les évaluations menées par l'AEQES sont l'occasion de concertations entre collègues afin de viser l'implémentation d'améliorations destinées à renforcer la cohérence curriculaire.

Troisièmement, par le biais de séminaires, ateliers et projets divers, des pratiques interdisciplinaires (sur le plan de l'enseignement et/ou de l'évaluation) existent déjà. Ces pratiques ne sont cependant pas généralisées et, pour courantes qu'elles soient, n'impliquent pas l'ensemble des équipes pédagogiques, mais plutôt des enseignants volontaires.

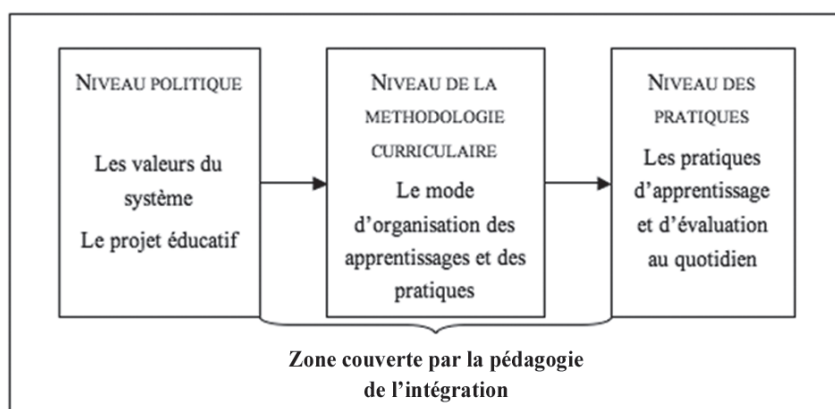
Cependant, l'évaluation, elle, est encore très tributaire de l'approche-cours et couvre souvent l'évaluation de savoirs. Chaque enseignant attribue en toute autonomie une note pour « son cours ».

Il y avait donc un travail déjà fourni à ne pas négliger, des pratiques positives à renforcer... mais aussi une réflexion importante à mener sur la question de l'évaluation.

Choix méthodologiques

Si nous voulions basculer dans une approche-programme, il nous fallait donc opérer un changement de paradigme mais sans « jeter le bébé avec l'eau du bain », c'est-à-dire sans sacrifier les bonnes pratiques déjà en place.

Parce que nous souhaitons que les acteurs jouent pleinement le jeu du changement, il nous a semblé central de ne pas leur imposer un modèle « venu d'en haut », mais plutôt de permettre à chacun de s'appropriier des outils en vue d'une évolution des pratiques. Toutefois, pour assurer le



Source : ROEGIERS, X.(2010), *La pédagogie de l'intégration*. Bruxelles, De Boeck.

bon déroulement de la démarche, son suivi et sa cohérence, il fallait organiser un pilotage et une coordination. Dans ce but, des enseignants ont été désignés « responsables programme », en charge du pilotage dont l'évolution est « spirale au sens où, après chaque cycle, impliquant prise d'informations, diagnostic, détermination des actions à entreprendre et mise en œuvre de celles-ci, d'autres cycles se succèdent tant que se poursuit le processus de formation » (DEMEUSE dans Parent et JOUQUAN, 2013, p. 324).

Ce principe de base étant acquis, il fallait encore choisir un modèle, un cadre pour la révision des programmes. Les premières pistes de réflexion nous sont venues de l'avant-projet de décret que nous avons pu consulter. Celui-ci prévoit en effet une série de changements dans la conception des programmes :

- La déclinaison des cursus en acquis d'apprentissages et en référentiels de compétences;
- La structuration des contenus en unités d'enseignement (UE) ⁽⁵⁾.

Pour répondre aux exigences du décret, un regroupement des cours en UE sur la base de la convergence et/ou de la complémentarité des AA définis dans les fiches ECTS a été envisagé. Il nous semblait cependant que ce changement de cadre légal ne devait pas être une simple modification cosmétique, qu'il fallait faire en sorte que la constitution des UE soit le moteur d'une véritable réflexion sur la cohérence curriculaire, l'occasion

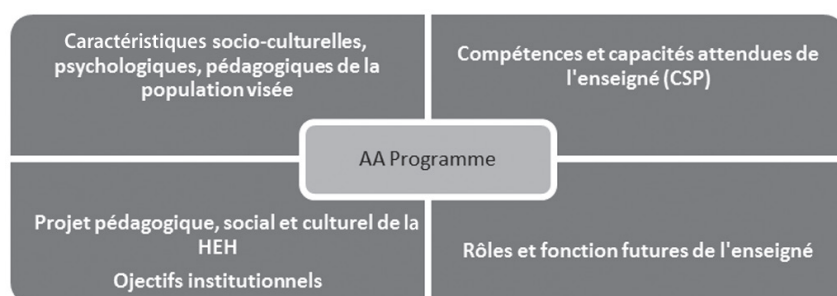
d'un renforcement des pratiques interdisciplinaires et le développement de contextes d'actions signifiants pour les étudiants.

En ce sens, une entrée curriculaire par situation d'intégration⁽⁶⁾ nous semblait offrir des pistes de travail intéressantes par le fait qu'elle prend appui sur les valeurs et projets défendus par l'institution et encourage un choix raisonné et pertinent des méthodes pédagogiques. Il est ainsi possible d'articuler une politique curriculaire et des pratiques de formation (ROEGIERS, 2010, p. 21).

Nous avons donc décidé que chaque UE se construirait autour d'AA-clés et d'une situation d'intégration enchâssée dans un ensemble de familles de situations potentielles⁽⁷⁾.

L'idée est au minimum que chaque UE soit évaluée au moyen d'une situation complexe par l'ensemble des enseignants impliqués dans celle-ci. Cette situation pourrait être, par exemple, un projet interdisciplinaire, l'organisation d'une visite d'étude, une réalisation technique, une étude de cas... Ces familles de situations sont dégagées par un ensemble d'acteurs-clés : les enseignants, les diplômés, les étudiants et le monde professionnel. Toutefois, il reste loisible d'organiser des évaluations par cours en plus des modules d'intégration disciplinaires et interdisciplinaires.

Après l'état des lieux dressé par les « responsables programme », des rencontres ont été (et sont encore)



Source : portfolio, module 1 « Définition des axes-clés liés au profil d'enseignement attendu », HEH, adapté DE KETELE et al. (2001), p. 178.

organisées avec les enseignants. Dans un premier temps, il s'agissait de permettre à ceux-ci de s'approprier les référentiels de compétences par la mise en évidence et la priorisation de capacités-clés. Un croisement entre les valeurs et missions de la HEH explicitées au sein du Projet Pédagogique Social et Culturel (PPSC) et les objectifs généraux des différentes formations a également été opéré pour la définition future des profils d'enseignement⁽⁸⁾. Différentes capacités transversales telles que l'interculturalité, la citoyenneté sont apparues et devront faire l'objet d'une réflexion quant à leur implémentation dans les cursus lors de forums d'« alignement » des programmes.

Dans un deuxième temps, des discussions par groupes d'enseignants autour des ressources à mobiliser ont été mises en place afin de créer des UE au service du référentiel de compétences.

Il est enfin prévu de consulter parallèlement les étudiants et des représentants du monde professionnel.

Avancement des travaux et pistes de réflexion

Le projet étant mené simultanément pour l'ensemble des formations organisées par la HEH, les équipes d'enseignants s'organisent selon les types de formations et les approches sont sensiblement différentes. Les éléments qui les différencient sont entre autres les référentiels de compétences établis par les conseils supérieurs, l'importance du nombre d'enseignants inter-

venant dans les cursus et le profil de sortie de l'étudiant.

La méthodologie fait apparaître progressivement les savoirs comme des ressources, autrement dit des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être à mobiliser pour faire face à une situation complexe (LE BOTERF dans ROEGERS, 2010, p. 27). La méthodologie provoque également l'émergence d'un ensemble de ressources diversifiées et invite à élargir le panel des savoirs, des taxonomies ainsi que des dispositifs méthodologiques et d'évaluation.

Ce modèle de réflexion basé sur une approche par compétences permet ainsi :

- la redéfinition collégiale de nos valeurs quant au métier d'enseignant et leur traduction pédagogique et interdisciplinaire en acquis d'apprentissage ;
- la redéfinition de contenus-matière socles liés à la formation (PPSC) tout en permettant aux enseignants de pointer un ensemble de capacités méthodologiques et transversales utiles à l'activation de situations de transfert, d'acquisition des ressources visant le développement des compétences recherchées. Les curriculums fonctionnel et rationnel trouvent ainsi une meilleure cohérence (MINDER, 2007, p. 86);
- la construction progressive de situations d'intégration à visée didactique voire professionnalisante qui amèneront les équipes à développer des référentiels d'évaluation concertés;
- l'émergence, la consolidation de savoirs tels que des éléments de

culture générale, des prérequis à l'assimilation d'autres savoirs ou encore des grilles de lectures conceptuelles;

- l'émergence de ressources ciblées, élaborées, actualisées et souvent implicitement attendues. Les curriculums tendent ainsi progressivement à se réaliser après avoir été prescrits voire cachés (PERRENOUD, 1993).

L'inventaire des situations d'intégration envisagées par les enseignants est révélateur d'un changement de paradigme pédagogique : élaboration d'un portfolio professionnel interdisciplinaire, évaluation interdisciplinaire d'un stage nature, études de cas, incidents critiques, situations-problèmes, projets interdisciplinaires... Ces situations d'intégration identifiées par les collègues renvoient donc à des savoirs plus étoffés, pluriels ainsi qu'à des méthodes plus actives telles que l'apprentissage par résolution de problèmes, l'apprentissage coopératif ou la pédagogie du/par le projet.

Les difficultés inhérentes à tout processus de changement sont bien présentes : la peur du changement, la remise en cause de la « liberté académique », la nécessité de prévoir des moments de concertation, la place du travail en équipe, la question de la politique de pilotage des programmes...

De plus, l'anticipation par rapport aux prescrits décrets est à la fois un atout et un défi conséquent. Il s'agit, en effet, de négocier une approche curriculaire en termes de compétences tout en y intégrant des notions définies mais non encore éprouvées, à savoir la notion d'AA et le regroupement des contenus en unités d'apprentissage.

L'apport de la concertation avec des enseignants de tous les campus de la HEH et la remise en cause de l'existant sont des éléments moteurs pour la poursuite du travail commencé.

Synthèse

Le travail présenté est en cours de réalisation, nos démarches de transition d'un enseignement axé sur une

approche-cours vers une approche-programme sont menées en concertation et s'appuient sur les points forts de nos pratiques.

Les savoirs gardent une place importante en tant que ressources tout en incitant le déploiement de nouvelles taxonomies. Le travail de rédaction des UE devra être testé et réadapté en fonction des retours des parties prenantes. La construction des situations d'intégration sera affinée. Le principe de la boucle d'amélioration PCDA⁽⁹⁾ doit en effet permettre d'atteindre des résultats équilibrés et durables.

Cette remise en question au sein même des formations et des pratiques enseignantes peut s'avérer difficile et nécessite le développement de compétences liées au pilotage et à la construction de dispositifs de formation qui permettent aux équipes pédagogiques de se mettre en projet. En effet, nous tentons, par notre démarche, « de faire émerger les représentations mentales et les attentes des membres du groupe à l'égard du curriculum, de susciter leur questionnement, et d'arriver à un consensus sur la conception du produit et sur la manière de le développer » (DEMEUSE & STRAUVEN, 2006, p. 51).

Notes

⁽¹⁾ European Credit Transfer and accumulation System.

⁽²⁾ Décret du 14 novembre 2002 créant l'Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur organisé ou subventionné par la Communauté française (AEQES) et décret du 22 février 2008 portant diverses mesures relatives à l'organisation et au fonctionnement de l'Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur organisé ou subventionné par la Communauté française.

⁽³⁾ Politique et gestion de la qualité ; pertinence du programme ; cohérence interne du programme ; efficacité et équité du programme ; analyse et plan d'action.

⁽⁴⁾ Le tableau ci-dessous reproduit les compétences et capacités telles qu'établies par le CGHE.

⁽⁴⁾ Cet article a été rédigé avant l'adoption de ce décret.

⁽⁵⁾ « Activité d'apprentissage ou ensemble d'activités d'apprentissage qui sont regroupées parce qu'elles poursuivent des objectifs communs et constituent un ensemble pédagogique au niveau des acquis d'apprentissage attendus. » (Lexique du décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études p.12).

⁽⁶⁾ Une situation d'intégration est une situation que l'enseignant soumet aux étudiants pour leur apprendre à exercer leur compétence, ou pour évaluer celle-ci. Elle fait référence à un profil de sortie. (ROEGIERS, 2012, p. 280)

⁽⁷⁾ Une famille de situation est un ensemble de situations d'un niveau de complexité et de difficulté équivalent qui traduisent une même compétence (ROEGIERS, 2012, p. 276).

⁽⁸⁾ Profil d'enseignement : « ensemble structuré des unités d'enseignement, décrites en acquis d'apprentissage, conformes au référentiel de compétences du ou des cycles d'études dont elles font partie, spécifique à un établissement d'enseignement supérieur organisant tout ou partie d'un programme d'études et délivrant les diplômes et certificats associés » (Lexique du décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études p.12).

⁽⁹⁾ Cycle de l'amélioration continue PDCA (Plan, Do, Check, Act).

Bibliographie

DE KETELE, J.-M. *et al.* (2001). *Guide du formateur*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.

DEMEUSE, M. & STRAUVEN, C. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation: Des options politiques au pilotage*. Bruxelles : De Boeck.

JOUQUAN, J. & PARENT, F. (2013). *Penser la formation des profession-*

nels de la santé. Une perspective intégrative. Bruxelles : De Boeck.

LEBRUN, M., SMIDTS, D. & BRICOULT, G. (2011). *Comment construire un dispositif de formation ?* Bruxelles : De Boeck.

MAUBANT, P. (2011). *Enjeux de la place des savoirs dans les pratiques éducatives en contexte scolaire*. Québec : Presses de l'Université de Québec.

MINDER, M. (2007, 9e éd.). *Didactique fonctionnelle. Objectifs, stratégies, Évaluation*. Bruxelles : De Boeck université.

PAQUAY, L., ALTET, M. & CHARLIER, E. (2001). *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.

PERRENOUD, P. (2013). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.

PRÉJENT, R., BERNARD, H. & KOZANITIS, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche programme*. Montréal : Presses Internationales Polytechniques.

ROEGIERS, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration, Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. Bruxelles : De Boeck.

ROEGIERS, X. & *al.* (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? L'intégration des acquis, une piste pour placer l'efficacité au service de l'humanisme*. Bruxelles : De Boeck.

TARDIE, J. (2006). *L'évaluation des compétences*. Québec : Chenelière Education.

WARNIER, P. *et al.* (2010). Et si on commençait par les résultats ? Élaboration d'une démarche de définition des acquis d'apprentissage d'un programme de formation universitaire, *Communication présentée au 26ième congrès international de l'AIPU, 17-21 mai 2010*. Rabat, Maroc.

MAUBANT, P. (2011). *Enjeux de la place des savoirs dans les pratiques éducatives en contexte scolaire*. Québec : Presses de l'Université de Québec.

Corentin POFFÉ, Marie-Noëlle HINDRYCKX
Université de Liège - Didactique des Sciences biologiques
Dominique DOYEN
Haute École Charlemagne (Les Rivageois) - Liège

Dossier :

Quelques projets menés à propos de la formation initiale en haute école et à l'université

PLACER UNE DÉMARCHE D'INVESTIGATION AU CŒUR DES APPRENTISSAGES EN SCIENCES : UN DISPOSITIF DE COLLABORATION ENTRE FUTURS ENSEIGNANTS DE MATERNELLE ET DU SECONDAIRE SUPÉRIEUR

Cet article vise à présenter et discuter un dispositif de collaboration mis en place dans le cadre de la formation initiale d'enseignants pour améliorer l'apprentissage en sciences.

Introduction

Selon les instructions officielles en Belgique francophone, l'enseignement des sciences au fondamental doit s'articuler autour de la mise en place d'une démarche scientifique en classe⁽¹⁾.

Cette façon de travailler des compétences scientifiques semble porteuse de sens et d'intérêt pour les élèves : la relation élève-savoir est privilégiée ; les représentations sont prises en compte et une certaine motivation et une autonomie dans l'apprentissage sont suscitées. De plus, l'acquisition de savoirs scientifiques nécessaires à la résolution d'une question est favorisée ; des capacités à travailler en groupe, à structurer et à communiquer des résultats sont développées... Le rôle de l'enseignant n'est plus seulement la communication de connaissances, mais l'aménagement de situations d'apprentissage qui font sens pour l'élève, qui lui permettent de s'investir dans la tâche (voir notamment DE VECCHI & GIORDAN, 2002 ; GIORDAN, 1999 ; THOUIN, 1997).

Encore faut-il que les enseignants maîtrisent les savoirs scientifiques sous-jacents à la mise en œuvre

d'une telle démarche. En effet, les enseignants du fondamental se disent démunis pour enseigner les contenus scientifiques (NYSSSEN & MONSEUR, 1998 ; BELLEFLAMME, GRAILLON & ROMAINVILLE, 2008). Ceux-ci n'ont pas nécessairement les connaissances scientifiques, épistémologiques et historiques requises pour comprendre les fondements, l'organisation et l'évolution des savoirs prescrits (SOULÉ, BACONNET & BUCHETON, 2010).

Les rédacteurs du rapport d'inspection 2010-2011 (AGERS, 2011) qui se sont intéressés à l'éveil scientifique ont constaté que, en ce qui concerne les démarches, la situation est très contrastée d'une classe à l'autre, d'une école à l'autre. Aux niveaux maternel et primaire, un tiers des classes s'inscrit dans ce qui est prescrit, notamment dans les « Socles de compétences », à savoir la mise en œuvre de démarches de questionnement, d'expression des représentations premières, de recherche, d'expérimentation, d'observation des résultats... Dans les classes où ces démarches sont absentes ou presque, la leçon de sciences s'apparente à une leçon de vocabulaire ou à une mise en œuvre partielle et totalement dirigée de la démarche par le maître, parfois par le biais d'un dossier documentaire photocopié, au primaire.

Au secondaire supérieur, la méthode d'enseignement des sciences pour laquelle optent la plupart de nos

stagiaires, reste encore trop proche de celle dispensée à l'université : trop peu de concrétisation des concepts abordés, manque d'implication des élèves dans la tâche ; pas de prise en compte des préconceptions ou « préacquis » des élèves ; manque de variété dans les méthodes employées et peu de différenciation des apprentissages.

De ces constats, est née l'idée d'une collaboration entre les futurs enseignants de la Haute École Charlemagne (Liège) au préscolaire et ceux de l'Université de Liège à l'agrégation ou au master en sciences à finalité didactique en sciences biologiques.

Notre expérience de formateurs d'enseignants nous permet de poser l'hypothèse que ce qui constitue le point faible des uns peut constituer le point fort des autres. En effet, il nous apparaît que le point fort des étudiants à l'AESS est surtout leur maîtrise des concepts et démarches scientifiques ; celui des étudiants des Hautes Écoles, la maîtrise d'outils de transposition didactique et de différenciation des apprentissages. Le dispositif de collaboration vise un entrecroisement des compétences de chacun.

Nous nous sommes inspirés des travaux de DIONNE, LEMYRE & SAVOIE-ZAJC (2010) sur les Communautés d'Apprentissage en tant que dispositifs de formation et de recherche collectif et flexible favorisant le développement de la pratique pédagogique. Pour

ces auteurs, ces groupes de travail sont constitués d'enseignants d'origines diverses et de chercheurs ; le contenu des travaux de ces groupes est ouvert et se négocie entre les acteurs.

Présentation des deux publics engagés dans la collaboration

La Haute École Charlemagne forme, notamment, les enseignants du niveau préscolaire. Ce niveau regroupe des enfants âgés de 2,5 à 6 ans. La formation de ces futurs enseignants est étalée sur trois années. Ils prennent part à cette collaboration lors des cours de sciences (années 2010-2012) ou lors des ateliers de formation professionnelle (AFP) (depuis la rentrée 2012) et lors des stages, en dernière année. Cela étant, le professeur de didactique de l'éveil scientifique est impliqué, ainsi que la pédagogue qui a en charge ce groupe d'étudiants. Dans la suite du texte, ces étudiants seront nommés « étudiants HÉ », pour faciliter la lecture.

L'Université de Liège forme, entre autres, les futurs enseignants du secondaire supérieur en Sciences. Le niveau secondaire supérieur regroupe les élèves âgés de 15 à 18 ans. La formation s'étale sur une année et équivaut à 30 crédits intégrés dans la deuxième année de master à finalité didactique ou réalisés dans le cadre de l'AESS. La collaboration a lieu dans le cadre du cours de Didactique disciplinaire. Ces étudiants seront nommés « étudiants AESS » dans la suite du texte. Ils sont accompagnés par leurs formateurs didacticiens disciplinaires de l'Université de Liège.

Description de la première version du dispositif de collaboration (2010-2012)

Les étudiants des deux publics sont amenés à se rencontrer à plusieurs reprises dans un objectif de co-construction d'une séquence d'éveil scientifique. Cette séquence sera utilisée en classe du présco-

laire lors du stage de Printemps des étudiants HÉ, avec le soutien des étudiants AESS. Les groupes sont composés d'un étudiant AESS et de deux ou trois étudiants HÉ, ces derniers réalisant leur stage dans un même établissement scolaire.

La première réunion, qui se tient en début d'année, vise à constituer les groupes de travail. Les membres de chacun de ces groupes sont invités à échanger leurs coordonnées. C'est également le moment pour les étudiants HÉ d'annoncer à l'étudiant AESS le(s) thème(s) scientifique(s) sur le(s)quel(s) ils désirent travailler lors du stage de Printemps. Pour ceux qui ne l'ont pas encore déterminé, cette première rencontre est l'occasion de définir, ensemble, l'objet de la collaboration.

Chacun se lance alors dans des recherches, tant didactiques que scientifiques, afin de disposer de documents de travail pour les réunions suivantes. Durant cette période, les étudiants communiquent entre eux via différents canaux.

Plusieurs réunions sont ensuite organisées, soit par les différents groupes d'étudiants entre eux, soit par leurs formateurs. Ces réunions ont pour objectif d'offrir aux groupes un espace-temps leur permettant la co-construction de la séquence d'éveil scientifique.

Lors du stage de printemps des étudiants HÉ, la séquence co-construite est présentée dans leur classe du préscolaire. Ces étudiants restent maîtres de leur classe, mais peuvent compter sur le soutien de l'étudiant AESS, présent dans la classe à chaque fois qu'une partie de la séquence est programmée.

