

Sommaire

Éditorial.....	3
----------------	---

VOLET 1- *Varia*

Introduction.....	5
Le langage pour apprendre. Évolutions curriculaires et construction des inégalités sociales à l'école.....	7
La place des savoirs grammaticaux et lexicaux dans les référentiels de compétences (1999-2016) et dans certains manuels de langues modernes.....	16
Le cercle de lecture, un dispositif pour construire ensemble des compétences de lecteurs et d'enseignants.....	29
La littérature contemporaine sur 14-18 adressée aux jeunes francophones : entre pacifisme militant et vision unilatérale du conflit.....	41
Intégrer l'éducation pour la santé dans la formation initiale des enseignants du fondamental.....	49
Des projets d'édition numérique pour intégrer durablement le numérique dans les classes.....	55

VOLET 2 - *Récits de pratique*

Introduction.....	65
« Oser sauver à l'école » : Mise en place d'un cycle de premier secours au cours d'éducation physique.....	66
Quel cours de didactique professionnelle pour le CAPAES ? Quelques réflexions sur la base d'une expérience en géographie.....	72
Correspondance commerciale anglaise : analyse réflexive d'une séquence didactique basée sur le canevas par situation-problème.....	78
« Home for sale » : initiation au genre textuel de l'annonce immobilière par l'apprentissage expérientiel.....	85

VOLET 3 - Échos de la recherche

Introduction	93
L'apport didactique de l'utilisation des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication dans les musées et expositions consacrés à la Première Guerre Mondiale.....	96
Le concept de modèle en classe de biologie.....	103
La langue du professeur d'italien L2/L3. Analyse réflexive et proposition d'un outil linguistique	111
Mobilisation conjointe de pratiques issues de différentes méthodes dans une classe de première année secondaire au cours d'anglais. Qu'est-ce qui aide qui ?	118
Publications récentes des membres du Cifen et du DIDACTIfen	124

VOLET 4 - Ainsi fit le Cifen

Prestation du serment de Socrate : promotion 2015-2016.....	129
Journée d'échanges entre futurs enseignants de sciences des premières et dernières années du secondaire.....	130
Compte rendu des « Extras du Cifen » : année académique 2016-2017	131

VOLET 5 - In memoriam

Hommage à Claude Houssier	136
---------------------------------	-----

Cette publication applique les recommandations du Conseil supérieur de la Langue française.

Éditorial

Germain SIMONS

Service de didactique des Langues et littératures modernes

Cifen – Université de Liège

Jacqueline BECKERS

Cifen – Université de Liège

Séverine DE CROIX

Didactique du français, langue première

Corentin POFFÉ

Service de didactique des sciences biologiques

Cifen – Université de Liège

Ce numéro 3 de *Didactiques en pratique* est une première pour trois raisons.

Tout d'abord, c'est la première fois que nous proposons un volet *Varia*. L'année 2016 n'a en effet pas connu de nouvelle édition de l'Université d'été externe, comme ce fut le cas en 2014 et en 2015, deux années au cours desquelles se sont tenus les colloques qui ont constitué l'épine dorsale des deux numéros précédents. En 2016, nous avons organisé une journée d'études interne au Cifen portant sur différents chantiers relatifs à notre programme de formation initiale, à la formation continue, ainsi qu'à la recherche. Cette journée d'études a été brièvement évoquée dans le numéro précédent de *Didactiques en pratique* (n°2, p. 92).

Ensuite, ce numéro se caractérise par deux innovations. La première est la création d'une rubrique intitulée « Compte rendus de mémoires », qui vient nourrir le volet *Échos de la recherche*. Comme le titre l'indique, il s'agit de synthèses de mémoires de maîtrise réalisés dans le domaine de la pédagogie ou des didactiques disciplinaires. L'objectif de cette nouvelle rubrique est de faire découvrir ces recherches à nos lecteurs, car nous estimons qu'elles tombent trop souvent dans l'oubli, alors qu'elles sont susceptibles d'éclairer la pratique enseignante et/ou d'être le point de départ de nouvelles recherches. La seconde est la création d'un volet intitulé *Récits de pratique*, qui témoigne de notre souhait de rencontrer davantage le public des (futurs) enseignants et des formateurs, et, ce

faisant, d'être plus en phase avec la seconde partie du titre de notre revue : *Didactiques en pratique*. Dans ce volet, les auteurs décrivent et commentent des séquences didactiques ou des dispositifs de formation qu'ils ont réellement testé(e)s sur le terrain, et fournissent des éléments d'évaluation de ces innovations pédagogiques.

À côté de ces nouveautés, on retrouve le traditionnel volet : *Ainsi fit le Cifen* qui reprend les principales manifestations réalisées par le Centre dans le courant de l'année académique écoulée. Parmi celles-ci, épinglons la deuxième saison des « Extras du Cifen », programme qui a encore rencontré un franc succès cette année, et dont l'apogée fut la conférence prononcée par Mme Elisabeth Bautier (Paris 8, Reseida, EScol) le 9 mars dernier devant plus de 300 personnes (voir *Varia*).

En tant que Comité éditorial, nous vous souhaitons une excellente lecture de ce troisième numéro de *Didactiques en pratique*. Nous profitons de l'occasion pour vous rappeler que les propositions d'articles pour le prochain numéro doivent être envoyées au Comité éditorial au plus tard pour le mercredi 20 décembre 2017 à l'adresse suivante : corentin.poffe@ulg.ac.be. Des instructions précises sont fournies sur le site du Cifen quant à la ligne éditoriale de la revue et aux normes bibliographiques et rédactionnelles.

VOLET 1

VARIA



Introduction

Le comité éditorial

Contrairement à un numéro spécial qui s'articule autour d'une même thématique de recherche, les textes qui composent un *Varia* ne présentent pas de liens directs entre eux, sauf fortuits. Dans cette introduction, nous nous contentons donc de présenter brièvement le contenu de chacun des six textes qui composent ce volet, ainsi que leurs auteurs.

Ce volet débute avec le texte intégral de la conférence prononcée par É. Bautier (Paris 8, Reseida, EScol) le 9 mars dernier à l'Université de Liège, dans le cadre des « Extras du Cifen » et du bicentenaire de notre institution : « Le langage pour apprendre. Évolutions curriculaires et construction des inégalités sociales à l'école ». Cette conférence met en évidence la façon dont les usages scolaires du langage dans le curriculum contemporain – usages socialement construits et donc socialement différenciateurs – participent à la construction des inégalités au sein des classes. Cette conférence est également commentée dans le volet *Ainsi fit le Cifen*.

Le deuxième texte : « La place des savoirs grammaticaux et lexicaux dans les référentiels de compétences (1999-2016) et dans certains manuels de langues modernes » est le fruit d'une collaboration entre les membres du Service de didactique des langues et littératures modernes de l'ULg (G. Simons, D. Delbrassine, F. Van Hoof) et cinq maîtres-assistants de langues de HELMo (P. Bonnet, Chr. Heinen, S. Motter, M.-H. Straeten, E. Winandy). À l'heure où de nouveaux référentiels sont annoncés en langues modernes, les auteurs reviennent sur les référentiels – *Socles de compétences en langues modernes* et *Compétences minimales et savoirs requis en langues modernes* – qui ont marqué l'enseignement des langues en Belgique francophone entre 1999 et 2016. Ils présentent ensuite deux séries de manuels (*De Nieuwe Tandem 1-2*, en néerlandais, et la série *New Headway*, en anglais) et examinent si ceux-ci sont susceptibles de palier les lacunes identifiées dans les référentiels.