Enfin, une dernière réunion est prévue, après le stage, pour permettre aux différents acteurs d'échanger sur leur vécu et leurs impressions durant toute la collaboration, ainsi que sur les effets — observés de manière qualitative — de la collaboration sur l'apprentissage des enfants.

Les étudiants des deux publics sont tenus de rendre un rapport sur les activités menées dans le cadre de cette collaboration. Ce rapport est scindé en deux parties distinctes :

- Une partie « journal de bord » : celle-ci reprend le compte rendu des différentes activités menées, des échanges qui ont eu lieu, des réunions qui se sont tenues. Les étudiants y relatent les faits sans aucune interprétation. Cette partie est commune à tous les étudiants du groupe ;
- Une partie « journal intime⁽²⁾ » : propre à chaque étudiant, cette section reprend les impressions, le ressenti, mais également l'analyse et le recul réflexif de l'étudiant pour chaque événement décrit dans le journal de bord.

C'est uniquement sur ces rapports écrits, « journal de bord » et « journal intime », et sur notre ressenti de formateurs lors des séances en présentiel que nous basons la régulation du dispositif.

Bilan après deux années

Ce dispositif de collaboration a eu lieu à deux reprises, lors des années académiques 2010-2011 et 2011-2012. Celui-ci a été suivi, notamment, en imposant aux étudiants d'adresser une copie de tous les échanges de mails à l'équipe de formateurs. Les échanges sur les réseaux sociaux ont aussi été suivis par un groupe créé à cet effet. Les rapports fournis par les étudiants permettent également une analyse du dispositif. Cette analyse détaillée a fait l'objet d'une autre publication (POFFÉ, 2013).

Le dispositif rencontre un vif succès auprès des étudiants des deux publics. Néanmoins, quelques propositions d'implémentation sont évoquées dans les rapports.

Dans une visée d'amélioration du dispositif, il est apparu nécessaire d'accroître la collaboration entre les formateurs des deux publics. En effet, cette première version de la colla-

boration présente à coup sûr l'avantage de faire se rencontrer des futurs enseignants de niveaux très différents, avec leurs formateurs respectifs. Cependant, les objectifs de production commune restent peu explicités par leurs formateurs.

Il nous a semblé également important de pendre en considération la demande des étudiants en augmentant les temps de rencontre formelle fixés. Pour cette raison, les moments de rencontre ont pris place dans les AFP institutionnalisés dans la formation des étudiants HÉ. Ceux-ci sont coordonnés par la pédagogue impliquée dans le projet.

Enfin, nous avons souhaité instaurer, pour les étudiants AESS, un moment d'observation en classe de préscolaire au début de la collaboration. Dans cette même optique, il est apparu nécessaire, pour les formateurs des étudiants AESS, d'informer ceux-ci sur les prescrits légaux ayant trait à l'enseignement de l'éveil scientifique au préscolaire. Un temps de formation a donc été mis en place pour ce seul public.

Ces deux moments d'observation et de formation ont permis aux étudiants AESS de mieux se rendre compte de la réalité dans laquelle ils allaient devoir évoluer tout au long de la collaboration.

Une année « charnière », l'année 2012-2013

Lors de la première mise en présence des deux publics (octobre 2012), les étudiants ont demandé des éclaircissements concernant la démarche d'investigation proposée dans les référentiels. Les formateurs ont alors présenté de manière expositive un schéma reprenant différents aspects de cette démarche, telle que décrite dans DARO, HINDRYCKX & POFFÉ (2013) (voir figure 1, ci-après). Cette figure présente une démarche d'investigation possible en sciences au fondamental, en mettant bien en évidence les possibilités de recherche d'informations

qui ne se limitent pas à « faire des expériences ». Elle envisage aussi la place de cette recherche d'information qui ne peut apparaître sans questionnement préalable et qui doit faire l'objet d'un traitement ultérieur avec l'aide de l'enseignant (synthèse, transfert, communication...).

Les formateurs ont été surpris de constater que les deux publics d'étudiants ne soupçonnaient pas la diversité des activités, outre les expérimentations (au sens large), qui pouvaient prendre place dans cette démarche d'investigation.

Concernant ces expérimentations, quand elles existent, elles ne sont que très rarement intégrées dans une réelle démarche d'investigation. Elles sont

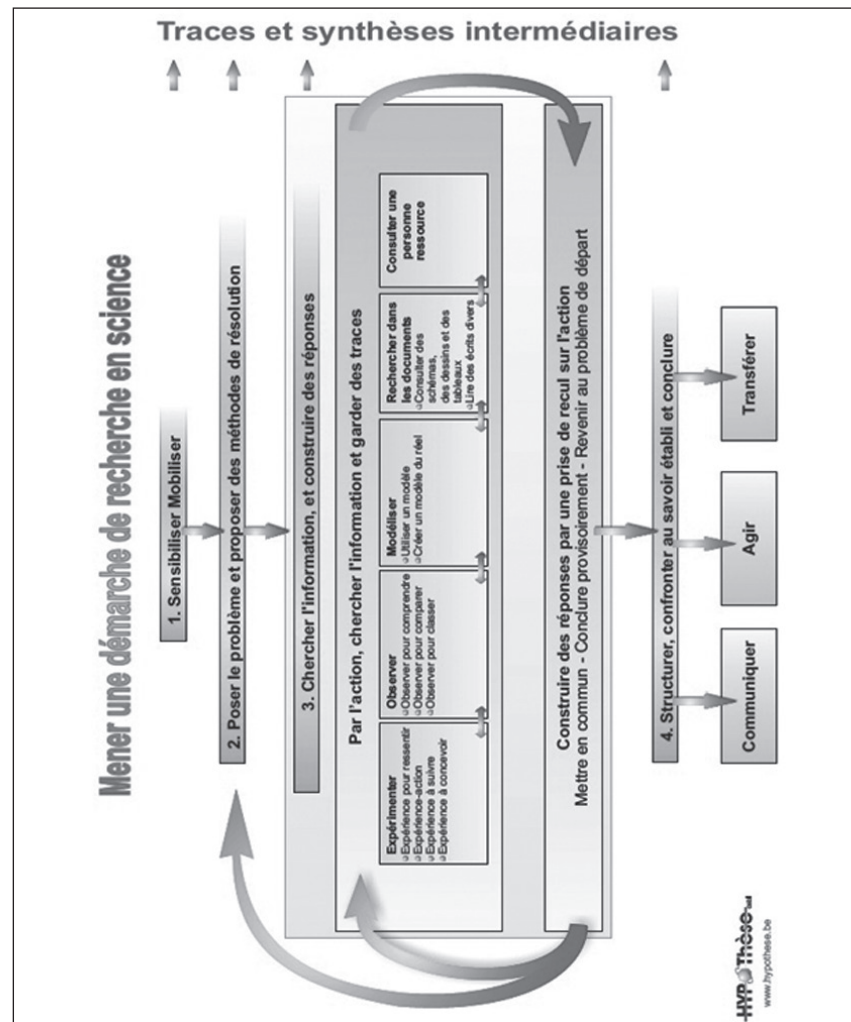
davantage pensées par les étudiants en termes d'activité, synonyme d'« agitation » des élèves, qu'en termes de construction d'un savoir.

Les formateurs ont alors illustré chaque item du schéma choisi présentant une démarche d'investigation, à l'aide d'exemples liés à des contenus scientifiques précis.

Ce n'est qu'à partir de ce moment-là que les étudiants ont cessé de considérer les activités expérimentales comme incontournables dans une démarche d'éveil scientifique et que cette dernière a été appréhendée comme un cheminement comportant les étapes suivantes:

- mobilisation ;
- problématisation ;

Figure 1. : Démarche d'investigation en sciences au fondamental. Document de l'ASBL « Hypothèse »⁽³⁾.



- recherche d'information et construction de réponses ;
- structuration et confrontation au savoir établi ;
- communication, action et transfert des savoirs nouvellement élaborés.

L'évaluation, basée sur les rapports des étudiants, montre que les modifications effectuées ont porté leurs fruits. L'intégration dans les AFP est soulignée comme bénéfique. Les étudiants AESS mettent en évidence la richesse d'être confrontés à un canevas de préparation tel que demandé en Haute École, beaucoup plus détaillé que ce qui leur est imposé dans le cadre de leur formation initiale. Tous les étudiants ont apprécié la mise au point plus théorique sur la démarche d'investigation. Cependant, un certain nombre de difficultés, soulevées lors des deux premières années de fonctionnement de la collaboration, subsistent : difficultés de communication et, au moment de la séance d'apprentissage en présentiel, difficultés de comprendre les rôles de chacun. La persistance de ces difficultés nous a amenés à mettre en question notre rôle de formateurs au sein du dispositif.

Force est de constater que la simple mise en contact de futurs enseignants de niveaux différents, devant composer avec un cadre institutionnel ferme, ne permet pas que les étudiants profitent des apports potentiels d'une telle collaboration. En effet, même si « une ouverture aux questions et aux réflexions des participants est le premier principe qui doit guider l'animation de la communauté d'apprentissage » (COUTURE, DIONNE, SAVOIE-ZAJC, AUROUSSEAU & LORAIN, 2013, p. 29), cela n'est pas suffisant.

Comme le soulignent ces auteurs (*ibid.*), « pour éviter que le travail de la communauté d'apprentissage ne se limite qu'au partage de pratiques, des défis et des objets de réflexion doivent s'intégrer aux discussions ». Il nous a semblé que notre rôle de formateurs pouvait être de définir un objet de savoir commun, de travail et de

réflexion, à partir des besoins et des préoccupations des étudiants.

De plus, « afin d'engager les enseignants [ici, les étudiants] dans un mouvement de développement de leur pratique, cette même pratique gagne à être analysée et réfléchie selon différents angles. En lien avec la pratique, les programmes et la recherche, ces différents angles aident à prendre une distance génératrice de développement. Mais pour cela, l'analyse de la pratique doit être plus constructive que critique. C'est là que les facilitateurs-chercheurs [ici, les formateurs] ont un rôle délicat à jouer qui, en rupture avec une certaine tradition de la recherche, exercent, avec les enseignants, une critique évolutive de la pratique et non une analyse critique des pratiques éducatives (VAN DER MAREN, 1996). De cette distinction découle un deuxième principe d'animation qui consiste à proposer des objets de discussion pour susciter la réflexion et l'analyse de la pratique » (COUTURE *et al.*, *ibid.*).

Voilà pourquoi nous avons fait le choix de présenter la démarche d'investigation comme un objet de savoir, au-delà des concepts habituellement proposés tels que : « les cinq sens », « les êtres vivants se nourrissent et se reproduisent » ou encore « l'appréhension d'un phénomène naturel »...

Du côté des étudiants AESS, nous souhaitons décloisonner leur rôle qui porte pour l'instant davantage sur la recherche de petits détails technico-scientifiques (combien de temps met un radis pour germer ?), rôle que nous souhaiterions plutôt orienter vers l'intégration des activités d'éveil dans l'acquisition d'une démarche scientifique porteuse de sens.

La démarche au cœur du dispositif

En plaçant la démarche au premier plan, on oblige les étudiants (HÉ ou ULg) à bousculer leurs habitudes en termes d'entrée dans une séquence d'apprentissage.

Les étudiants HÉ construisent généralement leurs séquences à partir des savoirs et non des démarches ou compétences, qu'ils n'envisagent que dans un second temps. Par exemple, « Je voudrais venir en classe de maternelle avec un lapin, mais qu'en faire ? » (le savoir envisagé ici est une sorte de carte d'identité du lapin) et pas « Je voudrais travailler l'observation d'un être vivant qui se nourrit, comment mettre en place une telle activité en maternelle ? ». En travaillant à rebours, les étudiants perdent le sens même de la (ou des) compétence(s) visée(s) ainsi que l'articulation des compétences nécessaires pour vivre une démarche d'investigation qui ait du sens pour les élèves.

Le choix de placer la démarche scientifique au cœur du dispositif est aussi dicté par le fait que nous pensons qu'ainsi, les contenus seront mobilisés de facto, tant chez les étudiants que chez leurs élèves. En effet, alors qu'il est possible de présenter des contenus sans pour autant appliquer une démarche scientifique, la réciproque n'est pas vraie. Mener une telle démarche oblige la mise en œuvre de contenus scientifiques qui, mobilisés de la sorte, seront d'autant plus durables. Par exemple, en choisissant de travailler avec leurs élèves de maternelle la compétence C6 « Recueillir des informations par des observations qualitatives en utilisant ses cinq sens et par des observations quantitatives », l'étudiant va mobiliser un savoir chez les élèves qui sera fonction de ce sur quoi porte leur observation, pour autant qu'il articule cette compétence C6 au reste de la démarche présentée en figure 1, tant en amont qu'en aval.

Le document « Socles de compétences » indique que « l'apprentissage des sciences vise tant le développement de compétences spécifiques et transversales que l'acquisition de connaissances et propose les méthodologies les plus adéquates pour amener les jeunes à se les approprier de manière durable. La construction progressive des savoirs et savoir-faire

constitue l'élément fondateur (paradigme) de toute démarche scientifique. Celle-ci, en effet, permet aux élèves, quels que soient leur âge et leur niveau d'étude, d'être *les premiers acteurs de leurs apprentissages* en partant de situations qui les incitent à s'impliquer dans la recherche » (p. 34).

Ce document présente, en premier lieu, les compétences à travailler avec les élèves, elles-mêmes articulées en fonction d'une démarche scientifique à suivre. Les contenus d'apprentissage sont listés en second lieu par grands thèmes. Un tableau fournit des indications quant à l'articulation de ces deux parties (voir figure 2). La lecture de gauche à droite force donc bien le lecteur à travailler d'abord par compétences articulées en démarche de recherche et, dans un second temps, à sélectionner le contenu qui alimentera la démarche. Amener les étudiants à s'approprier ce document peut donc les aider, non seulement à travailler par compétences, mais aussi à articuler celles-ci dans le cadre d'une démarche de recherche. En tant que formateurs d'enseignants, il nous semble que le document présenté en figure 1 peut constituer une opérationnalisation de ce tableau, plus accessible aux étudiants.

Perspectives : nouveau dispositif à tester

À la lumière de ces réflexions, nous avons choisi de construire le dispositif suivant, qui est testé cette année.

Première séance : avant le premier stage HÉ

La première séance en présentiel permet de présenter le projet de collaboration aux étudiants et de former des groupes de travail.

Les groupes sont composés en fonction de la localisation des écoles de stage et comptent un étudiant AESS pour deux étudiants HÉ.

Les groupes ainsi formés participent alors à des ateliers tournants, illustrant

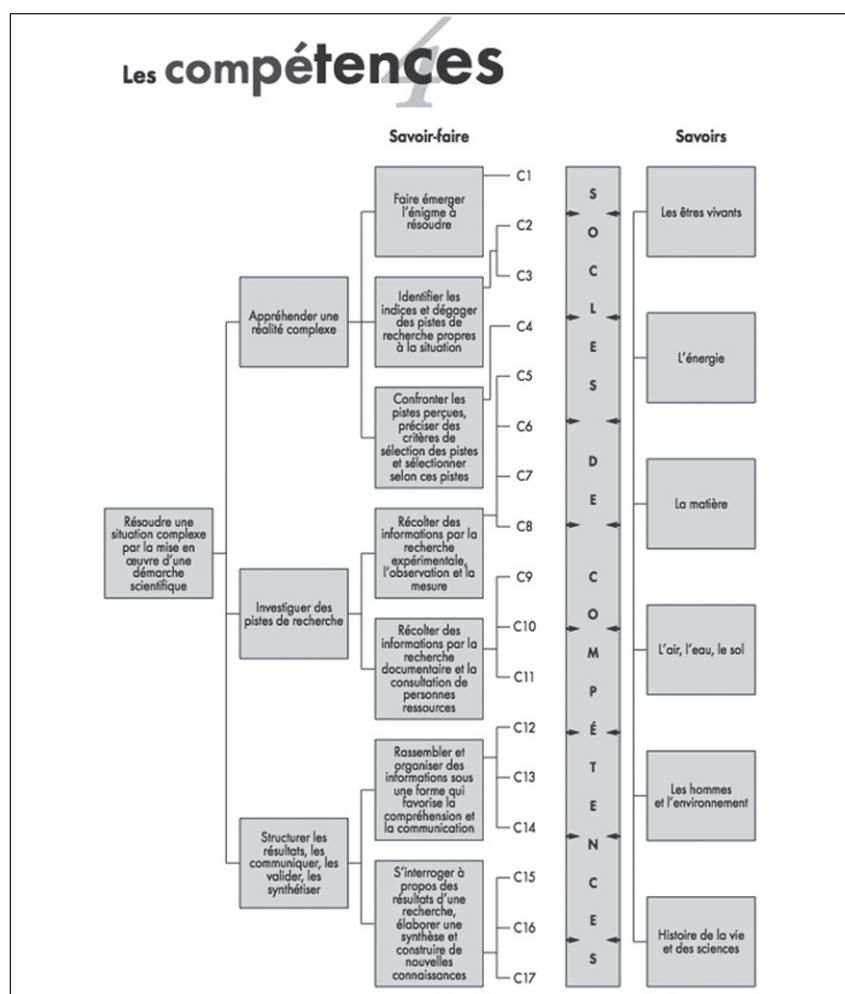


Figure 2. Extrait du document *Socles de compétences* (p. 48).

de façon concrète différents aspects de la démarche d'investigation sur des thèmes scientifiques divers. Nous avons sélectionné les thèmes afin qu'ils soient suffisamment proches des pratiques des stagiaires pour que le transfert soit possible (thèmes prévus dans les référentiels), mais sans toutefois présenter une séquence à travers un seul et unique thème, pour que ce transfert nécessite, de la part des étudiants, un travail de transposition.

Sur la base du vécu désormais commun à tous (étudiants HÉ, AESS et formateurs), le schéma de la démarche d'investigation repris ci-dessus est présenté et commenté par les formateurs.

À partir de ce schéma, chacun des groupes de travail détermine les étapes sur lesquelles ses membres souhaitent se pencher plus particuliè-

rement au troisième stage HÉ, ainsi que le cheminement nécessaire pour y parvenir. C'est seulement dans un second temps que les thèmes éventuels seront évoqués, en lien avec les contraintes fixées par les maitres de stage (le printemps, la visite à la ferme, le lapin...).

Les membres d'un groupe s'accordent sur une date de rendez-vous dans un des établissements où sont réalisés les stages afin que les étudiants AESS puissent observer les interactions dans les classes de maternelle.

Deuxième séance : un mois avant le troisième stage, construire autour d'un thème

Cette séance est dédiée à la mise au point concrète des activités à tester en stage.

Les étudiants doivent échanger (par mails, réseaux sociaux, gsm...) dans la période séparant la première et la deuxième séance, afin d'orienter les recherches à mener. En effet, chacun des étudiants doit se présenter à la séance muni d'outils (livres, maquettes, matériel expérimental...) afin d'optimiser le temps commun lors de cette séance.

Le produit fini attendu étant une séquence concrète qui fera effectivement partie du stage HÉ, l'utilisation d'un modèle de préparation de stage s'impose aux groupes. À ce stade, les étudiants HÉ présentent aux étudiants AESS leurs contraintes en termes de préparation formelle (canevas, descriptifs, compétences visées...).

Cette préparation sera ensuite rédigée en groupe et rendue aux formateurs en fin de séance. Pendant cette séance, les formateurs occupent surtout un rôle de référents ; ils guident les groupes dans l'avancement de leurs travaux.

Troisième séance : juste avant le troisième stage, finalisation de l'activité

La troisième séance sert essentiellement à peaufiner les détails de l'organisation concrète de l'activité d'éveil à réaliser en classe de maternelle : répartition des tâches, des rôles, dernières mises au point, tant didactiques que scientifiques.

Les étudiants profitent également de cette séance pour choisir des dates permettant la présence des étudiants AESS en classes maternelles.

Enfin, chaque groupe de travail présente aux autres sa séquence d'éveil finalisée afin de permettre des échanges, tant entre eux qu'avec les formateurs.

Ces derniers profitent de l'occasion pour insister sur l'importance de l'explicitation de la démarche, telle qu'elle sera vécue auprès des élèves (Quelle était notre question ? Quelles réponses avons-nous trouvées ? Qu'allons-nous faire de ces réponses ?). Ils insistent

sur le fait que les traces des apprentissages récoltées tout au long de l'activité de la classe seront alors d'une grande utilité pour cette explicitation.

Quatrième séance : analyse du vécu

Entretemps, le troisième stage HÉ a eu lieu et les activités ont normalement été testées dans les classes maternelles en présence des étudiants AESS.

Cette séance sert donc de débriefing du vécu dans les classes : écarts avec ce qui était prévu ; difficultés et bénéfices de ce qui a été testé ; discussion sur les rôles de chacun et le ressenti des partenaires par rapport au dispositif, par rapport aux jeunes élèves, par rapport aux injonctions des institutions...

Une évaluation du dispositif de collaboration est alors programmée, afin de mesurer son efficacité sur les deux types d'étudiants. Les formateurs évoquent aussi leur ressenti et l'ajustement éventuel des dispositions et des intentions.

Discussion

À l'entame du processus de collaboration, nous avons perçu un besoin des étudiants de se faire une idée des démarches possibles pour enseigner les sciences. Nous émettons l'hypothèse que la démarche du scientifique — au sens large — n'est explicite ou explicitée à aucun moment dans le cursus des étudiants (AESS et HÉ) ou, à tout le moins, qu'ils ne la perçoivent pas ou ne la réinvestissent pas.

Pourtant, le rapport 2011 de l'inspection du niveau primaire relève que « les classes au sein desquelles une démarche didactique accordant la priorité à l'expérimentation au départ d'un questionnement et de l'expression des représentations sont aussi celles où le niveau de conceptualisation des savoirs est le mieux adapté au niveau de développement cognitif des élèves concernés » (AGERS, 2011). D'où l'importance de placer cette

démarche au cœur du dispositif de collaboration.

À la suite de COUTURE *et al.* (2013), nous avons constaté que sans objet de travail commun, il n'y a pas de co-construction réelle ni de transfert des apprentissages. Le constat posé par les membres de l'ASBL « Hypothèse », qui proposent, en formation continue d'enseignants, des activités scientifiques vécues à leur niveau, va même plus loin. Pour les instituteurs qui participent aux formations, se retrouver dans la position de l'apprenant leur permet de mieux comprendre les théories sur l'apprentissage des notions scientifiques (DARO, HINDRYCKX & POFFÉ, 2013). La conception collective d'une expérience, sa réalisation en classe et son analyse seraient donc des moyens privilégiés, pour de futurs enseignants, de faire ce lien trop souvent inexistant entre la réflexion des théoriciens en didactique des sciences et le terrain.

Le contraste qui existe entre les deux niveaux scolaires impliqués peut être surprenant dans un dispositif collaboratif tel que nous le décrivons. Cependant, nous faisons le pari que c'est cet écart entre les situations didactiques qui nous autorise à identifier les difficultés essentielles que rencontrent les futurs maîtres pour s'approprier et pour mettre en œuvre la démarche d'investigation.

Ces deux publics de futurs enseignants présentent aussi une caractéristique commune, c'est le fait que l'enjeu de formation est davantage centré sur les démarches que sur les contenus, soit parce qu'ils sont censés être acquis (ULg), soit parce que le niveau d'enseignement n'exige pas de travailler de façon trop pointue les contenus d'apprentissage (HÉ).

Ce travail en collaboration contribue au décloisonnement des formations initiales des enseignants des deux niveaux : prise en compte de leurs représentations des métiers et des élèves ; mise en évidence du relativisme du savoir scientifique acquis,

tant du côté des futurs instituteurs maternels (même lui, scientifique, ne sait pas répondre à tout, donc il cherche) que du côté des futurs enseignants de sciences (une question scientifique qui paraît simple amène parfois des recherches complexes).

Ce dispositif collaboratif semble aider chacun des étudiants à prendre conscience de ses forces et de ses faiblesses et de ce qu'il peut apporter dans une équipe pédagogique. À l'heure où les jeunes enseignants éprouvent beaucoup de difficultés à s'insérer professionnellement, ce travail peut sans doute les y aider (DELVAUX, DESMAREZ, DUPRIEZ, LOTHAIRE & VEINSTEIN, 2013).

Il est évident que pour évaluer de manière quantitative les bénéfices d'une telle collaboration, il faudrait pouvoir en mesurer les effets sur l'apprentissage, non seulement des enfants de maternelle, mais aussi des élèves du secondaire supérieur. Un dispositif de recherche pour un suivi de qualité nécessite des moyens que nous n'avons pas pour l'instant (questionnaires anonymes, entretiens semi-structurés, traces vidéo des séquences...).

Enfin, il ne faut cependant pas oublier que la réussite de ce genre de collaboration entre formateurs de différents niveaux et de différentes institutions est liée avant tout aux personnes et aux affinités préalables, avant même le partage équitable des tâches et du suivi des étudiants.

Notes

⁽¹⁾ Document «*Socles de compétences*». (2009). Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique. Enseignement fondamental et premier degré de l'Enseignement secondaire.

⁽²⁾ Malgré la dénomination « intime », les étudiants savent dès le départ que ce journal sera lu par les formateurs.

⁽³⁾ L'ASBL « Hypothèse » est une association liégeoise qui vise à outiller les

enseignants du fondamental afin qu'ils puissent mettre en place des activités d'éveil scientifique pertinentes pour la classe. Cf. www.hypothese.be

Bibliographie

Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique. Service général de l'Inspection (2011). *Rapport général de l'inspection au terme de l'année scolaire 2010-2011* (ressource 8988) (disponible en ligne).

http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=8988&do_check=

BELLEFLAMME, A., GRAILLON S. & ROMAINVILLE, M. (2008). *La désaffectation des jeunes pour les filières scientifiques et technologiques - Diagnostic et remèdes* - Rapport de synthèse élaboré à la demande d'Essenscia Wallonie - Facultés universitaires de Namur - Département Éducation et Technologies - Namur.

COUTURE, C., DIONNE, L., SAVOIE-ZAJC, L., AUROUSSEAU, E. & LORAIN N. (2013). Quels sont les objets de discussion de communautés d'apprentissage en sciences et technologie ? Communautés d'apprentissage en sciences et technologie: objets de discussion entre enseignants et chercheurs. *Éducation & Formation*, e-298-02 (en ligne) ute3.umh.ac.be/revues/include/download.php?idRevue=15&idRes=136.

DARO, S., HINDRYCKX, M.-N. & POFFÉ, C. (2013). Développer des compétences didactiques en sciences. *Éducation & Formation*, e-298-02. (en ligne) ute3.umh.ac.be/revues/include/download.php?idRevue=15&idRes=143.

DE VECCHI, G. & GIORDAN, A. (2002). *L'enseignement scientifique, comment faire pour que « ça marche »?* Paris : Delagrave.

DELVAUX, B., DESMAREZ, P., DUPRIEZ, V., LOTHAIRE, S. & VEINSTEIN, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur

le marché du travail. *Les cahiers de recherche du GIRSEF*, 92.

DIONNE, L., LEMYRE, F. & SAVOIE-ZAJC, L. (2010). La communauté d'apprentissage comme dispositif de développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43.

DIONNE, L. & COUTURE, C. (2010). La communauté d'apprentissage comme dispositif pour rehausser le sentiment d'autoefficacité en sciences chez des enseignants de l'élémentaire. *Éducation & Formation*, e-293 (en ligne) ute3.umh.ac.be/revues/include/download.php?idRevue=9&idRes=69

GIORDAN, A. (1999). *Une didactique pour les sciences expérimentales*. Paris : Belin.

NYSSSEN, M.-C. & MONSEUR, C. (1998). *L'enseignement des sciences en Communauté française : étude descriptive dans l'enseignement fondamental*. Direction générale de l'Organisation des Études.

POFFÉ, C. (2013). Peut-on améliorer l'enseignement de concepts scientifiques par la mise en place d'un dispositif de collaboration en formation initiale des enseignants ? *Puzzle*, 32 (2), 100-102.

SACRÉ, A. (1992). *Comment les enseignants du primaire organisent-ils le temps dont ils disposent ? Contenu et temps d'enseignement* (Mémoire de licence non publié). Liège : Université de Liège.

SOULÉ, Y., BACONNET, S., & BUCHETON, D. (2010). L'atelier dirigé : Un dispositif intégrateur pour articuler didactique et pédagogie dans la formation des professeurs d'école, dans G. Baillat, D. Niclot & D. Ulma (éds.), *La formation des enseignants en Europe*, Bruxelles, De Boeck (pp. 114-125).

THOUIN, M. (1997). *La didactique des sciences de la nature au primaire*. Québec : Éditions Multimondes.

VAN DER MAREN, J.-M. (1996, 2e éd.). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

Dossier :

Quelques projets menés à propos de la formation initiale en haute école et à l'université

UNE COLLABORATION ENTRE DIDACTIENS DE L'ULG ET DE HAUTES ÉCOLES DE LA RÉGION LIÉGEOISE POUR UNE MEILLEURE CONTINUITÉ DES APPRENTISSAGES CHEZ LES ÉLÈVES DU MATERNEL AU SECONDAIRE SUPÉRIEUR

Résumé

Cet article présente un projet qui engage des didacticiens de trois disciplines (français, mathématique et sciences) issus de trois institutions de formation des enseignants de la région liégeoise : l'Université de Liège (Centre Interfacultaire de Formation des Enseignants et Faculté de Psychologie et Sciences de l'éducation), la Haute École Charlemagne (HECH) et la Haute École Libre Mosane (HELMo). Ce projet de co-formation, mené avec le soutien du Ministère de l'Enseignement supérieur, vise d'une part à engager des collaborations entre différentes institutions de formation des enseignants d'une même région et à cerner la faisabilité et la plus-value potentielle de telles collaborations. Il vise d'autre part à étayer la réflexion sur la continuité des apprentissages menés par les élèves au cours de leur scolarité.

Coformation des didacticiens et continuité des apprentissages

Le projet présenté ici expérimente les conditions d'une co-formation des didacticiens s'adressant aux futurs enseignants du maternel au secondaire supérieur et portant sur la transposition d'un même concept de leur discipline à ces différents niveaux pédagogiques. Il se fonde sur la mise en synergie de différentes ressources : celles des

didacticiens des hautes écoles et de l'Université de Liège ainsi que celles de chercheurs et d'enseignants du département « Éducation et Formation » de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Liège.

La constitution et la coordination de groupes de réflexion mutualisant leurs compétences et partageant leurs expériences offrent, à l'échelle d'un même pôle géographique, un laboratoire de pratiques de recherches et de formations innovantes au service de l'amélioration de la formation de tous les enseignants.

Trois champs disciplinaires sont intégrés au projet : les mathématiques, le

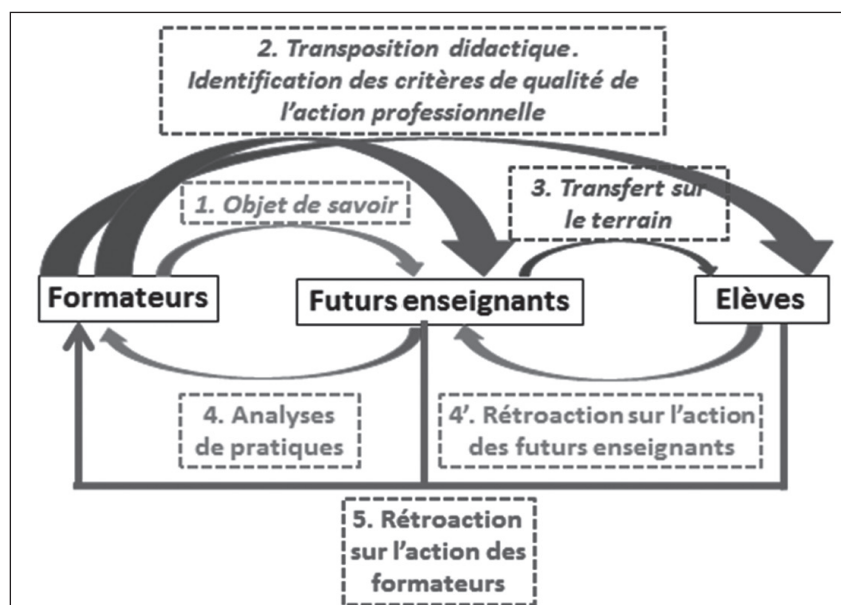
français et les sciences. Ainsi, trois groupes de travail ont été constitués et coordonnés par un chercheur⁽¹⁾.

Objectifs, enjeux et niveaux d'intervention

Les objectifs visés par la recherche « COFODIDA », les enjeux du projet et les niveaux d'intervention potentiels sont synthétisés dans la figure 1.

Ce schéma met en évidence les trois publics qui sont ou seront plus ou moins directement concernés par le projet. Il s'agit des formateurs (les didacticiens), des futurs enseignants et des élèves. En formation initiale, les formateurs travaillent sur la maîtrise

Figure 1 : Représentation des objectifs, enjeux et niveaux d'intervention dans le cadre de la recherche « COFODIDA »



d'un objet de savoir avec leurs étudiants (de futurs enseignants). Cette maîtrise du contenu-matière est essentielle et s'accompagne d'une réflexion sur sa transposition didactique. Elle est facilitée par l'isomorphisme d'une situation d'apprentissage vécue, ce qui devrait amener ces futurs enseignants à identifier les critères de qualité de leur action professionnelle (flèche 2). Comme l'indique la troisième flèche, ces futurs enseignants seront invités à transférer sur le terrain avec leurs élèves les compétences développées dans le cadre de la formation initiale. Au retour de leur stage, des séminaires d'analyse de pratiques sont organisés par le formateur pour leur permettre un recul critique sur l'action professionnelle (flèche 4). La flèche 4' met en évidence la possibilité pour le futur enseignant de bénéficier d'un feedback sur son action, grâce aux réactions, commentaires, apprentissages et progrès de leurs élèves. La cinquième flèche désigne la possibilité pour le formateur de s'autoréguler, grâce aux informations relayées par les futurs enseignants sur leur expérience de stage.

Si ce schéma a largement orienté le projet, chacun n'a pas eu l'occasion d'en exploiter entièrement les différentes composantes, notamment le transfert sur le terrain des classes à l'occasion d'essais didactiques.

Bien qu'ils soient construits à géométrie variable, les dispositifs présentent un socle commun minimal. Tous les formateurs ont approfondi un objet de savoir avec les futurs enseignants quel que soit le niveau auquel ces derniers œuvreront, les ont invités à analyser ce qu'ils ont vécu en formation initiale et à opérer les liens avec leur pratique professionnelle.

Outre ce socle commun, certains formateurs (didacticiens des mathématiques) ont travaillé à la transposition didactique d'un même objet de savoir avec des groupes de futurs enseignants hétérogènes (se destinant donc à faire face à des publics différents).

Les objets de savoir choisis par les différents groupes

Tous les groupes ont choisi, dans leur discipline, un objet de savoir à approfondir.

La continuité des apprentissages est travaillée en français sur la rédaction d'un avis argumenté à propos d'un livre; en mathématiques, sur les notions de proportionnalité et de fonctions; en sciences, sur l'importance des schémas dans l'apprentissage. La thématique plus particulièrement développée dans ce dernier groupe est celle de « l'air en interaction avec le corps ».

Le partage des expériences des formateurs et les essais sur le terrain

En français et en sciences, une fois les objets de savoir définis, chacun des groupes a identifié les « principes-charnières » des schémas didactiques structurant les séquences à destination des futurs enseignants des différents niveaux scolaires.

Ensuite, chacun des didacticiens de ces deux disciplines a, sur la base de ces « principes-charnières », conçu, retravaillé, réadapté des séquences à destination des futurs enseignants auxquels il s'adresse. Ces différents dispositifs ont fait l'objet d'échanges et de réflexions entre formateurs avant d'être expérimentés avec les futurs enseignants dans chacune des institutions.

En mathématiques, les formateurs ont travaillé à la transposition didactique du concept de proportionnalité en réunissant des futurs enseignants se destinant à des publics différents (de la maternelle au secondaire supérieur) pour une demi-journée de travail.

Sur la base de ces essais et de leur analyse, diverses publications seront mises à la disposition des formateurs d'enseignants : description des démarches entreprises, mettant en évidence les leviers positifs et les

écueils à dépasser et mise à disposition d'outils conceptuels et méthodologiques. Ces derniers seront également disponibles sur le site « www.enseignement.be ».

Dans la suite de l'article, nous présentons en quelques lignes le travail de chacun des groupes.

Groupe de travail en didactique du français

Dominique Hamoline (HELMo⁽²⁾), Anne Housen (HECH⁽³⁾), Jean Kattus (HELMo), Jean-Louis Dumortier (ULg-Cifen⁽⁴⁾), Anne Schillings (HELMo), Patricia Schillings (ULg-Fapse), Michèle Simar (HECH).

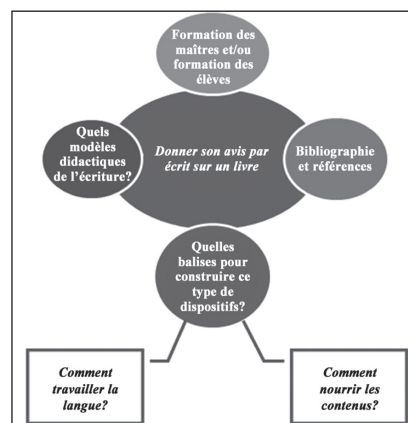


Figure 2 : Composantes de l'outil développé par le groupe en didactique du français "donner son avis argumenté par écrit sur un livre"

En français, l'objet de savoir retenu (flèche 1, figure 1) est centré sur une compétence en écriture, à savoir la rédaction d'un avis argumenté sur un livre. Cet objet est à la fois disciplinaire et didactique. En effet, le groupe de didacticiens a dégagé les principes de formation à mettre en œuvre non seulement pour former chaque futur enseignant à écrire un avis argumenté, mais encore pour le rendre capable de guider ses élèves dans la réalisation, compte tenu de leurs possibilités, d'une performance analogue à celle dont il a lui-même été rendu capable (DUMORTIER, 2012 ; KATTUS, 2012).

Il s'agit donc de décrire les gestes professionnels que peut poser le formateur pour permettre aux futurs

enseignants de s'approprier les savoirs leur permettant, à la fois, d'améliorer la rédaction d'un avis, tant sur le plan du contenu que sur celui de la forme, et d'assurer la transposition didactique de ces savoirs à destination de leurs propres élèves.

Pour atteindre ces objectifs, plusieurs dispositifs ont été développés par chacun des didacticiens et testés avec leurs futurs enseignants.

Les échanges qui en ont résulté ont servi de base à l'élaboration d'un document destiné aux formateurs d'enseignants des différents niveaux scolaires. La figure 2 présente la structure de l'outil créé. Interactif, celui-ci est constitué d'hyperliens qui permettent au lecteur d'orienter sa lecture en fonction de ses propres intérêts : les exemples de dispositifs, les gestes professionnels du formateur pour travailler la langue et/ou nourrir les contenus, les modèles didactiques, des éléments de réflexion issus des constats des didacticiens à la suite des essais réalisés avec leurs propres étudiants.

Groupe de travail en didactique des mathématiques

Françoise Baret (HELMo), Agnes Bonniver (HECH), Annick Fagnant (ULg-Fapse), Olivier Gilson (HECH), Françoise Lucas (HELMo), Maggy Schneider et Pierre Henrotay (ULg-Cifen), Alain Vanmuysen (HELMo).

Les didacticiens des mathématiques ont réfléchi à la continuité des apprentissages ayant trait aux notions de proportionnalité et de fonctions pour des élèves de 2,5 à 18 ans.

Face à la difficulté des futurs enseignants à se rendre compte des acquis de leurs élèves, difficulté reconnue par les différents didacticiens partenaires, l'idée a germé d'organiser une rencontre des futurs enseignants issus des institutions impliquées dans le projet. Aux yeux des didacticiens, une telle rencontre était fondamentale afin de permettre à leurs étudiants de réflé-

chir ensemble à des questions didactiques sur un contenu d'apprentissage précis (ici, la proportionnalité).

En d'autres termes, lors de cet après-midi, il s'agissait à la fois de travailler sur les notions de proportionnalité et de fonction et d'identifier des exemples de tâches d'apprentissage pertinentes pour les élèves d'un âge donné. La réflexion didactique sur la portée des tâches a permis aux étudiants de mener, conjointement avec les formateurs, une double réflexion quant à...

- l'évolution d'un concept tout au long de la scolarité : continuités (tuilage) et ruptures⁽⁵⁾ ;
- l'évolution des méthodologies, des tâches/situations, des représentations utilisées et du vocabulaire didactique au fil de la scolarité.

L'expérience menée, ses perspectives et le recul critique qu'elle a autorisé feront l'objet d'une publication.

Groupe de travail en didactique des sciences

Sabine Daro (HELMo), Marie-Christine Gaftiau (HELMo), Marina Gruslin et Sylvie Poizat (HECH), Marie-Noëlle Hindryckx (ULg-Cifen), Corentin Poffé (ULg-Cifen), Nadine Stouvenaekers (HELMo) et Valérie Quittre (ULg-Fapse).

En sciences, c'est l'importance des schémas dans l'apprentissage des sciences qui a été retenue comme objet de réflexion et de travail, les contenus pouvant varier. En l'occurrence, c'est la thématique « l'air en interaction avec le corps » qui a été sélectionnée. L'objectif était de créer des séquences d'apprentissage à proposer aux futurs enseignants, d'analyser avec eux leurs difficultés, leurs découvertes, leurs apprentissages pour identifier *in fine* les caractéristiques de la séquence communes à tous et celles qui s'avèrent spécifiques à un niveau de la scolarité.

Les séquences ont été développées en suivant des principes généraux,

identifiés par les didacticiens lors de leurs échanges comme structurant leur pratique : 1) favoriser la transposition didactique aux terrains scolaires, notamment via des pratiques isomorphiques⁽⁶⁾ ; 2) favoriser le transfert des apprentissages par la succession des moments de « contextualisation – décontextualisation – recontextualisation » ; 3) favoriser le développement des compétences professionnelles des étudiants en travaillant les critères de réussite de l'action.

Une fois définies, les séquences ont été menées avec les futurs enseignants des différents niveaux et font l'objet d'une analyse critique de la part de chacun des didacticiens dans une production actuellement en cours de rédaction.

Conclusion

Le travail de chacun des groupes fera l'objet d'une production spécifique destinée à être mise à la disposition de formateurs d'enseignants soucieux de permettre aux futurs enseignants auxquels ils s'adressent de travailler, avec leurs élèves, une continuité des apprentissages, propice à leur efficacité et à leur équité.

Outre cet objectif, le projet visait à encourager les collaborations entre différents acteurs de la formation des enseignants appartenant à un même pôle géographique. Pour conclure, nous reviendrons sur quelques difficultés et sur quelques points forts rencontrés à l'occasion de ces collaborations.

- Si les différents didacticiens sont en grande partie d'accord sur plusieurs principes méthodologiques (évoqués notamment dans la figure 1), il n'en demeure pas moins que certaines contraintes temporelles ou structurelles et certaines positions personnelles, ont été des sources de difficultés. Difficultés liées à la nécessité de construire une culture commune et d'explicitier les réalités auxquelles renvoient les concepts mobilisés

par chacun. Difficultés liées aux choix méthodologiques et didactiques posés à titre personnel ou dans le but de s'adapter aux spécificités des différents publics.

- Les formations d'enseignants sont organisées différemment : entre 3 années de baccalauréat en haute école dans une finalité professionnalisante dès l'entame du cursus et l'équivalent d'une demi-année de formation, incluse dans un master disciplinaire, pour obtenir l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur, les parcours diffèrent inmanquablement et ces différences ne sont pas sans effet sur les modalités de formations et sur le profil des formés.
- Enfin, les contraintes temporelles des différentes institutions ne facilitent pas l'organisation de moments de réflexion commune.

Au terme de ce projet, les formateurs s'accordent pour reconnaître la richesse du partage des pratiques professionnelles, présentée comme la grande force de cette initiative. Si les responsables politiques ont défini dans un décret⁽⁷⁾ 13 compétences à développer chez tout futur enseignant, l'on n'y trouve pas de pistes méthodologiques, ni de contenus à aborder. Cette absence de programme (générale dans l'enseignement supérieur) renforce, chez les formateurs, le souhait de se rencontrer pour échanger mais aussi pour tisser des collaborations entre institutions.

Un deuxième point fort est lié au travail sur la continuité des apprentissages. Dans les trois groupes, des dispositifs menés avec les futurs enseignants ont été construits et expérimentés ; leur transposition didactique a été envisagée. Si tous les formateurs sont didacticiens, chacun d'entre eux est davantage spécialisé dans un ou deux niveau(x) scolaire(s) (préscolaire, primaire, secondaire inférieur ou supérieur). Pouvoir en apprendre davantage sur des niveaux d'études que l'on connaît moins est un moyen privilégié de développer la continuité des apprentissages des élèves, enjeu

essentiel d'une action professionnelle efficace et équitable.