Le troisième texte, intitulé « Le cercle de lecture, un dispositif pour construire ensemble des compétences de lecteurs et d'enseignants », est proposé par tous les membres de l'équipe du service de didactique du français langue première de l'ULg : C. Scheepers, P. Outers et A.-C. Werner, auxquels s'est jointe A. Michel (didactique générale) qui participe également à la tutelle pédagogique des stages de responsabilité dans cette section. Cet article décrit et analyse un dispositif de formation qui cible un double objectif : accompagner les premiers pas des stagiaires débutants en français langue première à l'ULg, et construire, avec les élèves du secondaire, des compétences de lecteur. Ce double objectif est poursuivi à travers la mise en place de cercles de lecture. Une enquête menée auprès des étudiants-stagiaires et de leurs maîtres de stages permet d'identifier les apports et les limites du dispositif pédagogique mis en place.

Le quatrième texte, signé par D. Delbrassine (ULg – Service de didactique des langues et littératures modernes), est intitulé « La littérature contemporaine sur 14-18 adressée aux jeunes francophones : entre pacifisme militant et vision unilatérale du conflit ». La recherche qui est à l'origine de cet article repose sur un corpus de vingt-deux œuvres de fiction (dix-huit romans et quatre albums narratifs) adressées à la jeunesse et qui portent toutes sur la guerre de 14-18. L'auteur aborde ce corpus à travers différents éclairages : la situation narrative, les différentes formes de récit, la perspective (inter)nationale adoptée, la dimension idéologique véhiculée... Cette analyse croisée l'amène à tirer quelques conclusions susceptibles d'intéresser les enseignants de français ou d'histoire souhaitant travailler avec ces supports dans le cadre de leurs cours.

Les auteurs du cinquième texte : « Intégrer l'éducation pour la santé dans la formation initiale des enseignants du fondamental » (ULg – Service de

didactique des sciences de la santé : M. Marée, M. Guillaume, Y. Henrotin, et A. Sevrin (Province de Namur – Prévention et promotion de la santé) s’interrogent sur la place que pourrait prendre un module de cours sur l’éducation pour la santé dans le cadre de la future réforme de la formation initiale des enseignants. Après avoir démontré l’importance d’une éducation pour la santé à destination des enfants, les auteurs procèdent à un état des lieux de la formation des enseignants dans ce domaine en Belgique francophone, en France et au Canada francophone. Enfin, ils font état d’une enquête réalisée en Fédération Wallonie-Bruxelles auprès d’une centaine d’enseignants du fondamental, d’experts de la promotion de la santé ainsi que de directeurs de catégorie pédagogique en Haute Écoles. Sur la base de ces différentes sources, ils tracent les grands contours d’un module de cours d’éducation pour la santé dans la formation initiale des enseignants du fondamental.

Enfin, le sixième et dernier texte, proposé par E. Chapeau et T. Jungblut (ULg – Service de didactique de l’Information et de la Communication) : « Des projets d’édition numérique pour intégrer durablement le numérique dans les classes », s’inscrit dans le prolongement de l’article publié dans le n°1 de *Didactiques en pratique* à propos des différents usages des tablettes numériques dans un contexte scolaire. Dans cette contribution, les auteurs abordent un nouveau dispositif pédagogique nommé « Projets d’édition numérique » (PEN) qui permettrait d’intégrer le numérique dans les classes de manière plus durable. Après avoir situé le contexte politique et scolaire du numérique en Fédération Wallonie-Bruxelles, les auteurs décrivent les différentes caractéristiques des PEN et les avantages qu’ils présentent. Ils mentionnent ensuite les différentes compétences sollicitées par ceux-ci : les compétences informationnelle, technologique et multimodale.

Le langage pour apprendre. Évolutions curriculaires et construction des inégalités sociales à l'école

Élisabeth BAUTIER

*Professeure émérite en Sciences de l'éducation
Université Paris 8
Laboratoire Circeft-Escol*

1. Introduction

La perspective sociologique développée ici afin de rendre raison des inégalités sociales au sein de l'école, en particulier les inégalités liées aux usages du langage des élèves et de l'école, s'inscrit dans une double perspective relationnelle et contextuelle. Cette approche vise à s'inscrire en faux contre les conceptions qui essentialisent les caractéristiques des élèves et qui, ce faisant, définissent leurs difficultés sans prendre en considération ce à quoi l'école et ses pratiques les confrontent. Cette conception exempte, consciemment ou non, l'École de toute responsabilité dans les difficultés de certains et les inégalités sociales qui en découlent. Nous pensons au contraire que les difficultés des élèves qui passent « à côté » des apprentissages se situent dans l'impensé des relations, éventuellement conflictuelles ou inadaptées, entre les caractéristiques sociolinguistiques et sociocognitives des élèves et celles des pratiques et des discours de l'enseignement. La dimension contextuelle met en évidence le fait que ces relations se situent toujours dans un contexte de classe et d'établissement caractérisé géographiquement et sociologiquement. En conséquence, cela signifie que les pratiques de classe et les discours qui les construisent et les accompagnent ne sont ni « bons » ni « mauvais » en eux-mêmes, mais qu'ils ne bénéficient pas pareillement aux élèves selon les contextes dans lesquels ils se réalisent. Mais cela signifie encore la nécessité de connaître les obstacles que certaines pratiques et

certaines discours de la classe construisent pour une partie des élèves afin d'éviter que les adaptations que peuvent faire les enseignants plus ou moins consciemment pour les aider ne conduisent à affaiblir les exigences cognitives, les savoirs à acquérir, les usages du langage à acquérir pour apprendre (Bonnéry, 2009).

2. Un peu d'histoire

Depuis le début du prolongement de la scolarité obligatoire pour tous et du mouvement de démocratisation jusqu'à nos jours, la question de la place de la langue et du langage dans l'inégale scolarité des élèves a été posée et elle se pose toujours. Entre les années soixante et quatre-vingt, de très nombreux travaux en attestent, le questionnement sur le rôle du langage et de ses normes scolaires comme source des inégalités sociales à l'école et construites par l'école s'est développé en France, en Angleterre et aux États-Unis ; qu'il s'agisse des normes sociales et arbitraires (en ce qu'elles sont liées à une légitimité sociale à un moment donné) ou des normes grammaticales qui ont à voir avec la compréhension et la nécessité de la production des textes. Ce questionnement est central dans le développement de la sociolinguistique française des années soixante-dix (Marcellesi, Gardin, François, par exemple). Cette sociolinguistique scolaire a permis de mieux comprendre la domination que peut exercer la façon de penser la langue

à l'école au détriment des enfants de milieux populaires. Dans le même sens, le débat Bernstein-Labov a occupé une place non négligeable dans la compréhension des enjeux des questions de langue et de langage à l'école, débat parfois plus idéologique que scientifique. Deux positions se sont alors opposées. Les travaux de Labov (1976) défendent les compétences langagière et cognitive réelles des enfants parlant le vernaculaire noir américain, « piégés », selon l'auteur, par les normes scolaires qui ne les reconnaissent pas. Ceux de Bernstein (1978) qui, tenant également compte des normes dominantes de l'école, analysent les différents usages scolaires moins en termes de normes sociales arbitraires qu'en termes d'orientation sociocognitive et langagière inégalement partagées et non familiales pour les élèves de milieu populaire, gênant ainsi les apprentissages scolaires. Se trouve ainsi posée la nécessité lors de l'analyse des différences dans les productions linguistiques des élèves, et plus largement des sujets sociaux, de la distinction entre les différentes dimensions de ces productions : d'une part, celles qui touchent aux réalisations du système syntaxique, morphosyntaxique, lexical et celles qui concernent les usages mêmes de la langue, les pratiques langagières ; d'autre part, celles qui relèvent de la réalisation des normes sociales arbitraires et celles qui relèvent des nécessités langagières et linguistiques pour apprendre dans le cadre scolaire.


Même si des relations étroites entre les deux dimensions existent, comme nous allons le voir, la notion de pratique langagière en tant que pratique sociale (Bautier, 1975, 2001; Boutet, 2002) permet de rendre raison du langage comme un lieu différenciateur des élèves plus important que les différences linguistiques, comme l'ont souligné les travaux de Bernstein et ceux, comme les nôtres, qui s'inscrivent dans ce courant. Ainsi, des réalisations linguistiquement proches dans la description linguistique qui peut en être faite (types de phrase, usage des connecteurs, sujet d'énonciation...) peuvent néanmoins correspondre à des productions langagières de natures très différentes (argumentation, description, narration...), donc à des usages cognitifs et langagiers très différents. On notera cependant que cette distinction langue/langage n'est toujours pas actuellement une évidence dans les classes et que nombre d'enseignants posent encore l'idée d'une antériorité et d'une priorité de la maîtrise de

la langue sur celle de ses usages (il faudrait savoir faire des phrases avant de se mettre à écrire des textes) sans qu'une base scientifique en montre la pertinence. Il ne s'agit pas de sous-estimer l'importance de la maîtrise du système linguistique dans les processus de compréhension des textes, dans leur production également, mais de prendre en considération les dimensions du langage qui sont essentielles aux apprentissages scolaires.

3. La notion de pratique langagière permet de rendre raison des inégalités d'apprentissage

La notion de « pratiques langagières » en tant qu'elles sont socialement construites par les modes de socialisation et les rapports sociaux amène à penser les productions des élèves comme socialement différenciées. Elles fondent ainsi les inégalités scolaires lors de la confrontation des élèves aux situations de travail et aux discours de la classe qui véhiculent eux-mêmes des valeurs, des habitudes langagières et cognitives socialement et historiquement construites. Les exemples sont nombreux de ces « malentendus » (Bautier & Rochex, 2007 ; Bautier & Rayou, 2013) qui amènent certains élèves à interpréter les situations scolaires mises en place par les enseignants à partir de leurs propres habitudes cognitives et langagières familiales, dans un sens qui les conduit à ne pas identifier les enjeux cognitifs du travail scolaire et à produire ainsi des textes ou des interventions orales éloignés des élaborations « attendues », mais au demeurant rarement enseignées par l'école.

Nous' avons développé ailleurs (voir les diverses références dans ce texte) des analyses de productions d'élèves pour lesquels le langage est d'abord un moyen de partager, de communiquer des expériences, des émotions, des opinions, ou au moins d'y faire référence : ces élèves n'identifient dès lors pas que ce qui est sollicité relève d'une élaboration nouvelle, d'une réflexion appuyée sur des savoirs, savoirs scolaires en particulier, partagés. C'est ainsi que des élèves devant travailler en philosophie



sur la notion de travail « confondent » travail et emploi pour manifester leur angoisse ou leur colère quant à la difficulté contemporaine d'en trouver un ou d'avoir un patron qui les respecte et les aide ; ou encore que des élèves de cours élémentaire devant réfléchir collectivement sur le circuit de l'eau évoquent leur expérience de la piscine ou les réserves de leur mère concernant la qualité de l'eau du robinet (Bautier, 2005) ; que d'autres encore, en classe de seconde, s'attachent lors de la lecture de textes littéraires non à les analyser et à les commenter avec les méthodes d'analyse littéraire, mais s'interrogent sur leur véracité et les possibilités qu'ils offrent d'identification avec les personnages, se demandant ce qu'ils auraient fait à leur place. Le texte n'est pas reconnu comme un texte d'auteur, comme un objet de travail, mais tire son intérêt, sa légitimité des vérités qu'il véhicule sans référence au contexte sociohistorique des événements décrits ou de celui de l'écriture de l'auteur. Ainsi, dans un item de l'évaluation internationale PISA, des élèves, de ZEP le plus souvent, ayant à commenter la première expérience cinématographique des « gens de Macondo » décrite par le romancier Garcia Marquez dans son roman *Cent ans de solitude*, ne tiennent pas compte de l'époque, de la méconnaissance du principe du cinéma chez les spectateurs et s'étonnent de leur réaction, la trouvent ridicule (Bautier & Rayou, 2013).

Ces exemples, trop rapidement évoqués ici, mettent en évidence le même phénomène du début de la scolarité à la fin : le langage est d'abord pour ces élèves (et seulement ?) un moyen de communication et d'expression, l'écrit, un exercice strictement scolaire et non ce qui permet d'analyser, de comprendre, de construire des savoirs nouveaux. L'inscription dans la durée de ce qui fait obstacle aux apprentissages scolaires signifie qu'il n'est pas identifié comme tel par les enseignants, que les usages du langage de certains élèves et ceux de l'école n'ont pas les mêmes enjeux mais que cette différence reste implicite, voire méconnue. Mais cela signifie aussi que les enseignements ne prennent pas en charge l'acquisition des usages du langage spécifiques des apprentissages scolaires, alors même que leur importance ne cesse de grandir au sein des classes compte tenu des évolutions curriculaires.

4. Les spécificités du langage et de la langue dans la classe et les évolutions curriculaires : le langage pour penser et apprendre au cœur des pratiques de classe

Nous avons précédemment évoqué la question des normes linguistiques scolaires et du rapport à la langue dans la construction des difficultés des élèves de milieux populaires (mais, n'oublions pas que ces derniers n'en ont pas toujours !). D'autres spécificités de la langue de l'école peuvent y contribuer, il s'agit non seulement d'une langue grammatisée par les formes de l'écrit (Bautier & Branca, 2002), mais aussi et surtout de la prégnance de l'écrit et plus largement de la littératie au sens très large du terme, c'est-à-dire de familiarité avec les ressources cognitives que construit l'écrit, puisque les savoirs scolaires, leur mode de construction et de compréhension sont fondés dans l'écrit. Ces caractéristiques constituent autant d'obstacles pour les élèves non familiers de ce rapport scolaire à la langue et au langage que mobilisent l'enseignement et l'apprentissage.

Ce rapport s'incarne, en particulier, dans un usage scolaire du langage, celui qui suppose de parler SUR les choses (une histoire, un phénomène, un texte, un objet...) en les analysant, les commentant à partir des connaissances acquises à l'école, et non de parler DES choses pour exprimer à leur égard un avis, une opinion, une expérience. La différence entre ces deux usages est d'importance, ils distinguent les productions des élèves et correspondent à ce qui les fait ou non entrer dans les habitudes scolaires de rapport au savoir et au monde qui deviennent ainsi des objets, des objets que l'on peut questionner. Ce rapport « désintéressé » au savoir, « objectif » au monde peut certes être considéré comme élitiste, voire dans certains cas scholastique (Bourdieu, 1997). Au demeurant, cet usage du langage et de la pensée qui permet de mettre le monde à distance, de le construire en objet, est aussi ce qui permet d'en comprendre la complexité et de l'analyser de différents points de

vue (au sens de regards fondés sur des disciplines différentes) qui permettent d'en rendre raison, tout au moins quand il ne s'agit pas d'un exercice artificiel qui serait à lui-même sa propre finalité.