Grâce à leur formation, à leurs expériences, aux recherches auxquelles ils ont pris part, les formateurs et les chercheurs disposent de nombreuses ressources didactiques et scientifiques qu'ils ont partagées grâce au réseau mis en place : c'est un troisième point fort du projet.

Enfin, dans les trois groupes de travail, des chercheurs de la faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation étaient présents. Leur vision est complémentaire à celle des formateurs-chercheurs ; ils ont proposé des supports théoriques, des résultats de recherche qui peuvent faire avancer la réflexion et élargir les horizons.

Notes

Des documents relatifs à cette recherche seront vraisemblablement bientôt disponibles sur le site du CIFEN (www.ulg.ac.be/cifen).

⁽¹⁾ Anne Campo pour la première partie de la recherche, Charlene Leroy pour la deuxième partie, toutes deux détachées de la Haute École Helmo pour une partie de leur horaire.

⁽²⁾ Haute École Libre Mosane.

⁽³⁾ Haute École Charlemagne.

⁽⁴⁾ Université de Liège.

⁽⁵⁾ Les mathématiciens parlent à la fois de « tuilage » et de « rupture ». L'idée de tuilage peut être soutenue dans la mesure où il y a une élaboration progressive mais non strictement linéaire d'un même contenu mathématique (concept, procédures, structure...) en ouvrant à des tâches et domaines divers. Cette progression entraîne des emboitements, des recouvrements partiels des divers objectifs poursuivis pour cerner, au terme du parcours, l'ensemble des aspects du contenu mathématique envisagé. En revanche, une rupture peut être identifiée dans la façon dont un contenu peut être envisagé pour répondre à des finalités différentes, ces finalités

n'étant néanmoins jamais totalement étrangères l'une à l'autre.

⁽⁶⁾ Pour Pastré et Lenoir (2008, p. 99), « la question du lien entre la situation de formation et la situation professionnelle abordée, par exemple, sous la thématique isomorphisme/homomorphisme (p. 99) et donc la question de la transposition didactique pour les apprentissages professionnels [...] » sont des questions cruciales dans la formation des professionnels, notamment des enseignants.

⁽⁷⁾ Voir les décrets (2000 et 2001) définissant la formation initiale des enseignants ainsi que le document « Devenir enseignant » édité par le ministère de la Communauté française en 2001.

Bibliographie

Cet article a notamment été rédigé sur la base des travaux effectués par les membres des différents groupes lors des séances de travail.

DARO, S., OLIVERI, S. & PIERAERTS, P. (2011). *Faut pas pousser... ça roule tout seul !* Liège : ASBL Hypothèse.

DUMORTIER, J.-L. (juin 2012). *Contribuer à l'harmonisation de la formation des maîtres. Réflexions sur une tentative en didactique du français*. Document de travail non publié.

KATTUS, J. (juin 2012). *Collaboration Université-Hautes Ecoles*. Document de travail non publié.

LUCAS, F. (juillet 2012). *Idées retenues lors d'une réunion du groupe mathématique (projet co-formation)*. Document de travail non-publié.

Jean-Louis DUMORTIER, Professeur
Université de Liège
Service de Didactique du français

Dossier :

Réflexions sur des composantes disciplinaires à caractère artistique

COMPÉTENCES, LITTÉRATURE ET HUMANISME

Conférence aux Assises des Lettres (Toulouse, 27-29 mai 2010)

À l'instigation de l'O.C.D.E., la décision de mettre les compétences au cœur de la scolarisation, voire de redéfinir les objectifs de l'enseignement et d'évaluer les résultats de l'apprentissage en termes de compétences, a été prise, dans les pays avancés, à partir de la fin des années 1990⁽¹⁾. Il n'a pas fallu attendre longtemps pour que, dans le champ des sciences de l'éducation, dans ceux des didactiques disciplinaires en particulier, des désaccords se manifestent sur la signification du terme « compétences » et sur le bien-fondé de la décision susdite.

On s'est notamment demandé — car il ne pouvait s'agir de quoi que ce soit qui s'apparente à la « compétence linguistique » dont CHOMSKY avait soutenu le caractère *inné* — quels étaient *précisément* les acquis que fédérait la notion de compétence et dans quelle mesure la visée de ces derniers était compatible avec la poursuite des objectifs disciplinaires traditionnels. Par ailleurs, étant donné, d'une part, la fortune du mot dans le monde de l'entreprise, étant donné, d'autre part, les orientations néolibérales de l'O.C.D.E., on a soupçonné les décideurs politiques, de quelque bord qu'ils soient, d'utiliser les compétences comme un cheval de Troie pour introduire une pure logique de marché dans l'institution scolaire (BRONCKART & DOLZ, 2000).

En 1994, quand ont circulé en Belgique francophone les premiers documents officiels relatifs à la réforme institu-

tionnelle dont l'architecture discursive avait pour clé de voute les compétences⁽²⁾, j'en ai auguré des jours meilleurs pour le cours de français. En 1997, lorsqu'un décret du Parlement de la Communauté française de Belgique a reprecisé les missions de l'école et mis en branle le train des mesures qui devaient concrétiser la réforme, je n'ai pas douté qu'elle allait produire des résultats bénéfiques à la formation littéraire.

Par l'expression « formation littéraire » (« éducation littéraire », m'arrive-t-il parfois de dire), je désigne cette composante de la discipline scolaire « français » qui, *sur la longue durée de la scolarisation obligatoire* (j'insiste : la formation littéraire n'est pas l'apanage du lycée), concourt à façonner l'adulte que l'institution scolaire a pour mission de faire advenir grâce à des activités ayant trait à la compréhension et à la production d'écrits procédant d'une intention artistique, à leur valeur relative en tant qu'œuvres d'art, aux spécificités et à l'historicité de l'art littéraire, aux vertus éducatives de la littérature et aux rôles dévolus à son enseignement au fil des siècles.

Je n'ignore pas que cette conception *fonctionnelle* des pratiques scolaires de la littérature — conception reposant elle-même sur la conviction que les pratiques culturelles ayant trait aux arts influencent le triple processus d'individuation, de socialisation et d'humanisation — ne fait pas l'unanimité. Mais si je n'étais pas persuadé

que les pratiques scolaires de la littérature peuvent contribuer à la fois à l'émancipation et à l'acculturation de l'enfant ou de l'adolescent, à certaines conditions tout au moins (j'insiste encore : dans la formation littéraire, tout autant que la matière, importent les manières d'entrer en matière et de traiter celle-ci), si je partageais les vues des adeptes d'un enseignement de la littérature sans incidence aucune sur la qualité du vivre ensemble, j'irais, sans état d'âme, grossir les rangs de ceux qui tiennent cet enseignement pour un luxe inutile.⁽³⁾

On trouve, dans le décret du 24 juillet 1997 voté par le Parlement de la Communauté française de Belgique, une définition de la compétence que je pouvais alors tenir pour une sorte de dénominateur commun de celles dont j'avais pu antérieurement prendre connaissance (MEIRIEU, 1987 ; D'HAINAUT, 1988 ; GILLET, 1991 ; LE BOTERF, 1994 ; TARDIF, 1994 ; ROMAINVILLE, 1996 ; LEVY-LEBOYER, 1996) :

« aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches ».

Selon cette définition, une compétence n'est pas — je l'ai écrit ailleurs, et depuis beau temps (DUMORTIER, 2000) — un ensemble, fût-il « organisé », de savoirs. Une compétence n'est pas non plus la mise en œuvre, en de singu-

lières circonstances, de savoirs que s'est appropriés un individu particulier. Une compétence est une aptitude *générale* à mobiliser des savoirs et des attitudes — des ressources d'ordre cognitif et d'ordre socio-affectif, si l'on préfère. Une même compétence peut ainsi être acquise par un nombre infini de personnes, elle *implique* que ces personnes disposent des ressources susdites, mais elle n'est elle-même rien de plus qu'une virtualité, une possibilité d'actualiser, d'exercer, d'utiliser des acquis. De les utiliser pour effectuer des tâches apparentées, ou — les tâches étant des activités *imposées*, constituant, entre autres et pour ce qui nous concerne, l'armature ergonomique d'une discipline scolaire ainsi que les moyens d'évaluer les résultats (MEIRIEU, 1991 : 124) — de les utiliser, ces acquis, pour accomplir des actions présentant des caractéristiques communes qui permettent de les regrouper en familles.

Qu'est-ce que cela signifie ? Cela signifie que nul n'est doté de compétences tout court. Cela signifie que les compétences tout court, ça n'existe tout bonnement pas. On est plus ou moins compétent pour faire quelque chose, pour se conduire d'une certaine manière en certaines circonstances. Faisons un pas de plus : on est estimé plus ou moins compétent pour faire quelque chose, pour se conduire de telle ou telle façon, et on l'est souvent par quelqu'un qui est lui-même plus ou moins compétent pour faire cette chose-là ou pour se conduire de cette façon-là. Les compétences sont relatives. Elles peuvent même l'être deux fois : relatives aux activités qu'elles permettent d'accomplir et relatives aux personnes qui jugent de l'accomplissement de ces activités.

Y avait-il là de quoi me réjouir en tant qu'ancien professeur de français, que formateur d'enseignants de français, que didacticien du français ? Y avait-il là de quoi me réjouir en tant qu'individu dont l'identité professionnelle est intimement liée à cette discipline scolaire dont la fonction sociale

majeure est de rendre possible le progrès de la jeunesse scolarisée dans tous les domaines de la communication verbale, de contribuer, ce faisant, par un apport fondamental, au développement des instruments de sa pensée, de concourir d'une manière spécifique à son éducation socio-affective et de favoriser, d'une façon irremplaçable, son émancipation culturelle ?

Par ailleurs, y avait-il dans cette conception des compétences, dans la visée de compétences comme objectifs d'enseignement, et comme critères pour l'évaluation de l'apprentissage — y avait-il là quoi que ce soit qui favorise une révision, dans une perspective humaniste — ou en tout cas plus humaniste —, des contenus disciplinaires, des modes d'approche de ces contenus, des manières d'étayer l'appropriation et des moyens d'évaluer ces derniers ? C'est à ces deux questions que je vais à présent répondre.

Si je me suis réjoui de la mise en vedette des compétences, c'était parce qu'à mon estime, il était bienvenu de remettre à l'ordre du jour la question cruciale de l'utilisation des savoirs. Cette question, RABELAIS (*Gargantua*, chap. XXI-XXIV ; *Pantagruel*, chap. VIII) et MONTAIGNE (*Essais*, Livre I, chap. XV-XVI), entre autres, l'avaient posée, ayant constaté, chacun à sa façon, que les savoirs abstraits de la scolastique, sa logomachie et son culte des autorités n'apprenaient « ni à bien penser, ni à bien faire » (MONTAIGNE, *Essais*, I, XV).

Par ailleurs, la redéfinition des résultats d'apprentissage en termes de compétences attirait l'attention des maîtres sur les difficultés inhérentes à la mise en œuvre de savoirs, de savoir-faire et d'un savoir-être dans la réalisation de tâches complexes ou dans l'action appropriée à une « situation-problème » (FABRE, 1999). Or, au fil de la scolarité, dans le cadre du cours de français, la certification des acquis

s'opère de plus en plus sur la base de performances d'écriture ou encore, mais bien plus rarement, de performances de prise de parole. Les unes et les autres, incontestablement, sont relatives à des tâches complexes. Des tâches que les élèves, dans leur grande majorité, n'ont pas appris à effectuer. L'apprentissage de l'écriture et de la prise de parole, qu'il s'agisse de se faire comprendre ou de manifester la compréhension du discours d'autrui, les occupe en effet beaucoup moins que l'appropriation de connaissances d'ordre linguistique ou d'ordre littéraire. Je ne songe pas un instant à contester le caractère indispensable de ces connaissances-là, ou tout au moins de certaines d'entre elles que je tiens pour des conditions sine qua non de l'actualisation des compétences. Mais pas plus qu'on n'est apte à jouer au tennis quand on possède l'équipement ad hoc et que l'on connaît les règles du jeu, pas plus le fait de disposer de savoirs déclaratifs et même procéduraux sur la langue, sur la littérature — sur les discours et les moyens de les former en général — ne garantit-il l'aptitude à mettre en œuvre ces savoirs dans des activités de lecture ou d'écriture, d'écoute ou de prise de parole.

Au cours des années 1970, les instructions officielles avaient invité les maîtres à ne pas accorder autant d'importance à la restitution des savoirs déclaratifs, aux tâches effectuables par application d'un algorithme qu'à une « exploitation des acquis » faisant appel aux activités intellectuelles complexes, situées au niveau supérieur de la taxonomie de BLOOM (1969). Les compétences ne sont rien d'autre que des virtualités d'exploitation d'acquis hétérogènes pour surmonter les difficultés typiques d'une famille de situations problématiques. On piétine depuis un quart de siècle, alors ? Pas vraiment : deux questions ont été mises en évidence.

L'une concerne les traits distinctifs des familles de situations problématiques ou de tâches-problèmes. C'est la réponse à cette question-là qui

permet de clarifier le rapport entre les compétences et les programmes d'enseignement des savoirs disciplinaires, ou celui de savoirs constitutifs d'une composante disciplinaire, comme la littérature. D'une part, un « savoir à enseigner », pour partie résultat de la « transposition didactique » d'un « savoir savant », dont il tire sa légitimité (CHEVALLARD, 1985), pour partie produit d'une fabrique scolaire de savoirs indépendante du monde la recherche, dont il tire sa recevabilité (CHERVEL, 2006) ; d'autre part, des situations ou des tâches de communication ayant trait aux œuvres reconnues comme littéraires et créditées d'une valeur relative, fluctuante, en tant qu'objets d'art. Qu'est-ce qui apparente ces situations, ces tâches où il s'agit tantôt de produire un discours littéraire — c'est l'écriture littéraire (DUMORTIER, 1986 ; REUTER, 1996 ; TAVERON, 2005) —, tantôt de produire un discours manifestant la compréhension d'une œuvre littéraire — c'est la socialisation du fruit de la lecture littéraire (ROUXEL, 1997 ; DUFAYS, GEMENNE & LEDUR, 2005) —, tantôt encore de produire un discours sur la littérature — ce sont les tâches diverses (exposé, résumé, synthèse, etc.) ayant trait à des écrits portant eux-mêmes sur la littérature ? Et quels savoirs d'ordre littéraire sont, entre autres, indispensables, utiles, exploitables pour résoudre les problèmes typiques d'une famille de situations ou de tâches ?

L'autre question porte, elle, sur l'actualisation de la virtualité d'exploiter des acquis, sur la mise en œuvre d'une compétence dans une situation reconnue comme apparentée à une famille de situations problématiques. Quand on parlait, dans les années soixante-dix du siècle dernier, de l'exploitation des acquis, les difficultés que cette exploitation posait aux élèves n'étaient guère patentes. On sait aujourd'hui bien mieux qu'avant-hier que ce qu'ils ont appris dans un certain contexte, beaucoup d'élèves ne parviennent pas à le mobiliser

dans un contexte différent. On sait aujourd'hui bien mieux qu'hier que, si le contexte d'apprentissage est lui-même une situation problématique — la confrontation des élèves à une tâche complexe —, cela accroît le risque que les apprenants échouent à tirer parti des savoirs qu'ils se sont appropriés dans une autre situation problématique où ces mêmes savoirs seraient utiles. Disons cela autrement : l'influence très forte qu'ont exercée les théories socioconstructivistes et les méthodes actives de l'apprentissage sur la pédagogie a eu pour conséquences, d'une part, la marginalisation d'un enseignement frontal des savoirs, voire celle d'un enseignement explicite des procédures de résolution de problème, et, d'autre part, la promotion des « tâches-problèmes » comme instruments d'appropriation des savoirs et des savoir-faire. On a récemment constaté que cette marginalisation comme cette promotion mettent en difficulté un grand nombre d'élèves, notamment ceux que leur environnement extrascolaire ne prédispose pas à poursuivre des objectifs d'apprentissage à long terme et qui attendent des maîtres un exposé clair des savoirs ainsi qu'une guidance forte (CHARLOT, 1999 ; BAUTIER & RAYOU, 2009).

La plupart des élèves, et bon nombre d'enseignants aussi, ont tendance à perdre de vue le rapport instrumental qui lie les tâches scolaires aux apprentissages (BROUSSEAU, 1998). Étant donné la sclérose qui affecte ces tâches dans l'inévitable processus de routinisation qui affecte lui-même l'école (TOCHON, 1993), il est nécessaire de raviver, sans jamais attendre trop longtemps, à l'échelon de la discipline comme à celui de la scolarisation, la conscience des raisons et des buts de ce qui est fait en classe. Quarante ans après la réforme qui a marqué la fin des « trente glorieuses », dans un contexte politique, économique, social et culturel qui s'est profondément modifié, il y a ainsi lieu de se demander à quoi sont bonnes les

matières constitutives des disciplines scolaires et les manières de les enseigner (DUMORTIER, 2009). Pour ce qui nous occupe ici même, la question porte sur les savoirs d'ordre littéraire, qui, me semble-t-il, impliquent eux-mêmes des savoirs d'ordre langagier ; elle porte sur les tâches censées propres à l'apprentissage des uns et des autres, et elle porte enfin sur les supports de ces tâches, c'est-à-dire sur les œuvres littéraires elles-mêmes ainsi que sur les discours qu'elles ont suscités.

Savoirs, tâches et supports ont beaucoup changé au fil des trois dernières décennies du siècle passé. Explicitons cela quelque peu.

Les savoirs d'ordre littéraire à enseigner ont notamment subi l'influence des recherches en poétique et en sociologie de la littérature : encore qu'elles l'auraient pu, ni celles-là ni celles-ci ne se sont prioritairement attachées à élucider le rapport entre l'intention artistique et le projet de contribuer à l'individuation, à la socialisation, à l'humanisation, pas plus que le rapport entre les manifestations de cette intention comme de ce projet et la valeur relative qu'au fil du temps les instances de consécration ont reconnue aux œuvres. Or intention artistique, vertu d'individuation, de socialisation, d'humanisation et valeur relative, entre autres, présidaient jadis à la constitution du corpus scolaire. Peut-être devraient-elles toujours y présider aujourd'hui : je suis en tout cas de ceux qui le pensent.

Les tâches relatives aux écrits fictionnels — dont la dimension artistique, les vertus que je viens d'évoquer et la valeur relative ne sont redevenues des objets de préoccupation que tout récemment — ont été affectées par la tendance générale à assimiler les formations scolaires à des propédeutiques professionnelles ; selon cette tendance, l'élève s'exerce, au cours de français, à la démarche du chercheur, démarche qu'en fait il singe le plus souvent, son but n'étant pas de trouver

mais de prouver qu'il peut chercher méthodiquement.

Quant aux supports des apprentissages, ils se sont considérablement diversifiés : les chefs-d'œuvre patrimoniaux qui jouissaient auparavant d'un monopole se sont vus concurrencés par des fictions dont les auteurs n'ambitionnaient certes pas de faire partie du panthéon littéraire national mais dont les traits étaient jugés plus conformes aux goûts de la moyenne des lecteurs, par des œuvres appartenant aux littératures étrangères, enfin par des productions culturelles relevant, d'un côté, d'une sémiotique qui croise plusieurs codes, de l'autre, d'un espace de pratiques non spécifiquement littéraires.

De l'interaction de ces trois phénomènes résulte un état de la formation littéraire que je m'abstiendrai de qualifier, mais à propos duquel je poserai cette question : est-ce celui qui convient le mieux pour que, dans l'entreprise générale d'instruction et d'éducation, la formation littéraire joue le rôle qu'aucune autre formation ne peut actuellement assumer : exercer la réflexion sur la situation de l'individu — de l'homme social singulier — dans le monde, sur les ressources langagières permettant de donner à connaître cette situation et sur les moyens artistiques d'utiliser ces ressources qui se sont enrichis au fil des siècles (DUMORTIER 2009) ?

Vouer l'enseignement à l'acquisition et/ou au développement de compétences implique la détermination de ce que les élèves doivent apprendre pour pouvoir et *pour vouloir* faire telle et telle chose, ce qui suppose la détermination préalable de ces choses elles-mêmes. Particularisons cela : vouer l'enseignement de la littérature à l'acquisition et/ou au développement de compétences *dans le cadre de la discipline scolaire* « français » implique la détermination de « pratiques sociales de référence » (MARTINAND, 1986).

Il s'agit, c'est entendu, de pouvoir, au fil de la scolarité obligatoire, les

élèves de savoirs et de savoir-faire qui leur donnent accès à des œuvres d'art spécifiques et qui leur permettent d'accorder à ces œuvres une attention convenant à l'intention artistique dont elles procèdent (GENETTE, 1997). Mais un accord sur ce point laisse pendante cette question : quels modes d'accès et quelle qualité d'attention appropriée convient-il de rendre possibles, étant donné que les pratiques culturelles — relativement peu différenciées (PASQUIER, 2008) — des enfants et des adolescents *ne peuvent pas* être celles que l'institution scolaire choisit pour *références*, sauf à admettre qu'elle est désormais vouée à la légitimation des pratiques culturelles consuméristes et hédonistes qu'incite à adopter une société marchande n'ayant généralement cure ni d'instruction, ni d'éducation ?

C'est compte tenu de pratiques sociales qui, sans être celles des jeunes, ne devraient pas être non plus celles des spécialistes qu'il conviendrait de déterminer les tâches constitutives de la composante littéraire de la discipline « français », de déterminer les ressources nécessaires à la réalisation de ces tâches, et de déterminer les dispositions requises par ces pratiques sociales de référence.

Les dispositions dont je parle sont des régularités individuelles de comportement (BOURDIEU, 1988), des impulsions personnelles à adopter une conduite culturelle, des vouloir faire reposant sur la conviction de disposer de savoir-faire adéquats. Les dispositions recourent les ressources nécessaires à la réalisation des tâches, mais — on ne saurait trop le souligner — elles ne *coïncident* pas avec elles. Ainsi les dispositions de « l'amateur éclairé » de littérature que, selon moi (DUMORTIER, 2001), les enseignants de français ont, entre autres, la mission de former, excèdent de beaucoup les ressources requises par les tâches scolaires ayant trait à la littérature.