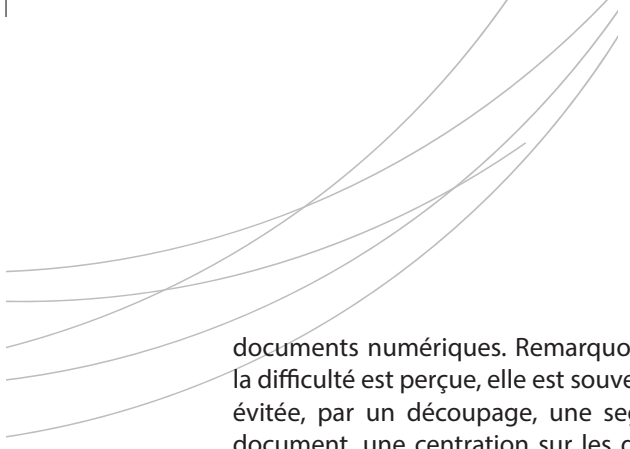
Au-delà de ces caractéristiques inhérentes à la forme scolaire traditionnelle, les évolutions curriculaires et les conceptions qui les sous-tendent confèrent actuellement une place très importante et relativement nouvelle à l'activité langagière orale et écrite, de plus en plus présente au sein des classes et qui est ambiguë pour une grande partie des élèves. Ces conceptions sont plurielles mais concourent à un cumul d'obstacles car elles mobilisent des usages du langage qui conduisent soit à masquer les enjeux d'apprentissage et à produire des malentendus (Bautier & Rochex, 2007, Bautier & Rayou, 2009), soit à solliciter des pratiques langagières méconnues d'une partie des élèves.

- Conception d'un élève (enfant, jeune) moins « écoutant » qu'à d'autres époques de l'histoire du système scolaire. C'est aujourd'hui un élève, parce que sujet à part entière, qui doit s'exprimer, participer à la classe, apprendre ainsi à communiquer et s'exprimer devant et pour un groupe. Toutes habitudes langagières nécessaires pour participer à la société contemporaine, société d'échanges et de services.
- Conception des apprentissages qui, parce qu'ils sont pensés sur un modèle moins transmissif et plus constructiviste, sollicitent en permanence les échanges et l'activité des élèves, passent par un travail d'élaboration, de problématisation, de questionnement qui s'effectue dans et par le langage, dans l'oral de la classe en particulier. Le langage dans ses usages scolaires est désormais central dans le processus d'apprentissage, mais cet usage du langage pour apprendre et raisonner, réfléchir, mettre en relation... n'est pas, nous l'avons dit, présent dans tous les modes de socialisation, ce faisant n'est pas familier pour tous les élèves.
- Conception des objectifs de l'enseignement actuel qui, au-delà de l'apprentissage des savoirs disciplinaires qui restent nécessaires, vise cette activité de raisonnement, de problématisation, de compréhension des phénomènes et des processus et minore la seule restitution des savoirs au profit de leur mobilisation pour penser et conceptualiser, l'évolution des programmes en témoigne. Mais il s'agit aussi, malgré les mises en situation, les travaux de manipulation, le travail sur documents, d'utiliser le langage pour décontextualiser et secondariser ce qui est ainsi

« trouvé », afin de transformer la spécificité des conclusions de *la situation* en savoirs plus généraux, pour transformer les objets du monde familier avec lesquels les élèves travaillent en objets de savoirs et d'analyse.

- Conception des supports de travail, également en évolution dans leur forme comme dans leurs utilisations (Bonnéry, 2015). Elle est également à prendre en considération en tant qu'obstacle potentiel et nécessitant des usages du langage peu enseignés. Par *supports de travail*, nous entendons les manuels, les fiches de travail élaborées par les enseignants et les documents photocopiés en particulier, les albums de jeunesse utilisés dans l'enseignement primaire. Ils supposent le plus souvent la familiarité avec la littérature étendue, c'est-à-dire avec les ressources langagières et cognitives que l'écrit permet de construire pour chacun en fonction des pratiques sociales, dont les pratiques scolaires, qui les développent.

Cependant, ces supports de travail, pour être souvent plus attractifs que les anciens manuels ou livres d'exercices, n'en sont aussi que plus difficiles à comprendre et, plus exigeants lors de la construction des savoirs conceptuels attendus car ils supposent une autonomie cognitive et des modes de socialisation qui ont habitué les élèves à comprendre ce type de document. Nous avons défini ces supports comme *composites* (Bautier *et al.*, 2012) car ils font appel à des systèmes sémiotiques pluriels (écrits, schémas, photos, couleurs et polices de caractères différentes, reproductions...) sans hiérarchisation explicite. Ils présentent également le plus souvent une hétérogénéité énonciative puisque les textes qui les constituent peuvent être des questions, des consignes de travail, des textes de savoirs. Ils sont caractérisés par une hétérogénéité de types de discours (questionnement, récits, descriptions, énoncés de savoir...) également sans hiérarchisation. Ces documents d'une grande complexité ne sont pas généralement pensés comme tels par les enseignants ou les élèves qui les trouvent plus attractifs que les supports antérieurs. Ils supposent pourtant, pour être compris dans leurs enjeux conceptuels, une lecture globale, une mise en relation des différents éléments, une compréhension des textes qui, souvent courts, sont justement plus complexes car ils n'explicitent pas les raisonnements qu'ils construisent. Ils sont d'autant plus difficiles pour une partie des élèves que la lecture qu'ils sont censés solliciter n'a pas fait l'objet d'apprentissages spécifiques – il en est d'ailleurs de même dans de nombreuses utilisations de



documents numériques. Remarquons que lorsque la difficulté est perçue, elle est souvent contournée, évitée, par un découpage, une segmentation du document, une centration sur les questions et les activités qu'il permet, qui le rendent certes plus lisible et conduisent les élèves à effectuer généralement les tâches demandées, mais sans pour autant leur apprendre la façon de rendre l'implicite explicite, d'identifier les enjeux de savoir présents, sans leur permettre justement de les construire, de les verbaliser.

Il n'est pas question ici de remettre en cause l'ensemble de ces conceptions, celles-ci correspondent aux évolutions de la société elle-même, l'École ne fait que permettre aux élèves de la comprendre et de s'y insérer. Cependant, ces conceptions et les évolutions qu'elles entraînent dans les pratiques de classe (voir ci-après) placent le langage pour apprendre, pour raisonner, construire un questionnement, conceptualiser au cœur des pratiques et des situations d'apprentissage et de travail scolaire. Elles contribuent à accroître les difficultés de nombreux élèves du fait des ambiguïtés langagières des situations (échanges ordinaires ou construction des savoirs par des échanges à valeur cognitive par exemple) et sans que, le plus souvent, la formation des enseignants en inscrive les conséquences dans les programmes d'apprentissage, les laissant démunis pour comprendre d'où viennent les difficultés des élèves et imaginer les situations d'apprentissage nécessaires. Nous l'avons dit, les situations de travail et d'échanges dans la classe ne sont pas toujours interprétées par les élèves dans les visées qui les ont construites.

5. Habitudes socio-langagières et socio-cognitives des élèves en difficultés et construction des inégalités sociales au sein des classes

L'existence des normes scolaires en tant que construction socialement située produit chez une partie des élèves un sentiment de domination, voire d'exclusion. « Le langage normé comme celui qui est dominant dans l'école est perçu comme le langage

“du monde des eux” et les valeurs qui lui sont associées sont alternativement reconnues positivement et objet d'une défiance systématique par comparaison avec les valeurs sûres, fortes, de solidarité et de connivence qui tissent les relations de la vie quotidienne dans l'univers du “nous” » (Bautier, 2001). Mais ce dont nous souhaitons traiter ici n'est pas réductible à ces normes lexicales et syntaxiques vécues comme un arbitraire social normalisateur, ce sont celles qui renvoient à des usages du langage nécessaires aux apprentissages et au demeurant en écart, en distance au moins, avec ceux des élèves qui passent à côté des apprentissages.

En effet, l'analyse des productions orales au sein des classes comme celle des écrits à différents niveaux du cursus des élèves qui passent à côté des apprentissages scolaires présentent des récurrences qui permettent d'identifier des caractéristiques d'un rapport au langage construit dans des modes de socialisation éloignés des usages scolaires du langage et que l'on peut mettre en relation avec les difficultés scolaires. Mais dans la mesure où ces caractéristiques se retrouvent encore en fin de scolarité, cela signifie également que l'école et les pratiques enseignantes n'identifient pas ces caractéristiques comme participant des causes des difficultés, voire contribuent à les aggraver.

Il a ainsi été possible de décrire (voir les travaux cités) des usages et conceptions du langage chez ces élèves qui viennent en différence, sinon en contradiction, avec les usages du langage pour apprendre nécessaires pour bénéficier des situations de travail scolaire. Nous synthétisons ces descriptions ci-après.

- La langue est pensée comme « transparente », les mots, les phrases exprimant la réalité et pour cette raison ne pouvant faire l'objet de travail, de révision (ce qui est sensible quand on observe les difficultés des élèves pour réécrire leur texte, se corriger au-delà des erreurs orthographiques, le réélaborer), mais ne pouvant pas davantage faire l'objet d'interprétations plurielles et variant possiblement en fonction des contextes. Dès lors, les significations sont données par les mots et ne sont pas à construire par le sujet contrairement à ce que suppose le travail scolaire. Cette représentation de la langue permet également d'expliquer la perplexité, voire l'incompréhension, des élèves devant les significations différentes que prennent les mots selon les disciplines. Les mots n'étant que des mots désignant le réel plus ou moins familier et non des

propriétés liées aux concepts qu'ils désignent dans le cadre scolaire.

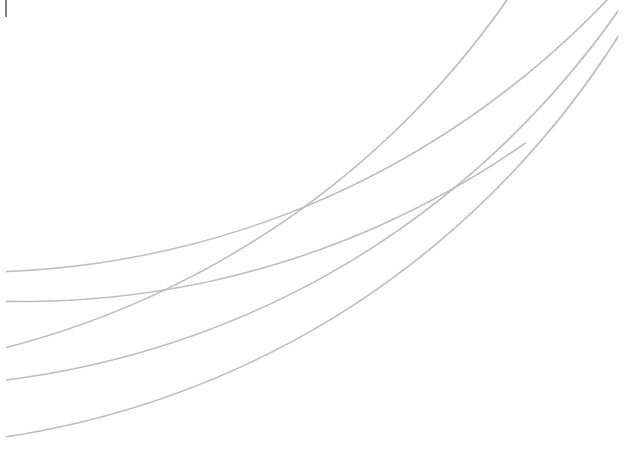
- Cette transparence de la langue et du langage est à rapprocher d'une conception du langage centrée sur la communication et l'expression d'opinion, d'avis dans des situations de connivence. Cette centration éloigne les élèves des activités langagières nécessitées par les écrits et l'oral de la classe, même si le discours scolaire produit en classe, nous allons le voir, est aujourd'hui souvent ambigu dans la façon dont il sollicite la parole de l'élève. Il s'agit en particulier de comprendre que par delà les discours en situation, portant sur des objets présents matériellement ou représentés, c'est bien une propriété générale et un concept qui est l'objet du travail et de l'apprentissage.
- Ce rapport au langage des élèves de milieux populaires en difficultés sous-tend également le rapport aux textes et à leur compréhension. Non seulement les textes « disent des vérités ou des mensonges », ce qui renvoie à cette conception de transparence du langage évoquée précédemment, mais là encore les significations des textes sont considérées comme explicitement données par les mots et les phrases et ne sont pas à construire par le lecteur. Le texte n'est pas considéré en tant que tel dans sa globalité et son intentionnalité, et l'élève passe alors à côté de la signification littéraire, scientifique ou documentaire qui en dépend. Le texte est appréhendé comme une succession de phrases, voire de mots, de mots « signaux » que les élèves isolent et à partir desquels ils déduisent le sens général par les mots qui les accrochent et qui font sens pour eux, sans toujours tenir compte des éléments morphologiques ou morpho-syntaxiques. Tout semble se passer comme si la conception transparente du langage et de la langue n'avait pas permis aux élèves de construire les nécessaires activités cognitives d'inférence, de verbalisation (même pour soi) des implicites que la construction des significations des textes suppose. Là encore, l'habitude langagière, qui est tout autant habitude cognitive, de construire au-delà de l'explicite des textes ce qui permet d'en comprendre l'intentionnalité et les raisonnements implicites est peu familière chez de nombreux élèves. Elle fait sans doute aussi insuffisamment l'objet d'apprentissages, alors même que la plupart des supports de

travail, des textes disciplinaires contemporains, les albums de jeunesse, tout autant, supposent ce travail de la part des lecteurs.

En résumé, pour les élèves que leur mode de socialisation familiale n'a pas préparés à être de plain-pied avec les usages scolaires du langage pour apprendre, plusieurs types de difficultés se cumulent : celles qui relèvent du rapport au langage (communication plus qu'élaboration, transparence...) et qui engagent des « erreurs » d'interprétation des situations de travail proposées ; celles qui relèvent des usages cognitifs du langage (généricité des savoirs, des connaissances et des significations, usages élaboratifs de l'écrit, compréhension appuyée sur les inférences, mises en relation d'éléments dans les textes et au-delà des textes) ; celles qui relèvent des aspects spécifiquement scolaires des activités et qui découlent des précédents ; il s'agit, par exemple, des activités de problématisation, de commentaire, d'écriture avec des savoirs et qui correspondent à des usages du langage non familiers langagièrement et cognitivement ; celles, plus souvent identifiées, liées aux usages lexicaux et syntaxiques relevant de normes sociales dominantes qui font violence symbolique et bloquent le travail de l'élève.

6. Des pratiques de classe, des discours de la classe qui ne permettent pas toujours aux élèves d'identifier les enjeux cognitifs et langagiers des situations

Les développements précédents ont mis au jour, d'une part, des spécificités de la langue et du langage scolaire et de leurs visées, d'autre part, les traits dominants des usages langagiers et cognitifs des élèves qui ne construisent pas les savoirs scolaires dans les situations auxquelles les enseignants les confrontent. Ces situations sont pourtant construites généralement comme situations d'apprentissage ; mais il est en effet possible d'identifier des pratiques de classe qui, à l'insu des enseignants, brouillent les enjeux cognitifs des situations et des



activités du fait même de leur accompagnement langagier et rendent raison du faible parti que les élèves en tirent. Ces pratiques de classe et les usages du langage qui les accompagnent correspondent largement aux évolutions curriculaires et aux conceptions actuelles du travail des élèves présentées précédemment.