La prise en compte de cet excès est une condition *sine qua non* du succès

de la formation littéraire. C'en est une autre que le recours à des tâches qui ne diffèrent pas trop des pratiques sociales de référence. Une bonne partie du débat actuel sur la lecture littéraire, entendue comme modalité scolaire de la lecture des œuvres littéraires, est relatif à cette question : quelles pratiques sociales ériger en modèles si l'on a le bon sens de ne pas confondre la formation littéraire de tous les élèves au fil de la scolarité obligatoire avec la formation des professeurs de lettres ? Et une bonne partie du débat actuel sur l'« enseignement littéraire » (JARETTY, 2000 ; ARON & VIALA, 2005), qui inclut le précédent, est relatif à la question complémentaire : outre les savoirs et les pratiques de classe que requiert la préparation des élèves à la réalisation des tâches donnant lieu à une évaluation certificative, quels savoirs et quelles pratiques convient-il de perpétuer — ou d'instituer — pour faire advenir, au mieux, des dispositions à consacrer une partie du temps de loisir à des œuvres littéraires choisies en connaissance de cause et lues compte tenu des raisons de leur choix, ou, tout au moins, une attitude positive face à la littérature, une attitude fondée sur la reconnaissance de ce qu'on lui doit en fait de connaissance du monde, des autres et de soi-même ?

Ceux qui pilotent la réforme visant à pourvoir les élèves de compétences en compromettent, je pense, *irréremédiablement* le succès si leur seule carte et leur seule boussole sont empruntées à la panoplie des instruments de l'évaluation. Certes, l'évaluation des politiques publiques (PERRET, 2001) est indispensable à l'exercice de la démocratie ; certes, l'évaluation du rendement scolaire dont l'O.C.D.E. a pris l'initiative a eu l'heureux effet de mettre en évidence, en France comme en Belgique, le scandaleux écart, au regard d'un principe d'équité, entre, d'une part, les performances d'une frange de la jeunesse issue de familles bien nanties en capitaux économique, social et culturel, de familles atten-

tives, en outre, à la scolarité de leurs enfants, et, d'autre part, les performances d'une autre frange, issue, elle, de familles beaucoup moins pourvues — voire dépourvues — de ces trois capitaux et moins soucieuses de cette scolarité (LAFONTAINE, 1996 ; DURU-BELLAT, 2001) ; certes, la décision de réformer l'école en redéfinissant les objectifs des apprentissages en termes de compétences doit s'accompagner d'une évaluation des résultats définis en ces mêmes termes. Mais comme ces résultats ne peuvent s'appréhender, *dans le cadre scolaire*, que sur la base des performances des élèves soumis à des tâches, il faut envisager la possibilité que la réforme en question ait pour effet pervers de réduire l'enseignement des savoirs à ce qui est indispensable pour effectuer les tâches et de substituer au développement des compétences celui de la capacité d'effectuer de mieux en mieux les tâches en question.

Si l'on ajoute à cela que l'obsession d'une évaluation « objective » conduit les enseignants à privilégier les performances qui s'évaluent sur le mode binaire (c'est correct vs ce n'est pas correct), on peut craindre le pire pour l'avenir d'une formation littéraire visant à faire acquérir une disposition au commerce avec les œuvres, une disposition fondée sur l'expérience scolaire de leur triple vertu d'individuation, de socialisation et d'humanisation. Or l'obsession d'une évaluation « objective » n'est pas un danger pour l'avenir : c'est un mal qui sévit au présent. C'est un mal qui aggrave les exigences de « transparence » formulées par les parents d'élèves et les élèves eux-mêmes, les uns et les autres rendus plus attentifs à leurs droits qu'à leurs devoirs par diverses initiatives ministérielles, bien intentionnées peut-être mais tenant insuffisamment compte du fait que l'école est de moins en moins perçue comme une institution vouée à l'instruction et à l'éducation, et de plus en plus comme un service public chargé de la délivrance des diplômes.

C'est un mal que renforcent les tests de rendement internationaux dont le traitement informatique est inévitable et qui, donc, privilégient les items impliquant une réaction évaluable en termes de vrai ou de faux.

On va aujourd'hui déplorant les abus d'une application, dans les pratiques scolaires de la littérature, des savoirs issus du renouveau de la poétique amorcé au moment où le structuralisme donnait le la aux sciences humaines, au moment où (on ne le dit pas assez) la plupart des écrivains en vue étaient eux-mêmes plus enclins à faire tourner le kaléidoscope de l'intertextualité qu'à donner des aperçus sur le monde (TODOROV, 2007). De ces abus, certains rendent responsables les didacticiens chargés de la formation professionnelle des enseignants. Comme je n'ai été ni le dernier à promouvoir l'utilisation pédagogique des avancées de la poétique (DUMORTIER, 1980), ni le dernier à dénoncer un technicisme menaçant pour la réussite de la formation littéraire (DUMORTIER, 2005), qu'il me soit permis de suggérer ici un partage des responsabilités. Il est vrai que les didacticiens n'ont pas toujours mesuré les dangers inhérents aux simplifications sauvages — incontrôlées — des « savoirs savants » à la transposition desquels ils ont œuvré, ou les dangers inhérents aux utilisations perverses de leurs propres transpositions : on peut donc leur reprocher d'avoir joué les apprentis sorciers et de n'avoir pu maîtriser le balai du formalisme. Mais les réquisits de l'évaluation n'ont fait qu'accentuer une tendance à privilégier une utilisation stérile des savoirs relevant de la poétique, une utilisation dont les résultats pouvaient être appréciés au moyen des seuls mots « vrai » et « faux » : quel est le fait qui perturbe la situation initiale ? Soit tel actant sujet, quel est l'actant objet ? Le narrateur est-il homo- ou hétéro-, intra- ou extradiégétique ? Repérez dans ce passage quatre indices de focalisation interne. Distinguez dans cet autre trois changements de cadence narrative.

Cet énoncé est-il conforme ou non au contenu explicite du texte ? Concrétise-t-il une inférence nécessaire ? Quelle sorte de comique se manifeste dans ce passage ? etc.

L'épidémie fait-elle moins de ravages dans le secteur de l'enseignement de l'histoire littéraire ? Si l'on examine les items du référentiel de compétences destiné aux enseignants de français du secondaire supérieur, en Communauté française de Belgique, on est frappé par des formules telles que :

Au terme de leur scolarité, les élèves seront capables [...] :

- de reconnaître dans des œuvres et des textes non étudiés au cours différents traits majeurs des courants qui se sont [...] constitués,
- de situer éventuellement un même auteur ou un même texte dans plusieurs de ces courants [...],
- de repérer la permanence de certains courants dans la culture contemporaine.

« L'élève "reconnait", il "situe", il "repère" [...] ; c'est correct ou incorrect, cela relève encore d'une logique binaire qui ne peut prévaloir qu'à la condition d'avoir enseigné, entre autres, quels sont les traits distinctifs d'un "courant" [...]. Sous les oripeaux fallacieux des "compétences", on ne découvre rien d'autre que l'aptitude à retrouver quelque avatar de ce qui a été auparavant présenté comme concrétisation typique d'une abstraction quelconque : le baroque, le classicisme, le romantisme [...] » (VAN BEVEREN, 2010).

Il y a quelque dix ans, j'espérais — un peu naïvement, j'en conviens — que la « pédagogie des compétences » mettrait un terme au regrettable manque de concordance entre ce qui était enseigné et ce qui était évalué. Ce qui était enseigné, c'était des savoirs sur la langue, sur la littérature — sans parler de ces nouveautés des années 1970 que constituaient

des savoirs concernant la publicité, la bande dessinée, le cinéma, la chanson et autres productions culturelles que les enseignants de français sont relativement peu préparés à traiter. Ce qui était évalué, c'était les performances d'écriture et de prise de parole impliquant l'exploitation de ce qui avait été enseigné. J'espérais aussi — fort naïvement cette fois, je l'admets — qu'une réflexion sur les savoirs propres à l'instruction comme à l'éducation de la jeunesse du XXI^e siècle (MORIN, 1999a et b) et sur ce qu'il convient *d'apprendre* à faire avec les savoirs acquis conduirait à mieux définir les rôles du cours de français dans la formation générale, à mieux cerner la contribution de la discipline à l'éducation de l'homme et du citoyen. On sait, au moins depuis Dickens, ce qu'il advient des grandes espérances...

Une quinzaine d'années après la publication du « décret missions » qui instituait, en Communauté française de Belgique, la pédagogie des compétences, le bilan de la réforme n'est pas positif. Aux voix de maints chercheurs, se sont jointes celles de nombreux partenaires sociaux, moins tenus à un devoir de réserve que les membres des cabinets ministériels et les agents de l'administration. Nombreux sont aujourd'hui, en Communauté française de Belgique, ceux qui reconnaissent que les résultats ne sont pas à la hauteur des attentes, tout particulièrement dans les établissements faisant l'objet d'une « discrimination positive » — comme on dit dans cette langue en chène massif où des expressions comme « école ghetto » et « formation scolaire inadaptée à l'habitus culturel de la majorité des élèves » n'existent pas. Les plus « faibles » de nos élèves, ceux qui, étant donné leur milieu d'origine dans la plupart des cas, ont le moins de dispositions à s'impliquer dans des interactions pédagogiques à long

terme finalisées par le développement d'une compétence, sont les premières victimes de la réforme. Une réforme qui, soit dit en passant, a été lancée sans qu'aucune preuve scientifique du succès de la pédagogie des compétences n'ait été apportée. Une réforme engagée sur la seule foi en l'excellence d'une théorie de l'apprentissage (le socioconstructivisme) et de méthodes pédagogiques donnant à l'élève un maximum de responsabilités, celles-ci comme celle-là ayant été abusivement associées à la redéfinition des objectifs et des résultats de l'apprentissage en termes de compétences.

Je persiste néanmoins à penser que cette redéfinition peut être l'instrument principal d'une rénovation de la formation littéraire, une rénovation d'esprit humaniste orientée par la double perspective d'un « mieux penser » et d'un « mieux faire », grâce à la littérature. Mais il faut pour cela réunir plusieurs conditions. J'en citerai cinq, sans prétention aucune d'avoir fait, selon le mot de Descartes, un de ces « dénombrements si entiers que je fusse assuré de n'avoir rien oublié ».

La première condition est une détermination des compétences de communication (verbale ou essentiellement verbale) respectueuse de l'une ou l'autre des nombreuses définitions du concept qui lui donnent une compréhension et une extension « moyennes ». Certains parlent de compétences de lecture, d'écriture, d'écoute et de prise de parole comme si toutes les situations de compréhension ou de production d'un message oral ou écrit étaient similaires⁽⁴⁾ ; d'autres, à l'inverse, monnaient les compétences en une multitude de petits savoir-faire (comme, s'agissant de l'écriture, concrétiser l'intention, s'adapter au destinataire, orthographe, segmenter et ponctuer à bon escient, utiliser les connecteurs et les anaphoriques adéquats, employer le mot « juste », etc.) qui se retrouvent dans des situations différentes (où il

s'agit de produire un message écrit) ; ni les uns ni les autres ne peuvent espérer cerner ainsi des genres de discours relatifs à la littérature que tous les élèves devraient apprendre à produire en respectant des exigences qui s'accroissent et se diversifient au fil des années d'étude.

La deuxième condition est de remplacer les verres pour myopes généralement utilisés pour envisager les compétences par des verres de longue vue : une compétence de communication s'acquiert sur la base de l'« instinct du langage » (PINKER, 1994- 2008) et elle se développe sur la longue durée : c'est tout au long de la scolarité que les agents de l'institution scolaire devraient veiller à ce développement en se passant le relais d'une étape à l'autre. Mais pour que ce qui devrait être soit effectivement, il faut que leur collaboration soit rendue possible par un curriculum partiellement commun et par des mesures structurelles favorables à la résolution des problèmes que posent actuellement, en raison des structures existantes, les transitions du primaire au secondaire inférieur, de ce dernier au secondaire supérieur et de celui-ci à l'enseignement supérieur. Si, au contraire de ce qui se passe aujourd'hui en Belgique francophone, chaque enseignant pouvait ne pas se tenir quitte de ses responsabilités dans l'entreprise de développement des compétences de communication en rendant ses élèves capables d'effectuer l'une ou l'autre tâche-problème, s'il pouvait tenir compte, pour agir, de l'amont et de l'aval de sa propre action et s'il pouvait, la pression du carcan de l'évaluation certificative s'étant relâchée, considérer les tâches comme des moyens au service de buts à long terme, telle l'adoption d'un rapport à la littérature qui incite au commerce avec elle, telle l'acquisition de dispositions à débattre des sens possibles et de la valeur relative des œuvres littéraires, la réforme pédagogique centrée sur les compétences pourrait être extraite du marais où elle est enlisée.

La troisième condition de succès d'une réforme (de la formation littéraire en particulier) axée sur l'acquisition de compétences est l'initiative de défaire l'attelage qui, pour le moment, entraîne les élèves les plus faibles droit vers l'échec scolaire. L'un des chevaux de cet attelage est une théorie psychologique de l'apprentissage (le socioconstructivisme) ; un autre est une méthode pédagogique, plus exactement un faisceau méthodologique où se retrouvent les principes de la pédagogie active, de la pédagogie du projet, de la pédagogie institutionnelle et de la pédagogie de la découverte — toutes insistant sur la mise en action de l'élève ; un troisième est le tropisme culturel connu sous le nom de pédocentrisme, et le quatrième, l'évaluation des résultats de l'apprentissage sur la base exclusive des performances relatives à l'exécution de tâches complexes. Défaire l'attelage n'implique pas d'enfermer chacun des chevaux dans sa stalle, et moins encore de les vouer à l'équarrissage. C'est admettre qu'il n'est ni inévitable, ni souhaitable qu'ils courent toujours ensemble. C'est admettre, notamment, que l'affiliation à l'interactionnisme social de VYGOTSKI ne va pas forcément de pair avec la pédagogie de la découverte que préconise BRUNER, qu'elle est tout autant compatible avec la méthode expositive défendue notamment par AUSUBEL. C'est reconnaître, avec BAUTIER et RAYOU (*op. cit.*), qu'en légitimant en classe les objets culturels plébiscités par les enfants ou les adolescents, on ne se donne pas les meilleures chances d'assurer leur passage d'un discours primaire à un discours secondaire⁽⁵⁾. C'est s'aviser que, de la réalisation d'une tâche, il est imprudent d'inférer la capacité d'exécuter toutes celles qui sont apparentées à la même famille et plus imprudent encore de conclure à l'acquisition d'une compétence, etc.

La quatrième condition est le choix de supports et de tâches d'apprentissage non seulement appropriés aux savoirs et savoir-faire que les élèves devront

faire leurs, mais encore congruents avec les visées de la formation littéraire. Celles que j'ai précédemment évoquées sont, selon les circonstances, plus ou moins compatibles avec les finalités de l'éducation et de l'instruction, définies par le pouvoir politique, ainsi qu'avec les buts de la discipline ou de la composante disciplinaire, définis par les décideurs de l'administration. Mais les buts disciplinaires peuvent devenir des carcans dont les pièces sont, d'un côté, l'obligation de respecter un programme de matières, de l'autre, celle de préparer les élèves aux épreuves de certification — la vis de serrage étant le temps disponible pour faire ceci et cela. Si le carcan étrangle et pèse d'un poids excessif, il faut renoncer à doter les élèves des compétences de l'amateur éclairé, qui tient à faire une place à la littérature dans l'éventail de ses loisirs, qui choisit les œuvres qu'il lit en connaissance de cause, qui leur prête la qualité d'attention qu'elles requièrent et qui est apte à discuter de leur sens comme de leur valeur.

Parmi celles que j'épinglé ici, la dernière des conditions de succès d'une réforme de la formation littéraire charpentée par les compétences tient au rapport à la littérature des maîtres eux-mêmes, rapport partiellement construit par la formation initiale. Un enseignant qui n'est pas devenu lui-même un amateur éclairé en matière d'œuvres littéraires peut être, sans doute, un excellent professionnel capable de pourvoir tous ses élèves des ressources nécessaires à la réalisation des tâches scolaires de certification et des modes d'emploi de ces ressources garantissant le succès, mais il est peu probable qu'il parvienne à les doter des compétences qui leur permettent de tirer profit de la littérature pour « mieux penser » et pour « mieux faire ».

En terminant là-dessus, le didacticien, le formateur de maîtres que je suis sent peser sur ses épaules une très lourde responsabilité, une responsabi-

lité qu'il sait ne pouvoir assumer en tablant exclusivement sur l'excellence des techniques de professionnalisation et sur la fiabilité des recherches censées garantir cette excellence.

Notes

⁽¹⁾ Cela signifie que la perception du problème suscité par l'examen des résultats et par les conséquences des politiques scolaires précédentes ainsi que la recherche de solutions à ce problème sont bien antérieures. Le problème, c'est celui de la conciliation d'une instruction et d'une éducation dont la finalité est double : il s'agit, d'une part, d'adapter la jeunesse scolarisée aux communautés humaines où elle doit trouver une place ainsi qu'aux espaces sociaux où elle peut ambitionner d'en prendre une ; il s'agit, d'autre part, de fournir à chaque élève les instruments (et les modes d'emploi) de son émancipation intellectuelle, de son développement émotionnel, de son épanouissement personnel dans des contextes au changement desquels il peut prendre part.

⁽²⁾ Même si, selon le mot célèbre de Michel CROZIER, la société ne se change pas par décret, il n'en demeure pas moins que l'action publique en vue du changement comporte une dimension discursive constitutive de sa légitimité.

⁽³⁾ Je reprends ces deux paragraphes, en y apportant des modifications, à une communication faite en 2008, aux 9^e Rencontres internationales des chercheurs en didactique de la littérature (Bordeaux, 3-5 avril). Cf. DUMORTIER, J.-L. & DISPY, M. (2010) D'une enquête sur le corpus à la quête d'un corpus, dans B. LOUICHON & A. ROUXEL (dir.). *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

⁽⁴⁾ En didactique des langues vivantes étrangères, ce sont des expressions comme « compétence linguistique », « compétence discursive », « compétence textuelle », « compétence socio-

interculturelle », etc. qui se sont imposées... et qui sont exposées au même reproche.

⁽⁵⁾ Le « discours primaire », c'est celui dont est capable le consommateur ou l'amateur lambda, c'est ce qui s'écrit à l'occasion des chats, c'est ce qui se dit lors des conversations informelles entre pairs. Le « discours secondaire », c'est celui dont est capable l'amateur éclairé, qui choisit en connaissance de cause, dans le marché des pratiques et des biens culturels — étant entendu que les pratiques consuméristes et les biens de consommation font partie de l'éventail des choix ; le « discours secondaire » est un discours peu ou prou nourri de savoirs, sans être pour autant un discours savant.

Bibliographie

ARON, P. & VIALA, A. (2005). *L'enseignement littéraire*. Paris : PUF.

BAUTIER, E. & RAYOU, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.

BLOOM, B.S. *et al.* (1969). *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Montréal : Éducation nouvelle.

BOURDIEU, E. (1988). *Savoir faire. Contribution à une théorie dispositionnelle de l'action*. Paris : Le Seuil.

BRONCKART, J.-P. & DOLZ, J. (2000). La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? dans Dolz., J. & Ollagnier, E. (éds.) *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.

BROUSSEAU, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée sauvage.

CHARLOT, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos.

CHERVEL, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*. Paris : Retz.

CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble : La Pensée sauvage.

D'HAINAUT, L. (1988). *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Bruxelles : Labor.

DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. & LEDUR, D. (2005). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.

DUMORTIER, J.-L. (1980). *Pour lire le récit*. Bruxelles : De Boeck & Duculot.

DUMORTIER, J.-L. (1986). *Écrire le récit*. Bruxelles : De Boeck & Duculot.

DUMORTIER, J.-L. (2000). Évaluation des compétences et pédagogie par tâches. Le cas du cours de français langue première. *Puzzle*, n°8.

DUMORTIER, J.-L. (2001). *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.

DUMORTIER, J.-L. (2005). *Tout petit traité de narratologie buissonnière à l'usage des professeurs de français qui envisagent de former non de tout petits (et très mauvais) narra-tologues, mais des amateurs éclairés de récits de fiction*. Namur : Presses universitaires de Namur.

DUMORTIER, J.-L. (2009). Le rôle de la discipline scolaire « français » dans le projet scolaire d'éducation et d'instruction de la Communauté française de Belgique. *Enjeux*, n°76.

DURU-BELLAT, M. (2001). L'analyse des inégalités de carrières scolaires : pertinence et résistance des paradigmes des années soixante-dix, *Éducation et sociétés*, n°5 : *Les inégalités d'éducation : un classique revisité*.

FABRE, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris : PUF.

GENETTE, G. (1997). *L'œuvre de l'art II*. Paris : Le Seuil.

GILLET, P., dir. (1991). *Construire la formation*. Paris : ESF.

JARETTY, M., dir. (2000). *Propositions pour les enseignements littéraires*. Paris : PUF.

LAFONTAINE, D. (1996). *Performances en lecture et contexte éducatif. Enquête internationale menée auprès*

d'élèves de 9 à 14 ans. Bruxelles : De Boeck & Larcier.

LE BOTERF, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Éditions de l'Organisation.

LEVY-LEBOYER, C. (1996). *La gestion des compétences*. Paris : Éditions de l'Organisation.

MARTINAND, J.-L. (1986). *Connaitre et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.

MEIRIEU, P. (1987). *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris : ESF.

MEIRIEU, P. (1991). *Le choix d'éduquer*. Paris : ESF.

MORIN, E. (1999a). *La tête bien faite. Repenser la réforme. Réformer la pensée*. Paris : Le Seuil.

MORIN, E., dir. (1999b). *Relier les connaissances. Le défi du XXIe siècle*. Paris : Le Seuil.

ROMAINVILLE, M. (1996). L'irrésistible ascension du terme « compétence » en éducation. *Enjeux*, n°37-38.

PASQUIER, D. (2008). La culture juvénile, dans Van Zanten, A. (dir.). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : PUF.

PERRET, B. (2001). *L'évaluation des politiques publiques*. Paris : La Découverte.

PINKER, S. (1994-2008 tr. fr.). *L'instinct du langage*. Paris : Odile Jacob.

REUTER, Y. (1996). Imaginaire, créativité et didactique de l'écriture. *Pratiques*, n°89.

ROUXEL, A. (1997). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : PUR.

TARDIF, J. (1994). L'évaluation du savoir-lire : une question de compétence plutôt que de performance, dans Boyer, J.-Y., Dionne, J.-P. & Raymond, P. (dir.). *Évaluer le savoir-lire*. Montréal : Éditions Logiques.

TAUVERON, C. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*. Paris : Hatier.

TOCHON, F.-V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.

VAN BEVEREN, J. (2012). (Pré)textes : perspective didactique sur le dépeçage des textes littéraires à des fins d'exemplification. *Méthis*, n°3.