Le discours de la classe, ses usages, se présentent dans une ambiguïté certaine pour les élèves. Leur avis est sollicité, l'enseignant demandant aux élèves ce qu'ils pensent des objets étudiés, dans une langue souvent très proche d'une langue quotidienne, ordinaire, peu scolaire (au sens donné précédemment à ce terme). Les élèves se sentent alors autorisés à intervenir à partir de leurs opinions ou expériences convoquant peu les savoirs, les raisonnements et les outils disciplinaires. Cette ouverture du dialogue scolaire via les formes du cours dialogué, dominantes dans de nombreuses classes, qui met sur le même plan des énoncés qualitativement différents, est qualifié par le sociologue Bernstein (2007) de *discours horizontal*, qu'il distingue d'un *discours vertical*, celui de l'enseignement. Si donc la parole est ainsi plus également répartie dans la classe, la rend plus vivante, plus motivante pour les élèves, elle n'assure cependant pas toujours son rôle d'apprentissage.

Cette prédominance du dialogue ouvert avec les élèves correspond aux conceptions contemporaines du statut de la parole de l'élève, conception qui se cumule avec celle des apprentissages censés se construire dans les échanges collectifs élaboratifs et qui au demeurant ne le sont donc guère pour une grande partie des élèves. La communication ou l'échange d'opinions individuelles étant pour certains prépondérant sur cette élaboration collective (Bautier, 2005). L'ambiguïté du statut du langage dans ces dialogues, qui ne sont cognitifs (qui mettent en œuvre des enjeux d'apprentissages nouveaux) que pour certains élèves, est renforcée par l'importance de l'implicite des visées réelles des situations. Cet implicite masque à son tour les nécessités, pour apprendre des situations proposées, de se situer dans du questionnement, d'être dans l'intérêt pour les phénomènes et les processus plus que pour les résultats. Il s'agit donc bien pour certains élèves de pouvoir/devoir changer de rapport au monde et au savoir grâce à l'étayage de l'enseignant, à son enseignement. Les situations ne suffisent pas en elles-

mêmes à engager les élèves dans ces transformations quand elles sont nécessaires.

Ces caractéristiques du dialogue scolaire contemporain s'accompagnent ainsi pour certains élèves d'un travail insuffisant des enjeux cognitifs des situations et du langage pour apprendre. Il en est ainsi du travail du lexique en particulier. Alors même qu'il s'agit d'utiliser la langue et le langage qui permettent le passage d'un discours spécifique ancré dans le contexte à des savoirs et à des concepts génériques. En d'autres termes, il s'agit d'utiliser les mots des disciplines non en tant que simples termes techniques ou, ainsi que le disent les élèves, comme des mots « des autres », pas « pour nous », des « mots de l'école », mais comme le moyen d'une opération de pensée importante, celle qui permet par le biais de la langue et de l'activité simultanément langagière et cognitive, de construire le savoir visé. Prenons l'exemple du mot « mammifère » en sciences. Ce mot n'est pas qu'un mot qui serait employé en classe parce qu'on est à l'École et que la langue y est différente, plus technique, ou plus soignée en référence à la notion usitée en classe de niveau ou de registre de langue. « Mammifère » est principalement un moyen de catégoriser, de classer les « objets » du monde avec des propriétés, ici différentes de celles de « félin » ou de « chat », a fortiori du nom donné au chat de la famille. Cette façon de penser la langue, le lexique et son usage est peu enseignée comme telle en classe, sans doute parce que trop évidente pour les enseignants, elle est supposée partagée par tous. Tel n'est au demeurant pas le cas et ce non-enseignement touche ce faisant principalement les élèves qui n'ont que l'école pour le connaître et s'y familiariser. Alors même que nombre d'enseignants soulignent la faiblesse lexicale de nombre d'élèves, une adaptation quasi spontanée à leur public les conduit trop souvent à utiliser une langue du quotidien, des situations ordinaires d'échanges qui, au motif d'une intercompréhension, fait courir le risque aux élèves de mal interpréter les enjeux du discours de la classe et de ne pas acquérir le vocabulaire nécessaire aux apprentissages scolaires.

L'usage des supports de travail composites pose les mêmes problèmes d'implicites entraînant des malentendus quant au travail à engager. Nous l'avons vu précédemment, ces supports de travail

nécessiteraient, pour être véritablement supports d'apprentissage, des conceptualisations des savoirs disciplinaires (ou même des savoirs interdisciplinaires), des mises en relation des éléments hétérogènes qui les composent, leur hiérarchisation. Là encore, si l'enseignant n'assure pas l'étayage et l'enseignement explicite de l'usage de ces supports, certains élèves vont s'engager davantage dans la mobilisation de leurs connaissances du monde et expériences personnelles, y compris pour répondre aux questions posées. C'est ainsi que dans la même leçon d'un même manuel, ce que les élèves préfèrent manger au petit déjeuner devient l'enjeu des échanges et de la leçon pour certains, quand d'autres s'intéressent aux éléments nutritifs nécessaires au corps pour son bon fonctionnement (Delarue-Breton & Bautier, 2015).

7. Conclusion : le langage pour apprendre, élitisme ou émancipation des élèves par l'accès aux apprentissages et réduction des inégalités ?

En cinquante ans, le rôle des normes scolaires concernant la langue et le langage nécessaires pour répondre aux sollicitations des situations scolaires et à la réduction des inégalités semble s'être déplacé. Il est cependant nécessaire de distinguer ce qui fait l'objet d'un enseignement dans le domaine de la langue et ce qui est supposé être acquis par les élèves pour bénéficier des situations d'apprentissage dans les différentes disciplines.

Dans les échanges oraux ordinaires des classes, une tolérance à l'égard des formes de l'oral quotidien de chacun facilitant la participation de tous paraît être acquise, même si à l'écrit, la « correction de la langue », dans l'ambiguïté de cette notion, reste un objet de premier plan dans les commentaires des enseignants à tous les niveaux de l'enseignement scolaire, au détriment le plus souvent des aspects langagiers d'élaboration et de construction discursive

difficiles à acquérir pour de nombreux élèves. Ainsi, le manque de vocabulaire et la non-maitrise de la langue peuvent être considérés par de nombreux enseignants comme à l'origine des difficultés d'apprentissage, entraînant la mise en place de dispositifs de remédiation dans ce domaine, alors même que les effets sur les productions langagières restent peu tangibles. Nous avons tenté dans ce texte d'en développer les raisons.

Il ne s'agit pas pour nous, nous l'avons écrit, de minorer l'importance d'une connaissance du système linguistique qui en permet l'utilisation fine et nécessaire dans les processus de compréhension comme de production des textes ou d'un oral « pour apprendre ». Cependant, cette connaissance n'est évidemment pas réductible à la « correction de la langue » telle qu'un arbitraire social l'impose souvent. La confusion est encore présente dans l'école malgré les travaux sociolinguistiques sur ce point. Nous y avons fait allusion.