Dossier :

Réflexions sur des composantes disciplinaires à caractère artistique

HISTOIRE DE L'ART À L'ÉCOLE ET ARCHITECTURE. SUR QUOI COMMUNIQUER ? QUELQUES ÉLÉMENTS DE LECTURE ET DE RÉFLEXION

Rappelons cette première évidence : l'architecture est pour chacun d'entre nous le cadre de l'espace physique et quotidien dans lequel nous nous mouvons. Elle nous enveloppe ; elle nous englobe ; elle nous inclut et nous exclut. Elle détermine de manière conséquente nos espaces de vie, souvent à notre insu. Nous vivons ; nous habitons ; nous demeurons. « Si chacun est libre de tourner le bouton de la radio, de déserrer les salles de concert, de cinéma ou de théâtre, comme de ne pas lire un livre, personne ne peut fermer les yeux devant les édifices qui constituent le décor de notre vie. » (ZEVI, 1959, p. 9) L'architecture est contraignante, toujours. Elle change la vie de ses utilisateurs, pour le meilleur ou pour le pire — pour le pire, on (re)lira l'étude de Michel Foucault, *Surveiller et punir*, en particulier sur le rôle de l'architecture dans le sentiment de réclusion et l'accomplissement de la peine infligée.

Il est pourtant des évidences qui, en matière éducative, ne débouchent sur rien, contrairement à d'autres. Selon COURALET, GRANDGUILLOT & NYS (2008), le « refoulement » d'une sensibilisation à la culture architecturale s'expliquerait d'abord par l'omniprésence de l'architecture dans notre environnement, ensuite par la complexité essentielle de cette dernière. D'une part, comme l'architecture est « constamment accessible, comme c'est là, comme on vit dedans, (on croit qu') il n'est pas nécessaire de

l'apprendre. On sait. » (p. 87) D'autre part, comme l'architecture est un objet particulièrement complexe étant donné la diversité des langages qu'elle recèle — une voie royale pour entrer dans la complexité des savoirs —, son enseignement et son apprentissage s'avèrent difficiles. Tel serait le paradoxe pédagogique.

Certes, l'école ne peut pas couvrir tous les champs du savoir. Mais là n'est pas tant le constat, qu'il nous faut formuler autrement. Durant leur scolarité obligatoire, tous les élèves sont « initiés » aux arts plastiques et visuels, parfois même un peu à leur histoire. Par contre, nous observons qu'ils sont très rarement mis en contact avec les arts de l'espace, en particulier avec l'architecture. Si chacun s'accorde sur le fait que l'école est l'endroit privilégié pour toucher de nouveaux publics et pour transmettre un peu de cette culture-là, la question des contenus à aborder, des accès à privilégier et des méthodes à développer, reste particulièrement vive (CHAMPY, 2004 ; COURALET, GRANDGUILLOT ET NYS, 2008).

La notion de transposition didactique, forgée par Chevallard dans la didactique des mathématiques, permet, dans une certaine mesure, de décrire et d'analyser les phénomènes d'enseignement (REUTER et al., 2010, p. 230). Elle explicite une partie du processus de transformation par lequel un savoir qualifié de « savant », constitué des objets théoriques et des pratiques rela-

tives à une communauté scientifique, devient un savoir d'enseignement. Elle renvoie de fait à la question de la sélection des savoirs à enseigner à l'école, en général — pourquoi et comment certains savoirs constituent-ils des matières d'enseignement, alors que d'autres pas ? —, et en particulier — pourquoi, au sein d'une discipline d'enseignement, choisit-on de faire apprendre certains aspects, et d'autres pas ? (PHILIPPE, 2004, p. 31). La notion de transposition didactique porte également en elle la question de la « légitimité » des savoirs disciplinaires enseignés. Transformés, remodelés ou traduits en fonction d'exigences proprement didactiques afin d'être appréhendés en dehors de la sphère scientifique, les savoirs enseignés doivent cependant continuer à entretenir une « ressemblance minimale » avec les savoirs savants. Nécessairement, il y a également « une distance entre savoir savant et savoir enseigné, mais elle ne doit pas être trop grande », sous peine de frapper le second « d'obsolescence » (PHILIPPE, 2004, p. 31).

Dans le rapport, déjà cité, de COURALET, GRANDGUILLOT & NYS (2008), six domaines ou pratiques d'intervention ont été identifiés en matière de sensibilisation des jeunes publics à l'architecture : la relation à l'espace, la relation à l'environnement, l'habitat proche, la technique, la citoyenneté et, enfin, la dimension artistico-esthétique. Il s'agit d'une typologie toute préliminaire, qui devrait encore faire

l'objet d'une étude plus approfondie. Selon les rédacteurs du rapport, elle offrirait « des repères et des perspectives pédagogiques » (p. 52).

Rappelons cette seconde évidence : l'architecture fait partie du domaine des beaux-arts. On la cite même en premier lorsqu'on énumère ceux-ci. Ce positionnement n'est pas tant alphabétique que statutaire : l'architecture, en effet, est considérée comme la matrice de tous les arts, au confluent des arts et des techniques, originelle par nature. L'architecture compte ainsi parmi les objets d'étude de l'histoire de l'art. Par sa substance, elle est un objet de savoir complexe : diversité des langages qu'elle recèle, on l'a dit ; diversité — c'est lié — des points de vue qu'il faudrait adopter pour tenter d'en cerner toute l'épaisseur anthropologique. On évitera les généralisations abusives selon lesquelles, notamment, l'architecture ne serait pas l'objet d'étude préféré des historiens de l'art qui, dans leur approche ordinaire, la réduisent souvent à une manière d'écriture circonscrite aux façades. On évitera de généraliser, mais on l'aura constaté à de multiples reprises : dans des histoires de l'art, dans des enseignements, en formation initiale, dans des classes du secondaire, lors de la Journée interuniversitaire des didactiques de l'histoire de l'art qui fut consacrée, en mai 2011, au volet « architecture » des programmes d'études en histoire de l'art.

La séparation opérée entre la dimension artistico-esthétique de l'architecture et, en particulier, les aspects techniques et les valeurs spatiales de celle-ci, ne nous surprend donc guère : elle correspond à des pratiques avérées. En amont des questions de traduction et de didactisation, subsiste celle des contenus de référence et des pratiques-sources en histoire de l'art. Peut-on se satisfaire de données aussi peu consistantes, dans une visée citoyenne qui devrait, dans un souhait d'efficacité, sensibiliser à l'environnement bâti — la scène de nos vies — et transmettre un peu de la densité de ces objets-là ? Quel point de vue, dès lors, adopter ?

Selon quel angle d'attaque manœuvrer ? Quels seraient donc, question posée, les caractères ou les spécificités de l'architecture du point de vue de (l'histoire de) l'art ? « Ainsi va l'illusion scientifique en histoire de l'art. Ainsi va l'illusion de spécificité, à propos d'un champ d'étude pourtant indéfinissable, si ce n'est comme champ relatif et ô combien mouvant. L'historien de l'art croit peut-être garder pour soi et sauvegarder son objet en l'enfermant dans ce qu'il nomme une spécificité. Mais, ce faisant, il s'enferme lui-même dans les limites imposées à l'objet par cette prémisse — cet idéal, cette idéologie — de la clôture. » (DIDI-HUBERMAN, 1990, p. 45) Affirmation redoutable, que l'on n'oubliera pas. Mais peut-on faire autrement qu'adopter un certain point de vue pour introduire à la complexité des savoirs ? Et cette position-là équivaldrait-elle, pour autant, à opérer un mouvement d'absolue fermeture ? En dissociant l'approche de l'architecture par l'histoire de l'art, qui ne pourrait « suffire à aborder la multitude des domaines concernés », de l'approche par l'espace comme révélateur « des possibilités et des croisements multiples, nécessaires, pour percevoir toute la complexité du sujet [mobilisation d'un ensemble de savoirs] » (COURALET, GRANDGUILLOT & NYS, 2008, p. 73), on se méprend sur ce que sous-entendrait cette spécificité disciplinaire-là.

Comme l'écrivait le philosophe Philippe MINGUET, « parler de l'architecture "en tant qu'art", c'est sous-entendre, bien sûr, qu'on pourrait entreprendre d'en parler à d'autres points de vue que le point de vue de l'art. L'art est un aspect du phénomène architectural, qui peut s'appréhender sous d'autres angles ». Et l'auteur de constater dans la foulée qu'une telle affirmation « implique d'abord qu'il n'y ait pas de désaccord sur le point de vue de l'art. Or, sur la réalité et le contenu de ce point de vue de l'art, il n'est pas sûr qu'on éviterait sans mal des controverses » (MINGUET, 1992, p. 61). L'entreprise définitionnelle

comporte en effet des difficultés ; elle renvoie à la question des propriétés communes qui confèreraient un caractère unitaire à l'ensemble des activités humaines qualifiées d'artistiques. Concernant les propriétés artefactuelles, cette spécificité-là n'existe nulle part complètement, et tout au plus les définitions de l'art mettent-elles en évidence le caractère flexible de la notion. Comment, dès lors, sortir de cette situation qui nous engluerait ? « Une esthétique comparative, attentive à dégager les lois communes aux différentes espèces d'art, appelle nécessairement le contrepoint d'une esthétique différentielle [...] En principe, tout se passe comme si les arts étaient d'autant plus manifestement de l'Art qu'ils réalisent leur essence propre. » (MINGUET, 1992, pp. 62-63) Ce qui nous ramène aux « distinctions d'espèces » et aux caractères spécifiques de l'architecture. « Le plus souvent, on présente les choses comme si l'architecture n'était pas de l'art dans la mesure où elle est étrangère à la formule de "l'art pour l'art", parce que tributaire d'une destination utilitaire, l'habitation individuelle ou collective. Dans une formule binaire, dont chacun sait l'immense succès, on exprime cette dualité en disant que l'architecture est une "forme en fonction". Mais est-elle art en tant que forme et technique en tant que fonction ? [...] En vérité, on peut conjurer ce double danger par une approche directe de l'œuvre architecturale, qui n'a pas deux aspects distincts — un aspect esthétique et un aspect technique, une forme et une fonction —, mais qui est, comme toute œuvre d'art, une forme fonctionnelle ou une fonction mise en formes. Les arts ne deviennent de l'art qu'en assumant leur programme, c'est-à-dire leur condition propre. Or, quel est le programme de l'architecte ? Construire une demeure. Là est l'essentiel de cet art, et toute esthétique de l'architecture doit nécessairement partir de là. Dans ces deux actes complémentaires — édifier et habiter — réside l'essentiel de l'architecture. » (MINGUET, 1992, pp. 64-66)

Selon MINGUET, toute demeure — acception large — comporte donc deux aspects répondant à deux « intentions » : celui de la construction, qui correspond à l'acte d'« instauration », et celui de l'habitation, qui correspond au moment de la « consommation », le premier réalisant l'autre. La construction se manifeste dans le « geste » ou dans le « principe constructif » ; l'habitation, dans le « sentiment de l'espace » ou dans la forme spatiale. La source de notre plaisir esthétique réside dans leur *manifestation* et dans leur *perception*, c'est-à-dire dans l'image constructive et dans le sentiment de l'espace. « Les modes de construction ne nous intéressent, esthétiquement, que dans la mesure où ils nous permettent de les réaliser intuitivement. Si le fait que nous nous dressions avec la colonne constitue l'exemple type de l'acte de sympathie symbolique, c'est bien parce que l'architecture comme art s'adresse à l'homme, à ce vivant qu'est l'homme [...] La différence entre l'espace architectural et les espaces pictural et sculptural n'est pas une question de réalité ou de virtualité de l'espace. Sans doute n'y a-t-il rien de plus concret qu'un bâtiment. Mais l'espace dont nous parlons en esthétique n'est pas l'espace de la géométrie ni de la physique, c'est un espace qui peut être qualifié d'"harmonieux" ou d'"organique" ou de "dynamique", ce qui n'aurait évidemment aucun sens du point de vue scientifique. » (MINGUET, 1992, pp. 67 et 69)

Perception de l'architecture, impressions visuelles générées par celle-ci et qualification esthétique des espaces habitables sont au cœur de l'approche. Car toute demeure est perçue et vécue, espace englobant, interface entre un usager, un dehors et un dedans. Analyser les qualités et les significations expressives de l'architecture, c'est tenir compte de l'aspect le plus manifesté et le plus immédiat de cet « art ». On s'en voudrait d'ignorer cette évidence-là. Les « bâtiments

parlent», pour emprunter au philosophe Alain DE BOTTON (2007, p. 97). Nous communiquons avec eux.

Il n'est pas surprenant que MINGUET soit à l'initiative de la traduction en français de l'ouvrage de Rudolf ARNHEIM, *The Dynamics of Architectural Form*, paru pour la première fois en 1977. ARNHEIM est un des principaux représentants de la Gestalttheorie. Son essai sur l'architecture porte sur les effets visuels produits par l'architecture et par l'environnement bâti sur les usagers. ARNHEIM étudie la réalité perceptive des édifices dont il analyse les « qualités visuelles expressives » inhérentes aux formes. Rappelons une fois encore que l'architecture, comme le soulignait MINGUET, est une fonction mise en formes ; la seule construction qui soit pertinente du point de vue de l'art est celle qui est exprimée par des formes perceptives. « On peut négliger la forme d'un objet mais on ne peut s'en passer. L'opposition à l'étude formelle est due en partie aux rumeurs accusant les architectes et théoriciens de vouloir traiter les bâtiments comme des formes pures sans considération pour leurs fonctions pratiques et sociales. Quiconque possède un sens aigu des relations réciproques entre les bâtiments et la communauté humaine ne peut que se rebeller contre ce formalisme [...] On ne peut comprendre la forme d'une porte ou d'un pont sans le replacer dans le contexte de sa fonction. Mais il est également vrai que seul un esprit pervers peut considérer un bâtiment comme un simple moyen destiné à une fin. » (ARNHEIM, 1986, pp. 12-13)

Ouvrons ici une parenthèse. Dans la *Saveur des savoirs*, le didacticien des sciences Jean-Pierre ASTOLFI rappelle la différence qui existe entre l'« élémentation » du savoir et l'« abréviation » du savoir. Pour ASTOLFI, l'abréviation est fermeture, l'élémentaire, ouverture. Abréger le savoir, c'est le réduire au minimum acceptable, c'est sélectionner les données par « soustraction », c'est éliminer les informations trop complexes, c'est le « nommer par un procédé d'étiquette

»). Élémenter le savoir par contre, c'est non plus le soustraire, mais bien le distiller dans sa complexité, c'est le considérer en ses « fondements », en son « essence », en son « principe », comme une « invite » (une « mise en bouche »), c'est le « désigner », soit : « développer son *design*. Ce mot anglais intraduisible qui combine les connotations du dessin et du dessein, et montre l'importance de la forme d'ensemble des objets théoriques (comme des objets industriels), de leur esthétique, de leur signification globale et de leur visée perspective. » (pour les citations qui précèdent : ASTOLFI, 2008, p. 46) Reconnaissons qu'il y a, dans ce projet d'élémentation des savoirs qu'ASTOLFI défend de manière à donner aux élèves la « saveur des savoirs », des analogies qui, pour l'aspect qui nous occupe ici, vont bien au-delà des mots.

Avec quels outils sensibiliser aux aspects proprement visuels de l'architecture ? Un des intérêts de l'ouvrage d'ARNHEIM, indissociable de l'approche elle-même, réside dans la manière dont les principes psychologico-visuels abordés sont expliqués. Comme l'explique l'auteur dans l'introduction, on trouve ici peu de reproductions photographiques. ARNHEIM s'appuie, pour l'essentiel, sur des dessins au trait et sur des schémas. Les dessins permettent de maintenir un niveau d'abstraction ou d'élémentation nécessaire aux explications, sans les parasiter, et sans pour autant désincarner totalement les bâtiments qu'ils « reproduisent ». Les schémas, en tant qu'ils sont des résumés graphiques ou des représentations simplifiées, permettent de fixer les principes conceptuels de fonctionnement ; leur intérêt cognitif n'est plus à démontrer.

Ce dernier point nous renvoie à la question des ressources documentaires que l'on convoque habituellement pour donner à voir l'architecture et, en particulier, pour tenter de faire percevoir, lorsqu'on ose s'y frotter, les valeurs de spatialité. Nous restons frappé par l'utilisation automatique et peu raisonnée, dans les classes, des

documents d'architecte (les documents techniques). Il ne s'agit pas tant des difficultés liées à la lecture de ces documents — somme toute, avec un peu d'entraînement, leurs conventions s'apprennent assez vite — que de celles dues à leur incomplétude et aux conceptions erronées qu'ils induisent en matière d'appréhension de l'espace.

Dans *Apprendre à voir l'architecture* (1959), ouvrage parcouru par des générations entières d'étudiants en architecture, Bruno Zevi démontrait, exemples à l'appui, que les vues en plan et les coupes, qui représentent le volume architectural selon une décomposition planimétrique et qui par conséquent le désincarnent, étaient la cause principale du manque d'éducation spatiale. Une construction ne se résume pas à « la somme des largeurs, des longueurs et des hauteurs de ses divers éléments : elle est l'ensemble des mesures du vide, de l'espace interne dans lesquels les hommes marchent et vivent. » (Zevi, 1959, p. 11) La photographie fixe ce qui est bidimensionnel et tridimensionnel en architecture, la spatialité exceptée ; elle est incapable de restituer la succession continue des points de vue de l'utilisateur, succession qui permet de prendre la mesure de l'espace englobant de l'architecture. Chacune des ressources documentaires classiques — laissons de côté les modèles en réduction — présente donc des lacunes. Pour tenter de pallier leurs inconvénients, il faut les convoquer complémentirement, et non pas exclusivement. L'image animée, dont Zevi attendait beaucoup, solutionne certains problèmes. « Le cinéma est en train d'entrer dans la didactique, et lorsque l'histoire de l'architecture s'enseignera, non par le livre, mais par les films, l'éducation spatiale sera grandement facilitée. » (Zevi, 1959, p. 34) Constatons, d'une part, qu'aujourd'hui nous ne disposons pas encore de telles ressources pour analyser chacun des édifices majeurs qu'il nous faudrait étudier, d'autre part, que les films disponibles sont rarement produits à des fins didactiques : ils donnent à voir des découvertes partielles, souvent aléatoires dans leur cheminement. Mais relativisons également l'intérêt de ce dernier

médium. « Certaines tentatives ont été faites pour illustrer au cinéma l'expérience architecturale de déambulation à travers un bâtiment [...] Le résultat peut être intéressant en soi mais il ne reproduit en aucune façon l'interaction entre un édifice et son visiteur qui constitue l'expérience architecturale. » (ARNHEIM, 1986, p. 121)

La question du bonheur connaît aujourd'hui un véritable engouement. Il suffit de taper le mot « bonheur » sur Google ou sur Amazon pour constater le grand nombre des ouvrages consacrés au sujet. Comme l'écrit le philosophe Pascal BRUCKNER dans *L'Euphorie perpétuelle*, le bonheur est ce « nouveau stupéfiant collectif qui envahit nos sociétés occidentales » (BRUCKNER, 2000, p. 18), et qu'il nous faudrait engloutir par devoir. L'ouvrage d'Alain DE BOTTON, *L'architecture du bonheur*, surfe sur cette vague. Nous lui donnons cependant raison sur ce point que notre environnement bâti influence certainement nos pensées et nos manières d'être. L'architecture du bonheur n'est pas un livre d'histoire de l'architecture ; ce n'est pas non plus un ouvrage d'esthétique. C'est un essai, qui se laisse lire comme un roman au gré des sensations légères ou plus pesantes qu'il distille, et qui touche assez bien au cœur de ces choses, grandes ou petites, qui modèlent et façonnent notre environnement bâti. Il nous semble qu'il y a là une mise en bouche intéressante avant de travailler sur les questions proprement didactiques de sensibilisation — de sensibilité — à l'architecture. « La croyance en l'importance de l'architecture est fondée sur l'idée que nous sommes, pour le meilleur ou pour le pire, des personnes différentes dans des lieux différents [...] Nous acceptons avec gratitude le pouvoir qu'une simple pièce peut détenir. Mais la sensibilité à l'architecture a aussi des aspects plus problématiques. Si une pièce peut modifier notre état d'âme, si notre bonheur peut dépendre de la couleur des murs ou de la forme d'une porte, que ressentirons-nous dans une maison dont les fenêtres ressemblent à celles d'une prison, dont les moquettes sont tachées et les rideaux en plastiques ? » (DE BOTTON, 2007, pp. 20-21)

Bibliographie

ARNHEIM, R. (1986). *Dynamique de la forme architecturale* (M. SCHOFFENIELS-JEUNEHOMME & G. VAN CAUWENBERGE, Trad. de l'anglais [USA]). Liège : Mardaga. (1986 [1977]).

ASTOLFI, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

BRUCKNER, P. (2000). *L'Euphorie perpétuelle. Essai sur le devoir du bonheur*. Paris : Grasset.

CHAMPY, F. (2004). La profession d'architecte en France : crise structurelle et rapport au public, dans Genard, J.-L. & Lhoas, P. (Dir.). *Qui a peur de l'architecture ? Livre blanc de l'architecture contemporaine en Communauté française de Belgique*. Bruxelles : Éditions La Lettre Volée/I.S.A. La Cambre, pp. 141-155.

COURALET, S., GRANDGUILLOT, A. & NYS, P. (2008). *La sensibilisation des jeunes publics à l'architecture. Étude comparative dans six pays européens. Recommandations pour la France. Rapport final*. Juin 2008. France : Ministère de la Culture et de la Communication.

DE BOTTON, A. (2007). *L'architecture du bonheur* (J.-P. Aoustin, Trad. de l'anglais). Paris : Mercure de France (Œuvre originale publiée en 2006).

DIDI-HUBERMAN, G. (1990). *Devant l'image. Question posée aux fins d'une histoire de l'art*. Paris : Les Éditions de Minuit.

FOUCAULT, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.

MINGUET, P. (1992). Les caractères spécifiques de l'architecture en tant qu'art., dans Minguet, P. *Sens et contresens de l'art*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, pp. 61-73. (1992 [1969]).

PHILIPPE, J. (2004). La transposition didactique en question : pratiques et traduction. *Revue française de pédagogie*, 149, pp. 29-36.

ZEVI, B. (1959). *Apprendre à voir l'architecture* (L. Trichaud, Trad. de l'italien). Paris : Les Éditions de Minuit. (1959 [1948]).

Outre leurs activités de formation initiale et continuée des enseignants du secondaire, les membres du CIFEN mènent de nombreuses activités de recherche. Celles-ci irriguent l'enseignement et la formation... qui, eux-mêmes, nourrissent les recherches. La plupart d'entre elles donnent lieu à des publications que cette nouvelle rubrique de Puzzle a pour vocation de vous faire connaître.

MOUTON, A., HANSENNE, M., DELCOUR, R., & CLOES, M. (2013). Emotional intelligence and self-efficacy among physical education teachers, dans *Journal of Teaching in Physical Education*, n° 32, pp. 342-354.