Les normes linguistiques et langagières auxquelles cet article a été consacré sont d'une autre nature compte tenu des exigences des sociétés contemporaines fortement scolarisées. Il ne s'agit plus dans une perspective de scolarisation longue pour tous les élèves de savoir seulement « bien parler et bien écrire sans fautes » et de restituer les savoirs appris. Sans exclure bien évidemment les savoirs culturels et disciplinaires, l'objectif scolaire est tout autant de permettre aux élèves d'acquérir les formes de pensées sollicitées dans une société du document (Olson, 1994), une société où tout citoyen est censé se saisir de la complexité du monde qui l'entoure, de mobiliser la pluralité des savoirs pour construire les points de vue qui permettent cette compréhension. En conséquence, les situations scolaires visant ces compétences de haut niveau cognitif (sur) valorisent les échanges langagiers qui peuvent les construire. L'enseignant est alors davantage dans une position de régulation de ces échanges et des activités des élèves que dans une posture d'enseignement qui fournit des modèles et des exemples des usages et des formes du langage au demeurant nécessaires.

Les catégories bernsteiniennes de discours horizontal vs discours vertical déjà évoquées et celles de discours régulateur de l'activité vs discours instructeur permettent de rendre raison, non seulement des ambiguïtés des discours horizontaux et régulateurs pour une grande partie des élèves, mais

aussi de leur faible fonction de construction de ressources langagières et cognitives pour les élèves qui n'ont que l'École pour les acquérir.

La formation des enseignants ignore souvent les enjeux de ce domaine du « langage pour apprendre » peu identifié comme objet d'enseignement. Pourtant c'est celui qui sous-tend la plupart des objectifs à atteindre aux différents niveaux de la scolarité : il ne peut être considéré comme strictement élitiste sauf à penser que la familiarité avec les ressources cognitives et langagières qu'il offre pour chacun dans la compréhension du monde, des textes, des savoirs ne doit être proposé qu'à quelques-uns. Si tel n'est pas le cas, alors cet usage du langage et les contraintes de la langue qu'il nécessite sont bien ce qui permet à tous les élèves d'être vraiment élèves, c'est-à-dire de changer de regard sur les objets du monde présents dans les disciplines scolaires qui deviennent des objets de questionnement et de savoir. Mais c'est sans doute aussi parce que ces usages du langage ne sont pas enseignés en tant que tels aux élèves, que l'École participe, involontairement sans doute, à la construction des inégalités non seulement scolaires mais aussi sociales.

8. Bibliographie

Bautier, É. (1975). *Pratiques langagières, pratiques sociales*. Paris : L'Harmattan.

Bautier, É. (2001). Pratiques langagières et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 137(1), 117-161.

Bautier, É. (2005). Mobilisation de soi, exigences langagières scolaires et processus de différenciation. *Langage et société*, 111, 51-71.

Bautier, É. & Branca, S. (2002). Pratiques linguistiques des élèves en échec scolaire et enseignement. *Ville-École - Intégration Enjeux*, 130, 196-213.

Bautier, É., Crinon, J., Delarue-Breton, C. & Marin, B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées. *Repères*, 45, 63-79.

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

Bautier, É. & Rayou, P. (2013). La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves. *Éducation et didactique*, 7 (2), 29-46.

Bautier, É. & Rochex, J.-Y. (2007). Apprendre : ces malentendus qui font la différence. In J.-P. Terrail & J. Deauvau (Éds.), *Les sociologues et la transmission des savoirs* (pp.227-241). Paris : La dispute.

Bernstein, B. (1978). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : Éditions de Minuit.

Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique*. Traduit par Ginette Ramognino-Le Déroff & Philippe Vitale. Sainte-Foy [Québec] : Presses de l'Université Laval.

Bonnéry, S. (2009). Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 167 (2), 13-23.

Bonnéry, S. (2015). *Les supports pédagogiques et les inégalités scolaires*. Paris : La Dispute.

Bourdieu, P. (1997). *Les méditations pascaliennes*. Paris : Seuil.

Boutet, J. (2002). « i parlent pas comme nous » Pratiques langagières des élèves et pratiques langagières scolaires. *Ville-École-Intégration, Enjeux*, 130, 163-177.

Delarue-Breton, C. & Bautier, É. (2015). Nouvelle littératie scolaire et inégalités des élèves : une production de signification différenciée. *Le Français aujourd'hui*, 190 (3), 51-60.

François, F. (1980). Analyse linguistique, normes scolaires et différenciations socioculturelles. *Langages*, 59, 25-52

Gardin, B. & Marcellesi, J.-B. (1978). *Sociolinguistique : Approches, Théories, Pratiques*. Rouen : Publications Université de Rouen.

Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris : Éditions de Minuit.

Olson, D. (1994). *L'univers de l'écrit*. Paris : Retz.

9. Note

¹ Les travaux dont il est question ici sont ceux de l'équipe Escol (Éducation-Scolarisation) du laboratoire Circeft (Centre interdisciplinaire de recherche « culture, éducation, formation, travail »), dont les miens.

La place des savoirs grammaticaux et lexicaux dans les référentiels de compétences (1999-2016) et dans certains manuels de langues modernes

**Germain SIMONS, Daniel DELBRASSINE,
Florence VAN HOOF**

Université de Liège
Service de didactique des Langues et littératures
modernes
DIDACTIfen

**Pascale BONNET, Christiane HEINEN,
Sophie MOTTER, Marie-Hélène STRAETEN,
Emmanuelle WINANDY**
Haute École libre Mosane Liège (HELMo)

1. Introduction

Les référentiels de compétences en langues modernes actuellement¹ en vigueur en Fédération Wallonie-Bruxelles (désormais FWB) sont assez peu précis sur le plan des savoirs linguistiques à acquérir aux différents degrés du secondaire. L'approche communicative et ses développements actionnels, qui considèrent la grammaire et le lexique comme autant de *ressources* ou d'*outils* au service de la communication, expliquent sans doute partiellement cette situation.

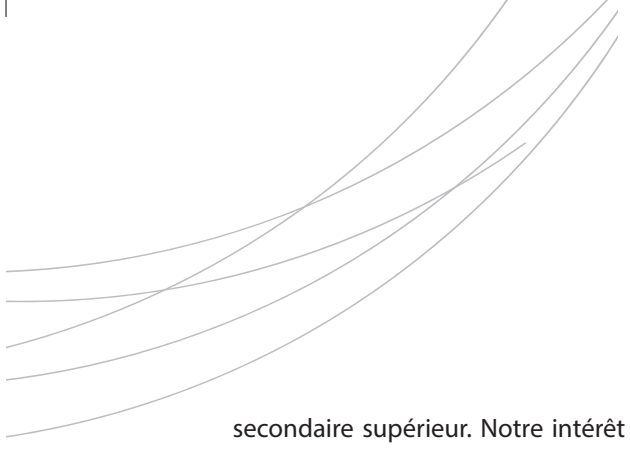
Quoi qu'il en soit, les enseignants ne disposent pas d'un inventaire précis des savoirs à aborder avec les élèves à tel ou tel degré. On peut donc ici redouter un accroissement du niveau d'hétérogénéité de maîtrise des élèves. En effet, le « bagage » grammatical et lexical peut varier considérablement en fonction du parcours antérieur de l'élève dans une même école et, a fortiori, quand il change d'école. L'égalité est également menacée dans la mesure où les bases communes ne sont pas assurées pour tous les élèves. Par ailleurs, la « remise à niveau » semble de plus en plus relever d'une aide extérieure à

l'école, par exemple sous la forme de cours particuliers, à laquelle tous les élèves n'ont pas accès.

Les manuels représentent un des supports essentiels du cours de langues en FWB, particulièrement au degré inférieur. Ils pourraient ainsi jouer un rôle de régulation et combler, en partie, les lacunes des référentiels au niveau des savoirs grammaticaux et lexicaux.