<http://orbi.ulg.ac.be/handle/2268/157729>

Les recherches actuelles ont établi un lien positif entre l'intelligence émotionnelle (I.E.), le bien-être, la performance et l'auto-efficacité en milieu professionnel. Le construct d'intelligence émotionnelle fournit un cadre scientifique à l'idée communément admise que les individus diffèrent dans la manière dont ils prêtent attention, traitent et utilisent l'information affective de nature intra- et interpersonnelle. Par ailleurs, le sentiment d'auto-efficacité (ou self-efficacy) est la conviction qu'a un individu de sa capacité à organiser et réaliser les actions nécessaires à l'accomplissement d'une tâche. Dans le domaine de l'enseignement, ces deux concepts revêtent une importance toute particulière.

Cette étude vise à examiner les liens potentiels entre l'I.E. et l'auto-efficacité chez des professeurs d'éducation physique enseignant au niveau primaire ou secondaire. Le TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire) et le TSES (Teacher Sense of Efficacy Scale) ont été administrés à un échantillon de 119 enseignants en éducation physique.

Les principaux résultats de cette étude montrent une association positive entre l'I.E. et l'auto-efficacité, particulièrement pour le facteur « sociabilité » de l'I.E. qui peut être considéré comme prédicteur du score total au TSES. Par ailleurs, ni l'âge ni l'expérience d'enseignement ne semblent prédire les scores d'I.E. et d'auto-efficacité.

Ces résultats permettent de confirmer et d'étendre au domaine de l'enseignement de l'éducation physique les conclusions des recherches antérieures au sujet des associations qui existent entre l'I.E. et l'auto-efficacité. Des suggestions relatives à la formation spécifique des enseignants en éducation physique à la gestion et au développement de l'I.E. sont également formulées dans cet article.

PARTOUNE, C. (2011-2012). Développer une intelligence commune du territoire, dans J.-E. BIDOUE (dir.), *Habiter : l'ancrage territorial comme support d'éducation à l'environnement. Education relative à l'environnement*, vol. 10, pp. 103-121.

<http://hdl.handle.net/2268/157440>

L'éducation relative à l'environnement est interpellée par la nouvelle gouvernance territoriale qui exige la participation de tous les acteurs. La complexité des habiletés sociales et cognitives requises pour qu'un projet de territoire soit véritablement fondé sur une vision commune de tous les acteurs exige que ces derniers y soient préparés, qu'ils aient développé une « intelligence commune du territoire ». Des critères spécifiques pour reconnaître l'existence de cette forme particulière d'intelligence au sein d'un groupe d'acteurs sont proposés à la discussion dans l'idée de baliser un curriculum de formation pour un nouveau métier : « écodiplomate » ou « animateur communautaire ». Quatre axes peuvent être dégagés pour exprimer les dimensions d'une éducation par et pour le territoire ayant cette forme particulière d'intelligence : axes humaniste, politique, épistémologique et praxique.

PARTOUNE C. (2011). Développer des compétences citoyennes ? Plus facile à dire qu'à faire !, dans B. BADER & L. SAUVE (dir.), *Education, environnement et développement durable : vers une écocitoyenneté critique*. Québec : Presses de l'Université de Laval, pp. 198-219.

<http://hdl.handle.net/2268/107233>

Le développement de compétences citoyennes, qui est l'un des axes majeurs de l'Éducation relative à l'Environnement (ErE), s'appuie sur des pratiques collaboratives qui peinent à se déployer étant donné le décalage important avec la culture ambiante dans notre société. Les enjeux sont de taille : développer une attitude soucieuse d'un intérêt commun à l'échelle planétaire; développer des intelligences citoyennes particulières pour investir l'espace public; conjuguer de manière équilibrée dynamique individuelle et dynamique collective; développer un esprit critique par rapport à tout programme politique, a fortiori lorsqu'il est proposé à l'échelle mondiale, comme l'éducation au développement durable (EDD) et sa filiale, l'éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD). L'analyse critique d'un dispositif de formation se référant à l'EDD tout en faisant l'impasse sur cette posture critique nous conduit à encourager fermement le secteur éducatif à ne pas s'en départir, et en particulier le secteur de l'ErE, qui troque volontiers son habit pour endosser celui de l'EEDD.

DELBRASSINE, D. (2013), Romans et albums de jeunesse : de nouveaux lieux de mémoire?, dans C. MILKOVITCH-RIOUX, C. SONGOULASHVILI, C. HERVOUËT & J. VIDAL-NAQUET (éd.), *Enfants en temps de guerre et littératures de jeunesse (XXe et XXIe siècles), Actes du colloque des 18 et 19 octobre 2012, organisé par la Bibliothèque Nationale de France et l'Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand*. Paris – Clermont-Ferrand : BnF/ Presses universitaires Blaise Pascal, pp. 124-131.

<http://hdl.handle.net/2268/157474>

Au départ de l'observation des choix narratifs réalisés par les auteurs, on démontre comment la transmission de l'expérience de la guerre est littéralement mise en scène dans les œuvres. La littérature pour la jeunesse assume ainsi une fonction dont l'Histoire scientifique ne veut plus, celle de « lieu de mémoire ».

DUJARDIN, J.-M. (2013). *Compétences durables et transférables, clés pour l'employabilité*. Bruxelles : De Boeck.

<http://webtv.ulg.ac.be/competences>

L'ouvrage traite de la gestion des compétences tout au long de la vie, autrement dit de la manière dont les individus assurent leur propre formation continue, en particulier pendant la carrière professionnelle. Il met en évidence les ressources que l'individu mobilise pour gérer son « bagage de compétences » et propose de regrouper ces ressources autour du concept de « métacomptence ».

DUMORTIER, J.-L., avec la collaboration de DISPY, M. & VAN BEVEREN, J. (2013). *Savoirs langagiers. Glossaire visant à pourvoir d'un bagage de notions communes les enseignants de la Fédération Wallonie-Bruxelles*. Namur : Presses universitaires de Namur.

<http://hdl.handle.net/2268/151748>

Dans la perspective du développement de compétences d'écriture et de parole, de lecture et d'écoute, les savoirs langagiers apparaissent comme des moyens de réussir un acte de communication verbale. Ces savoirs ont trait au discours, compris en tant que trace de l'acte de communication. Y sont repérables des facteurs potentiels de succès ou d'insuccès, que l'on peut cerner dans la dimension du texte, dans celle de la phrase ou dans celle du mot.

L'enseignement de la langue et de ses usages en vue du développement de compétences de communication implique que les maîtres aient développé un sens aigu de l'occasion propice à l'étude des phénomènes et qu'ils disposent, pour saisir l'occasion, de connaissances solides et étendues, irréductibles à celles dont il faut pourvoir les élèves au fil de la scolarité. Au demeurant, la continuité des apprentissages implique que tous les enseignants, du fondamental au supérieur, soient, grâce à la formation de base ou à la formation continuée, nantis d'un même viatique de savoirs langagiers : c'est ce dernier que nous nous sommes attachés à constituer.

DUMORTIER, J.-L., DISPY, M. & VAN BEVEREN, J. (2012). *Explorer l'exposé. S'informer et écrire pour prendre la parole en classe. De la fin du primaire à la fin du secondaire*. Namur : Presses universitaires de Namur.

<http://hdl.handle.net/2268/129596>

Une modeste enquête sur l'exposé, menée en FWB auprès d'enseignants du primaire et du secondaire, nous a permis de dresser ces deux constats. 1° Lors des activités scolaires d'exposé, l'attention est focalisée sur la performance : le plus souvent, ce qui devrait se faire en amont et en aval de celle-ci est passé sous silence ou négligé. 2° Les ressources à mobiliser avant, pendant et après la présentation d'un exposé font très rarement l'objet d'une programmation. Principalement adressé aux enseignants, à leurs formateurs et conseillers, le présent ouvrage est une réaction à ces deux constats. Trois parties le constituent : une réflexion théorique sur le genre de l'exposé, des propositions d'activités destinées aux élèves du dernier degré de l'enseignement primaire et des trois degrés du secondaire et, enfin, une proposition de programmation relative à l'exposé, qui couvre ces mêmes étapes de la scolarité.

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

<http://hdl.handle.net/2268/115277>

Cet ouvrage s'adresse à toutes celles et à tous ceux qui, en FWB, enseignent le français en tant que langue de scolarisation, depuis les premières années jusqu'au terme de la scolarité obligatoire. L'auteur y invite le lecteur à envisager cette discipline comme un construit institutionnel, dont la construction dépend de conjonctures politiques, économiques, sociales et culturelles spécifiques. C'est donc à une réflexion sur les contenus d'enseignement que le lecteur se trouve convié, à une salutaire prise de distance envers les « matières », dont l'apprentissage n'a d'autre justification que celle-ci : contribuer à faire advenir, progressivement, de jeunes adultes qui développent au maximum un potentiel d'humanité leur permettant de s'affirmer, en communiquant en langue française, comme des individus autonomes et comme des acteurs sociaux responsables. Quoique circonscrite par la prise en considération d'une conjoncture scolaire locale, une telle réflexion pourrait intéresser de futurs enseignants, des enseignants et des formateurs d'enseignants dans d'autres contextes didactiques.

GOFFIN, C., MONSEUR, C. & FAGNANT, A. (2013). Les croyances relatives au redoublement, les conceptions de l'intelligence et le sentiment d'auto-efficacité des futurs enseignants du secondaire supérieur : quelle articulation ? Communication au congrès *Actualité de la recherche en éducation et en formation* (AREF). Montpellier, 29 août 2013.

<http://hdl.handle.net/2268/155834>

De nombreuses études portant sur les conceptions relatives au redoublement montrent l'attachement des enseignants à cette pratique en dépit des résultats de recherches démontrant sa faible efficacité et son caractère préjudiciable sur l'image de soi des élèves. L'étude présentée ici s'appuie sur une enquête menée auprès de 196 futurs enseignants qui se destinent au secondaire supérieur (grades 10-12) en Belgique francophone. Un questionnaire visant à évaluer leur sentiment d'auto-efficacité, leurs conceptions de l'intelligence et leurs croyances relatives au redoublement leur a été soumis au tout début de leur formation pédagogique et en fin d'année académique. L'architecture de leurs croyances, révélée par un modèle en pistes causales, s'avère très cohérente en début de formation : la croyance relative aux bienfaits du redoublement s'explique partiellement par le sentiment d'efficacité générale et par les conceptions de l'intelligence. En fin de formation, ce sont les conceptions relatives au redoublement qui ont le plus évolué ainsi que, dans une moindre mesure, le sentiment d'efficacité générale. Cette évolution est confirmée par une analyse par clusters. Enfin, bien que l'évolution marquée sur les différentes échelles semble procéder d'une certaine logique conceptuelle et que l'on constate toujours une cohérence dans les corrélations observées, l'analyse en pistes causales reproduite en fin de formation ne permet plus d'établir un modèle cohérent présentant l'architecture des croyances.

HERLA, A. (2013). Éprouver sa puissance de penser, dans *Le français dans le mille*, n° 236, pp. 63-67.

<http://hdl.handle.net/2268/154497> Le texte insiste sur l'importance, pour les futurs enseignants en morale, de parvenir à incarner les problèmes philosophiques : il s'agit à la fois de relever, dans le quotidien des élèves, les questions et enjeux philosophiques sous-jacents, mais aussi de placer chaque apprenant dans une position telle qu'il soit auteur de sa pensée, à la fois créatif dans son propre questionnement et coopératif dans le déploiement de la réflexion collective.

HERLA, A. (2013). La discussion philosophique en classe : une pratique de l'émancipation ? Tracés. *Revue de sciences humaines*, n° 25.

<http://hdl.handle.net/2268/164513> L'article présente une pratique pédagogique récente dans le domaine de la philosophie à l'école : la Discussion à Visée Démocratique et Philosophique (DVDP). D'après l'auteure, cette pratique se distingue d'une conception plus traditionnelle de l'enseignement de la philosophie en bouleversant trois aspects essentiels de la relation pédagogique : le rapport au savoir, la relation au maître, le rapport au collectif. Pour chacun de ces aspects, il s'agit de montrer, d'une part comment l'autorité est remise en question et réélaboree, et d'autre part comment les rapports de domination relayés par le système scolaire sont dévoilés et transformés. Plus largement, l'auteure avance que la DVDP, dans sa pratique même, interroge sous un angle nouveau la nature de l'acte philosophique et ébranle les partages établis entre maître et élève, philosophe et non-philosophe, savant et ignorant. Il s'agit dans cet article de mettre en lumière la conception de l'émancipation – indissociablement intellectuelle et politique – qui sous-tend un tel dispositif d'apprentissage de la philosophie.

JADOULLE, J.-L. (2013). Évaluer des compétences dans une optique situationnelle : un gage de validité ? L'expérience de développement d'outils d'évaluation des compétences en histoire au secondaire en Belgique francophone, dans *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et professionnel. Actes du 24e colloque international de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation (ADMEE), 11-13 janvier 2012. Luxembourg : ADMEE*, actes électroniques téléchargeables sur http://admee2012.uni.lu/pdf2012/A07_01.pdf

<http://hdl.handle.net/2268/122440> L'expérience d'élaboration d'outils d'évaluation des compétences en histoire telle qu'elle a été conduite dans le cadre d'une recherche « technologique » qui a été réalisée en 2000-2001, puis prolongée au sein de la Commission inter-réseaux des outils d'évaluation en histoire, tend à montrer que la définition de familles de situations permet d'assurer la validité des situations d'évaluation des compétences des élèves. La définition de critères et d'indicateurs constitue quant à elle un moyen d'assurer, autant que faire se peut, la fiabilité de l'évaluation.

POFFÉ, C. & HINDRYCKX, M.-N. (2012). *Cours de Biologie au Premier Bachelier « 1, 2, 3 ... Sciences » : analyse didactique du dispositif d'aide à l'étude. Rapport final – août 2012*. Liège : Service de didactique des Sciences biologiques de l'ULg.

<http://hdl.handle.net/2268/136642> La transition entre l'enseignement secondaire et l'université reste une étape cruciale dans le cursus d'un étudiant. Cette transition présente de nombreuses difficultés et peu d'initiatives en vue de réduire le taux d'échec en fin de première année de bachelier se sont révélées particulièrement efficaces.

Une telle initiative a été mise au point dans le cadre du cours de biologie dispensé en BAC1 au sein du tronc commun suivi par les étudiants en faculté des Sciences sous la forme de séances d'aide à l'étude. Après une description des modalités de ces séances, le rapport présente une analyse des atouts et des faiblesses du dispositif tel qu'imaginé lors de l'année académique 2011-2012. Une analyse de l'évolution du taux de réussite est également envisagée.

HINDRYCKX, M.-N. & POFÉ, C. (2013). Pratiques réflexives en formation initiale des enseignants, dans *Éducation et Formation*, 298 (2).

<http://hdl.handle.net/2268/149782> La formation initiale des enseignants en sciences biologiques à l'Université de Liège s'adresse à un public diversifié, tant au niveau de la formation scientifique antérieure qu'au niveau de l'âge ou des motivations à l'entrée dans le métier d'enseignant. Tous ces étudiants futurs enseignants sont pourtant appelés à partager une identité professionnelle d'enseignant de sciences. Porter un regard réflexif sur sa pratique favoriserait la construction de cette identité. Cette pratique n'est certes pas naturelle, mais il est possible de s'y former. Nous décrivons ici le dispositif que nous avons mis en place dans la formation initiale en didactique de la biologie, afin de développer chez les futurs enseignants cette réflexivité dans différents aspects du métier. Nous en analysons également l'intérêt et les limites dans le contexte de la formation initiale des enseignants.

SIMONS, G. (2012). Un dispositif de formation-recherche en didactique des langues étrangères, dans I. VINATIER, L. FILLIETTAZ & S. KAHN (dir.), *Enjeux, formes et rôles des processus collaboratifs entre chercheurs et professionnels de la formation : pour quelle efficacité ? Dossier pour la revue Travail et Apprentissages*, 9, pp. 120-141.

<http://hdl.handle.net/2268/159422> L'article présente un dispositif de formation d'enseignants dans le champ de la didactique des langues étrangères. Une des spécificités de ce programme est que des collaborations étroites sont engagées entre le chercheur-formateur, qui est aussi le concepteur du dispositif, et les enseignants en formation. Fondé sur un aller-retour entre des séquences de formation théorique et des expérimentations de séquences d'enseignement en classe, ce dispositif recourt notamment à des techniques de vidéoscopie et d'analyse rétrospective des leçons réalisées par les enseignants en formation. Dans ce contexte, l'article propose d'interroger les fondements de ce dispositif à la lumière de deux modèles théoriques : le cycle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984), d'une part, et les grandes étapes de la recherche collaborative de Desgagné *et al.* (2001), d'autre part. L'application de ces éléments de modélisation au dispositif, ainsi que l'évocation de données déclaratives sur la réception de la formation par les étudiants conduisent l'auteur à interroger les apports mais aussi les limites du dispositif mis en place et d'esquisser des pistes d'amélioration pour l'avenir.

SIMONS, G. (2012). Enseignement des langues en Communauté française de Belgique et problématique de l'équité, dans J. BECKERS, J. CRINON & G. SIMONS (dir.), *Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissage entre élèves. De l'analyse des situations scolaires à la formation des enseignants*. Bruxelles : De Boeck, pp. 103-148.

<http://hdl.handle.net/2268/121749> Ce chapitre propose d'abord une analyse des prescrits légaux dans le domaine des langues modernes en Fédération Wallonie-Bruxelles, puis de différents documents produits par le Conseil de l'Europe dont le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Ensuite, l'auteur aborde les risques d'inéquité engendrés par l'adoption (en surface) de l'approche actionnelle articulée autour du concept de tâches. Enfin, différentes pistes de solutions sont proposées pour réduire les risques d'inéquité préalablement identifiés.

DISCOURS PRONONCÉ PAR DOMINIQUE LAFONTAINE À L'OCCASION DE LA MISE À LA RETRAITE DE JACQUELINE BECKERS

Chère Jacqueline,

Bien avant de devenir collègues dans le Département « Éducation et formation », nous avons eu la chance de faire partie d'une joyeuse et effervescente équipe de recherche — le laboratoire de pédagogie expérimentale —, laboratoire dont sont issus plusieurs des professeurs du département, actuels ou anciens... Je ne pouvais pas commencer cet hommage sans évoquer ce temps que les moins de 50 ans ne peuvent pas connaître, et cette grande figure de la pédagogie expérimentale, le professeur Gilbert DE LANDSHEERE, auprès de qui nous avons fait nos classes...

Dans ce laboratoire, tu as mené pendant une vingtaine d'années de nombreux projets de recherche portant sur la pédagogie de maîtrise, l'évaluation formative et critériée, la construction de séquences d'apprentissage, mais tu as aussi œuvré à la formation d'enseignants et de formateurs sur le terrain, dans de nombreux pays africains notamment : Côte d'Ivoire, Zaïre, Burundi, Rwanda, pour n'en citer que quelques-uns.

Il y eut ensuite cette remarquable thèse de doctorat — éloge à la différence — consacrée à l'accompagnement des adultes handicapés mentaux et aux dispositifs d'hébergement, où ton intérêt pour les contextes et les dispositifs institutionnels donna sa pleine mesure. Aborder la question du handicap, c'était une autre façon de traiter la question des diffé-

rences initiales qui sont au centre de tes préoccupations : comment, étant donné ces différences de départ, agir et amener chacun au maximum de ses possibilités, que ce soit en termes d'apprentissage ou d'autonomie ?

Tu as fait tien le postulat d'éducabilité de Benjamin BLOOM — toute personne peut apprendre à condition d'y mettre le temps, les moyens et de bénéficier d'un enseignement de qualité. Tout au long de ta carrière, tu n'as cessé d'être à la recherche de ces variables « changeables », de ces leviers sur lesquels l'enseignant peut agir pour maximiser l'efficacité, mais aussi l'équité des actions pédagogiques. En formant les futurs enseignants, en collaborant avec les enseignants, à rebours du fatalisme ambiant, tu as inlassablement travaillé à les aider à se développer comme professionnels, mais aussi à les convaincre de leur propre capacité à faire changer les choses, pour que les élèves apprennent davantage ou autrement. Bien avant un président américain illustre, tu scandais déjà « *Yes, we can !* », « *Yes, you can !* », aux générations d'étudiants et d'enseignants que tu as formés !

Je ne crois pas me tromper en disant que l'enseignement a toujours été au cœur de tes préoccupations. D'abord parce que tu y as consacré énormément d'énergie, en donnant de nombreux cours et séminaires à la Faculté, à l'Agrégation, au Capaes, avec un engagement remarquable, en travaillant sur plusieurs champs dans

la cohérence : l'analyse du système scolaire, le développement et l'évaluation des compétences scolaires, la formation des enseignants/formateurs et autres professionnels de l'interaction humaine, l'identité et l'insertion professionnelle des enseignants...

Ensuite, parce qu'il me semble que ton activité de recherche a été guidée par ton activité d'enseignement, plutôt que l'inverse : en quelque sorte, tu as développé tes recherches pour nourrir tes enseignements, ce qui est rare et précieux.

Enfin, ton engagement au service de l'enseignement a de loin dépassé les frontières de notre Faculté. Un temps conseillère à l'enseignement auprès de Bernard RENTIER, secrétaire scientifique puis présidente du CIFEN pendant de nombreuses années, tu as toujours eu le souci de fédérer tout ce qui touche à l'enseignement dans notre université et bien au-delà, en Belgique et dans d'autres systèmes éducatifs.

A l'échelle de la FWB, certains l'ignorent peut-être, mais Jacqueline BECKERS a joué un rôle de premier plan dans la mise en place de l'approche par compétences, une approche que tu n'estimes pas incompatible avec des objectifs d'équité, comme tu le défends dans ton dernier opus.

Jacqueline BECKERS fut aussi pendant quatre ans une présidente de département très appréciée pour le sérieux

avec lequel elle traitait les dossiers, tous les dossiers.

Jacqueline, c'est l'excellence discrète, une inlassable travailleuse ! Jacqueline « multitâchait » déjà avant qu'existent les technologies permettant de le faire plus ou moins discrètement... Jacqueline, c'est la rigueur, une pensée méticuleuse et méthodique, une écriture en pattes de mouche, un raisonnement arborescent qui se déploie dans des transparents dont elle occupe le moindre recoin...

Au rang des qualités humaines, c'est la droiture, la loyauté, la fiabilité, la sensibilité, la générosité, un non-verbal in-cor-ri-gi-ble, malgré de louables tentatives de laisser un peu moins transparaître ce qui se passe

dans la boîte, c'est un franc-parler qui va nous manquer...

Hier encore, nous avons vingt ans — ou à peine plus — et me voilà en train de prononcer ton discours de mise à la retraite. Avec les années, tu as pris de la bouteille, mais pas un gramme — le secret de l'énergie inentamée, de la pêche de Jacqueline : le tennis pour la forme, le chocolat sans modération, et pas une goutte d'alcool...

Autour de Jacqueline, il y a toujours eu beaucoup d'enfants, les siens d'abord, une nichée de petits-enfants, sans oublier les nombreux enfants de ses assistantes — à certains moments le service de Jacqueline ressemblait à un centre de fertilité non assistée !

Mais trêve de plaisanteries...

L'automne est à nos portes, la page se soulève, prête à se tourner... J'ai un peu de mal à t'imaginer sans cours à donner, sans étudiants à suivre, observer, sans dossiers à traiter... Tous ces jours que nous passons à courir éperdument à la recherche du temps perdu, tu vas enfin le rattraper ! Je suis sûre que tu ne manques absolument pas d'imagination en matière de loisirs actifs et que tu sauras pleinement jouir du temps retrouvé... En guise d'au revoir, je te livre cette phrase d'Albert JACQUARD, qui correspond bien à la philosophie que tu n'as cessé de mettre en actes : « *l'optimisme n'est pas une attitude d'esprit, c'est une nécessité* ».



Université de Liège

Université de Liège

Université de Liège

RETROUVAILLES

AGRÉGÉS DES PROMOTIONS 2004 à 2013

vendredi 9 mai, dès 18 h, au château de Colonster
Allée des Erables, 4000 Liège, Parking 80

Université d'été du Cifen, Château de Colonster,
4 septembre 2013

EXTRAITS DU DISCOURS PRONONCÉ PAR GERMAIN SIMONS À L'OCCASION DE LA MISE À LA RETRAITE DE JACQUELINE BECKERS

Chère Jacqueline,

Nous avons bien sûr envisagé d'organiser un colloque en ton honneur et d'en publier les actes. Il ne fait aucun doute que nous serions parvenus à rassembler un parterre de chercheurs de renommée internationale. En effet, chacun connaît, au Cifen, mais aussi dans ta faculté et dans de nombreuses universités, en Belgique mais aussi à l'étranger, le foisonnement et l'envergure de tes recherches dans des domaines très variés, allant de l'approche par compétences à la didactique professionnelle, en passant par la réduction des inégalités d'apprentissage. Aurait donc pu se retrouver dans une même enceinte, entre autres, M. CRAHAY, B. REY, Ph. PERRENOULD, Ph. MÉRIEUX, J. TARDIF, S. DESGAGNÉ, P. PASTRÉ, I. VINATIER, J. CRINON, L. FILLIETTAZ... et tant d'autres. Ces chercheurs, tu les as tous fréquentés, tu as, avec eux, échangé, collaboré, débattu. Avec certains d'entre eux, tu as même tissé des liens d'amitié. Dire que tu as, ces trente dernières années, marqué de ton empreinte la recherche en pédagogie et que tu as contribué à faire rayonner notre institution au niveau national et international, n'est en rien exagéré.

Si le Bureau du Cifen a finalement opté pour une formule plus *familiale*, c'est parce que nous savons que tu n'adores pas ce type de manifestation officielle, avec son traditionnel chapelet de discours dithyrambiques et ses lectures de CV qui s'appa-

rentent parfois à des hommages funéraires. C'est donc un hommage plus personnel — bien vivant celui-là — que nous avons décidé de te rendre.

Ce petit discours sera articulé autour de l'évocation de différents *traits de ta personnalité* et émaillé de quelques anecdotes. Mais avant d'évoquer ces traits de caractère, il me faut relever quelques caractéristiques de ton *langage non-verbal*.

A. Le non-verbal

Si on a la chance d'appartenir au groupe de personnes que Jacqueline apprécie, il y a d'abord un sourire qui illumine son visage, un sourire où on entrevoit la petite fille Jacqueline, un sourire qui vous dit : « Je suis vraiment contente de te voir ! ». Il y a ensuite une bise, une bise donnée avec intensité, une de ces vraies bises liégeoises appuyées, parfois même — mais là il faut vraiment faire partie des « happy few » — avec deux voire trois petits « smacks » bien claquants, qui traduisent un attachement profond à l'être ainsi embrassé. Enfin, il y a une posture d'écoute attentive, le cou légèrement avancé, les mains croisées et les yeux plongés dans ceux de son interlocuteur. En un mot comme en cent, il y a là énormément de *bienveillance*, et on imagine aisément ce que cela donne avec ses trois enfants et ses très nombreux petits-enfants, famille dont elle arbore fièrement l'arbre généalogique sur la porte de son bureau.

Mais Jacqueline n'est pas que sourires et bisous. Elle peut aussi marquer vivement son désaccord, et cela se fait alors de manière aussi transparente que l'expression de son affection ou de son enthousiasme. Les yeux se font alors plus sombres, la bouche se crispe, le cou se raidit et le verbe suit la gestuelle : direct, sans fioriture. À moins d'être sourd et aveugle, le malheureux interlocuteur du jour comprend assez vite que Jacqueline n'est pas du tout d'accord avec lui, voire qu'elle est très fâchée. Ceci révèle déjà un trait de caractère de Jacqueline : elle est *entière*.

La gestuelle de Jacqueline joue aussi un rôle dans le soutien que ce langage non-verbal apporte à son verbe lors de cours, de conférences ou même de réunions. Le plus souvent, cette gestuelle traduit la complexité de la pensée de Jacqueline et, plus particulièrement, l'idée que différents concepts sont intimement, intrinsèquement liés, que dis-je !, imbriqués, voire enchâssés. Cela donne un mouvement très singulier qui se situe quelque part entre la danse (très) contemporaine et le rap américain, en passant par le mime Marceau.

Mais venons-en à présent aux autres traits de caractère que la bienveillance et la nature « entière » de Jacqueline.

B. Le caractère

Quiconque a travaillé avec Jacqueline a été sidéré, peut-être même dégouté

par sa *puissance de travail* exceptionnelle : elle parvient, en effet, à gérer simultanément des dizaines de dossiers, souvent complexes, et ce avec une minutie remarquable. Jacqueline est, on peut le dire, une stakhanoviste, qui commence sa journée très tôt et la finit très tard, comme en témoignent ses nombreux mails envoyés à des heures où tout le monde, ou presque, est déjà, depuis longtemps, confortablement lové dans les bras de Morphée. Le week-end porte mal son nom avec Jacqueline. C'est souvent le moment où elle parvient, tout en s'occupant de sa grande famille, à clôturer des dossiers et à ouvrir de nouveaux chantiers ; bref, il s'agit davantage d'un « *week-beginning* » que d'un week-end.

Une telle puissance de travail requiert évidemment une excellente hygiène de vie, mais également d'autres qualités. D'abord, de la *conviction*. Jacqueline croit en ce qu'elle fait, elle est convaincue qu'elle a — que nous avons — une marge de manœuvre pour améliorer notre société, entre autres, via notre enseignement qui peut, qui doit être plus efficace, mais aussi plus équitable, et que cette marge de manœuvre, il nous faut la saisir et l'exploiter. Jamais, même au cours de ces derniers mois, je ne l'ai vue douter de cet essentiel-là, même si, comme chacun d'entre nous, elle a, bien sûr, connu des déceptions. Cette force de conviction est d'autant plus remarquable que, depuis longtemps, Jacqueline n'avait plus grand-chose à prouver à l'université, ni à recevoir d'elle. Alors que nombre d'intellectuels sont menacés par le cynisme, voire le défaitisme, Jacqueline a donc toujours su conserver cet enthousiasme, cet optimisme réfléchi, cette foi en ce qu'elle fait, qui sont autant de moteurs du changement. Mais la conviction, c'est aussi oser exprimer son désaccord, et on sait que Jacqueline a, à maintes reprises, su le faire, y compris avec nos autorités académiques et politiques. Conviction, mais aussi *courage*, donc.

Pour pouvoir maintenir un tel rythme de travail, il faut aussi avoir une *organisation* et une *méthode de travail* excellentes. Pour ne rien oublier, Jacqueline a un petit secret que vous

connaissez tous : elle prend des notes au porte-mine, taille 0,5, et elle surligne abondamment, de toutes les couleurs. Les notes de Jacqueline ont donc pour caractéristique d'être minuscules, à peine déchiffrables, et nécessitent l'emploi d'une très bonne loupe et des années de pratique pour les décoder. Mais pour Jacqueline, ces hiéroglyphes sont pourtant très clairs, et elle s'étonne, encore aujourd'hui, que cela ne puisse pas l'être pour ses secrétaires et assistantes. Quant au code de surlignage, je dois bien vous avouer qu'il m'a toujours impressionné, mais que je ne suis toujours pas parvenu à le déchiffrer.

Enfin, pour pouvoir mener à bien ce travail colossal, Jacqueline a dû apprendre à *déléguer*. Pour pouvoir déléguer, il faut apprendre à ne pas tout contrôler, et avoir confiance en l'autre, accepter que les choses puissent être faites différemment de soi. Jacqueline y est progressivement parvenue, ce qui a permis à toute une génération de secrétaires, de chercheurs, d'assistants et de collègues, de travailler en relative autonomie et, ce faisant, à chacun de ceux-là de trouver son propre mode de fonctionnement, sa propre voie.

Deux autres qualités de Jacqueline sont sa *disponibilité* et sa *générosité*, qui sont étroitement liées. Sur le plan professionnel, ces qualités se manifestent d'abord au niveau du temps qu'elle consacre, donne, offre à ses collègues, à ses assistants, à ses chercheurs... et qui sait combien cette denrée est rare et précieuse pour elle. Combien de fois Jacqueline n'a-t-elle pas apporté son aide et son expertise sans qu'il y n'ait, derrière, l'idée que cette intervention puisse alimenter son CV ou impliquer un retour d'ascenseur quelconque pour elle. Je pense, par exemple, à sa participation à des projets de formation ou de recherche en Afrique, ou à son soutien à la crèche du Sart-Tilman ou encore à « Pédagogie Nomade ».

Cette générosité se manifeste aussi par le partage de ses connaissances scientifiques. Ainsi, nombre de chercheurs ont pu s'appuyer sur son expertise scientifique personnelle, mais aussi sur ses lectures d'autres chercheurs, toujours méthodiquement... surlig-

gnés. Combien de fois ne l'ai-je pas entendu me dire : « J'ai lu un article qui pourrait t'intéresser » ou « Tu connais X ou Y, j'ai assisté à une de ses communications, c'était vraiment intéressant. Tu devrais le lire ». À cet endroit, il convient de souligner que les recherches qu'il m'a été donné de co-diriger avec Jacqueline, ont toujours été menées dans un esprit de partage de connaissances scientifiques et que Jacqueline a toujours été soucieuse du développement des didactiques disciplinaires.

Enfin, et c'est rare dans le monde académique, Jacqueline nous a ouvert l'accès à son réseau de chercheurs, un réseau pourtant tissé au fil de nombreuses années de travail. Ainsi j'ai, comme Marie-Noëlle et tant d'autres jeunes chercheuses et chercheurs, été invité, grâce à elle, à participer à des manifestations scientifiques internationales comme l'EERA, le REF ou l'AMSE, auxquelles nous n'aurions jamais eu accès — ou beaucoup plus tard — si nous n'avions pas pu bénéficier de la renommée internationale de Jacqueline. Alors, si Jacqueline n'a pas eu un successeur désigné au sein de son service, elle a profondément influencé de nombreux pédagogues et didacticiens disciplinaires qui, modestement, transmettent une partie de son héritage scientifique.

Voilà, Jacqueline, quelques-unes des qualités que je voulais ici mettre en évidence, mais il en est beaucoup d'autres comme, par exemple, *ta fidélité en amitié, ton intégrité, ta sensibilité, ta simplicité, ta curiosité, intellectuelle et culturelle...* Toutes ces qualités, je n'ai pu, faute de temps, les développer, mais il faut aussi laisser un peu de grain à moudre aux nombreuses autres personnes qui te rendront hommage en d'autres lieux.

Jacqueline, tu n'as pas seulement été une brillante chercheuse et enseignante, tu n'as pas seulement été une remarquable secrétaire scientifique et présidente du Cifen, tu as été et tu es une belle personne, et je suis fier — nous sommes fiers — d'avoir croisé ta route et d'avoir pu faire un bout de chemin à tes côtés. Au nom de toutes les personnes ici présentes, du fond du cœur, *merci !*

Germain SIMONS
Université de Liège

BILAN DE L'UNIVERSITÉ D'ÉTÉ 2013

Certains de nos lecteurs se sont peut-être demandés pourquoi le Cifen n'avait pas organisé d'Université d'Été en 2013. En réalité, il y en a bel et bien eu une; elle s'est tenue le mercredi 4 septembre au Château de Colonster et était intitulée : *Quand le Cifen se met au vert !*

Pour la première fois de son histoire, le Cifen a donc organisé une Université interne destinée aux membres du Conseil (professeurs, assistants, moniteurs pédagogiques) mais aussi à des



représentants des maîtres de stages et des étudiants. Si le Bureau du Cifen a opté pour cette formule en 2013, c'est parce qu'il voulait profiter de la période de transition — changement de présidence — pour dresser le bilan du Cifen depuis sa création et pour lancer quatre *grands chantiers*, identifiés comme prioritaires depuis quelques années déjà.

Le programme de cette université fut le suivant :

- 9h00 : accueil des participants
- 9h30 : exposé de cadrage par J. BECKERS et G. SIMONS
- 10h00 : premier atelier au choix
- 12h00 : repas
- 13h30 : second atelier au choix

15h30 : conférence de clôture par O. DEZUTTER

16h30 : Gouter et hommage à J. BECKERS

Dans l'exposé de cadrage, Jacqueline BECKERS a d'abord retracé quelques moments forts de l'histoire du Cifen, depuis sa création en 1995. Ensemble, Jacqueline BECKERS et Germain SIMONS ont ensuite décrit la situation présente du centre ; enfin, Germain SIMONS a esquissé les grands chantiers à mener dans les années à venir.

Dans le cadre de l'Université d'Été, ces grands chantiers ont pris la forme de quatre *ateliers* auxquels les participants devaient s'inscrire avant le 4 septembre. La possibilité était offerte de s'inscrire à deux ateliers puisque ceux-ci s'organisaient en deux temps.

Atelier 1 : La recherche en didactique (présidé par J.-L. JADOULLE ; secrétariat : S. RASCHEVITCH).

Atelier 2 : La formation continue (présidé par J.-M. DUJARDIN ; secrétariat : N. FRANÇOIS et S. NOËL).

Atelier 3 : Les stages et les pratiques réflexives (présidé par G. SIMONS et M.-N. HINDRYCKX ; secrétariat : F. VAN HOOF et E. RONDIA).

Atelier 4 : Le programme de cours de l'AESS et de la finalité didactique (présidé par A. FAGNANT et J. BECKERS ; secrétariat : M. LASCHET et C. POFFÉ).

Au terme de cette journée, les participants ont été invités à choisir un des ateliers pour s'investir dans un travail de fond destiné à être poursuivi au sein d'une commission. Les travaux des commissions ainsi constituées ont déjà nourri la réflexion de trois Conseils du Cifen (3/10/2013, 2/12/2013, 24/02/2014). Certaines propositions émanant des commissions ont été approuvées par le Conseil et ont déjà été mises en pratique (cf. « double page recherche » dans *Puzzle*, actuali-



sation des « cadastres de la formation continue et de la recherche »...) ou le seront durant l'année académique prochaine (formation facultative des maitres de stages du Cifen...).

Tout au long de cette journée, le Cifen a pu bénéficier du regard extérieur d'un « grand expert ». Olivier DEZUTTER⁽¹⁾ (Université de Sherbrooke) a accepté de jouer ce rôle difficile et nous a proposé une conférence de clôture de très grande qualité, intitulée: *Former des enseignants aujourd'hui. Quelques réflexions autour de l'interrelation recherche-formation-pratique.*



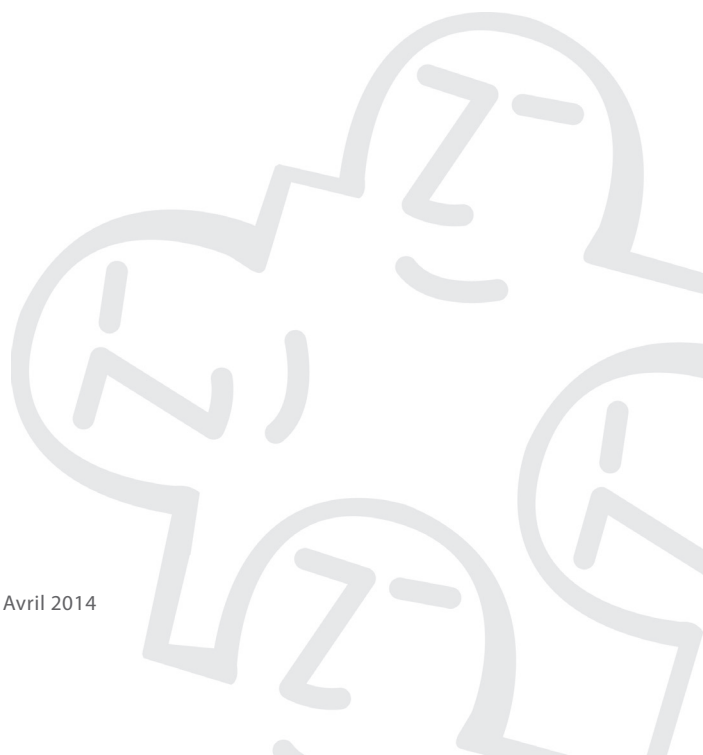
Cette Université d'Été s'est terminée par un gouter ensoleillé, au cours duquel Germain SIMONS a rendu hommage à la présidente sortante, Jacqueline BECKERS, admise à la retraite.

Le Bureau du Cifen tient à remercier encore toutes les personnes qui se sont investies dans l'organisation de cette Université d'Été, notamment Émilie RONDIA, Corentin POFFÉ et Catherine JACMIN. Il remercie également les présidents et secrétaires d'ateliers ainsi que les participants à cette journée.



Notes

⁽¹⁾ Docteur en Philosophie et Lettres (philologie romane) de l'Université Catholique de Louvain; Olivier DEZUTTER est spécialiste de la didactique du français. Professeur titulaire au Département de pédagogie de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke (Québec), il est aussi co-directeur du Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture (CLÉ). De 2009 à 2013, il a occupé la fonction de Vice-Doyen à la Recherche et au Développement international au sein de la Faculté d'Éducation.



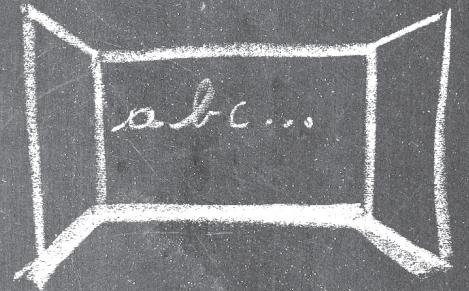
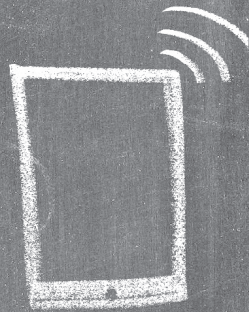
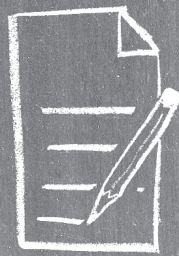
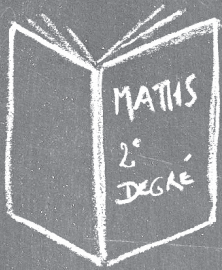
UNIVERSITÉ D'ÉTÉ DU CIFEN 2014



OUTILS DIDACTIQUES ET (IN)ÉGALITÉS

AVEC LA
PARTICIPATION DE

SERGE TISSERON
CATHERINE DELARUE
CLAIRE MARGOLINAS
FLORIANE WOZNIAK
SARAH FLOCK



PROGRAMME

8h30-8h45 : Accueil – café

8h45-9h00 : Introduction à la journée

9h00-10h00 : Conférence de Serge Tisseron

10h00-10h30 : Questions/réponses

10h30-11h00 : Pause café

11h00-11h30 : Conférence de Catherine Delarue

11h30-12h00 : Conférence de Claire Margolinas et Floriane Wozniak

12h00-12h30 : Conférence de Sarah Flock

12h30-12h45 : Questions-réponses

12h45-14h00 : Lunch

14h00-16h00 : Ateliers

16h00-16h30 : Allocutions de clôture

LE 29/08/2014

SART-TILMAN

BÂT. B8

Exèdre Dick Annegarn

PARKING P14-15-16.

Inscriptions : www.cifen.ulg.ac.be

UNIVERSITÉ
DE LIÈGE





De l'Innovation à la Formation

Une organisation conjointe des Associations de Professeurs de sciences et de géographie (ABPPC - FEGEPRO - Probio)

A l'invitation de la Faculté des Sciences de l'ULg

52^e CONGRÈS DES PROFESSEURS DE SCIENCES

La rencontre annuelle inter-réseaux des professeurs de sciences et de géographie

Les 26, 27 et 28 août 2014
Université de Liège au Sart Tilman

Information et inscription
www.congres-des-sciences.be

Réjouissances (ULg)

+32 (0)4 366 96 96
sciences@ulg.ac.be

 /rejouissances

 @Sciencesulg



Biologie
Chimie
Géographie
Physique



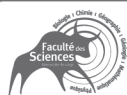
FEGEPRO



fnr's
LA LIBERTÉ DE CHERCHER



SPW
Service public
de Wallonie



Les 26, 27 et 28 août 2014 Université de Liège au Sart Tilman

Envie d'échanger et de vous (in)former ?

Le partage des savoirs et l'actualisation des connaissances sont au cœur du **Congrès des Professeurs de Sciences**. Cette rencontre annuelle inter-réseaux organisée par et pour les professeurs de **biologie, chimie, géographie** et **physique** a pour objectif de proposer une série d'outils didactiques et pédagogiques autour du thème « **De l'Innovation à la Formation** ».

Une occasion unique de participer durant trois jours à des **ateliers, conférences, débats, démonstrations expérimentales**, séances de coaching, **visites** de terrain mais aussi de découvrir les **nouveautés** des libraires et exposants.

Pour cette 52^{ème} édition, la conférence inaugurale sera consacrée aux **Matériaux du Futur** (Prof. Rudi Cloots, ULg) le mardi 26 août 2014.

www.congres-des-sciences.be