On observe en effet que les manuels de langues offrent une entrée grammaticale et lexicale plus ambitieuse que celle proposée dans les référentiels. Cependant, il n'est pas certain que ces manuels jouent toujours un rôle dans la régulation des pré-acquis linguistiques. D'abord, tous les enseignants n'utilisent pas des manuels ou pas les mêmes au sein d'une même école. Par ailleurs, si c'est le cas, le suivi de ce(s) manuel(s) n'est pas nécessairement assuré de la 1^{re} à la 6^e année du secondaire. Ensuite, nous avons montré (Simons, Delbrassine & Van Hoof, 2016) que ces manuels se caractérisent par une forte densité des savoirs linguistiques ciblés qui, on peut le penser, amène les enseignants à faire des *choix*... et ces choix ne sont pas forcément identiques chez tous les enseignants. Dans ces conditions, l'hétérogénéité des niveaux de maîtrise ne peut que croître. Enfin, l'approche « en spirale » adoptée dans les manuels contemporains présuppose que certaines structures aient été préalablement abordées, pour être ensuite complétées, affinées, ce qui implique que tous les élèves maîtrisent ces pré-acquis, ce dont on peut douter étant donné les choix posés par les enseignants.

Cet article comprend trois volets. Le premier propose une analyse succincte des référentiels de compétences : *Socles de compétences en langues modernes* (SCLM, 1999) et *Compétences terminales et savoirs requis en langues modernes* (CTSRLM, 1999). Le deuxième volet aborde une analyse succincte du manuel *De nieuwe Tandem 2*, destiné à des élèves du secondaire inférieur et de trois niveaux du manuel *New Headway* destiné à des élèves du



secondaire supérieur. Notre intérêt principal est la place des savoirs grammaticaux dans ces manuels, mais l'on s'intéressera aussi au lexique. Cet article ne traite donc pas des *pratiques* des enseignants en matière d'utilisation des manuels en classe car, à l'heure actuelle, nous ne disposons pas de données suffisamment représentatives à ce sujet. Dans le troisième volet, nous présentons quelques pistes pour assurer à tous les élèves un socle commun de savoirs grammaticaux et lexicaux, sans pour autant renoncer à l'approche communicative axée sur la maîtrise des compétences.

2. Présentation et analyse succincte des référentiels de compétences en langues modernes en FWB (1999-2016)

2.1. La place des savoirs grammaticaux et lexicaux dans le référentiel *Socles de compétences en langues modernes* (1999)

2.1.1. Description

Depuis la publication des *Socles de compétences*, les cours de langues modernes poursuivent explicitement le développement des quatre compétences langagières : *lire, écrire, écouter, parler* et visent un objectif de communication. Il est toutefois précisé qu'« en ce qui concerne les socles de compétences la priorité sera accordée à la composante orale » (p.3).

Les SCLM recensent d'abord les domaines dans lesquels les élèves devront être capables de s'exprimer oralement, au terme des 2^e et 3^e degrés de l'enseignement obligatoire, à 12 et 14 ans. À 12 ans, seuls les domaines 1, 3, 6 et 10 sont partiellement visés.

« À l'issue de la troisième étape de l'enseignement obligatoire², l'élève sera capable, dans les limites définies à l'intérieur de chaque compé-

tence, de comprendre et de s'exprimer oralement dans les domaines suivants :

1. Caractéristiques personnelles de la famille et des amis [...]
2. Habitat, foyer et environnement [...]
3. Vie quotidienne [...]
4. Congés et loisirs [...]
5. Transports et voyages [...]
6. Relations avec les autres [...]
7. Santé et bien-être [...]
8. Éducation [...]
9. Achats [...]
10. Nourritures et boissons [...]
11. Services [...]
12. Lieux [...]
13. Langues étrangères [...]
14. Temps [...] »

(Communauté française de Belgique, sd., p. 4)

Les auteurs du référentiel SCLM définissent ensuite brièvement chaque compétence, et pour chacune d'entre elles, précisent ce qui est attendu, les conditions de réalisation et le niveau à atteindre. Comme la priorité est ici accordée à la composante orale³, nous reprenons comme exemple la compétence PARLER, définie sommairement comme suit : « parler c'est produire un message oral compréhensible » (p. 7). Au terme de la 3^e étape, les compétences attendues sont « s'exprimer oralement pour décrire, raconter, répondre à des questions, interagir... à propos de ses besoins, ses intérêts et de son expérience » (p. 7). Le niveau à atteindre est défini comme suit : « être capable de produire un message simple en utilisant le vocabulaire, les fonctions langagières et grammaticales appropriées à la situation de communication, avec une intonation, une prononciation, et un débit qui ne nuisent pas à la communication, pour un auditeur patient, attentif et de bonne volonté » (p. 7). Les conditions de réalisation sont également précisées, de même que les compétences transversales qui sont mobilisées à l'oral : « oser s'exprimer ; adapter son message et son comportement à la situation de communication, au but poursuivi, à l'interlocuteur et à ses

réactions ; utiliser les ressources nonlinguistiques de façon à faciliter la compréhension » (p. 7).

Enfin, les socles se terminent par une liste d'éléments grammaticaux que les élèves devront pouvoir utiliser pour comprendre et s'exprimer dans la langue cible. À titre d'exemples, pour la fin de la 3^e étape, les éléments suivants sont listés : la phrase simple affirmative, négative et interrogative ; les formes verbales et les indicateurs temporels élémentaires pour pouvoir parler du présent, du passé et de l'avenir ; les auxiliaires de mode ; les pronoms personnels sujets, les pronoms personnels compléments en réception ; les mots interrogatifs ; les principaux déterminants : l'article, l'adjectif possessif, l'adjectif démonstratif (p. 9). Précisons enfin que « les éléments grammaticaux et lexicaux ne constituent pas une compétence en soi » (p. 9) et qu'« ils ne feront pas l'objet d'une évaluation spécifique » (p. 9).

2.1.2. Analyse critique

À la lecture de ce référentiel, plusieurs éléments problématiques nous semblent importants à relever, tant au niveau des savoirs grammaticaux que lexicaux.

a. Les savoirs grammaticaux

Une consultation rapide des points de grammaire recensés dans le référentiel SCLM laisse apparaître le peu de savoirs grammaticaux nouveaux visés au terme du premier degré du secondaire (12-14 ans), par rapport à ce qui est attendu à la fin de l'enseignement primaire⁴ : le passé, le futur, les auxiliaires de mode et les pronoms personnels compléments en réception.

Or, certaines notions grammaticales, incontournables dans les premières situations où les élèves seront amenés à évoluer, n'apparaissent pas dans cette liste (ou uniquement en réception). Nous pensons notamment, en production, aux phrases coordonnées et subordonnées ainsi qu'aux pronoms personnels compléments.

Le référentiel SCLM n'envisage pas non plus une description des notions grammaticales spécifiques à *chaque langue*. Il semblerait en effet logique d'aborder, dès le 1^{er} degré, la place de l'adjectif épithète en anglais ainsi que la place et l'accord de l'adjectif épithète en néerlandais, mais de postposer cet apprentissage au deuxième degré en allemand. Notons encore que le niveau de correction

(qualité et richesse de la langue) attendu n'est pas mentionné.

Après avoir observé les savoirs grammaticaux exigés au terme du 1^{er} degré, nous sommes retournés aux objectifs définis en termes de compétences. Nous voulions en effet estimer la cohérence entre ces savoirs grammaticaux et les situations dans lesquelles les élèves de 12 et 14 ans devraient pouvoir évoluer.

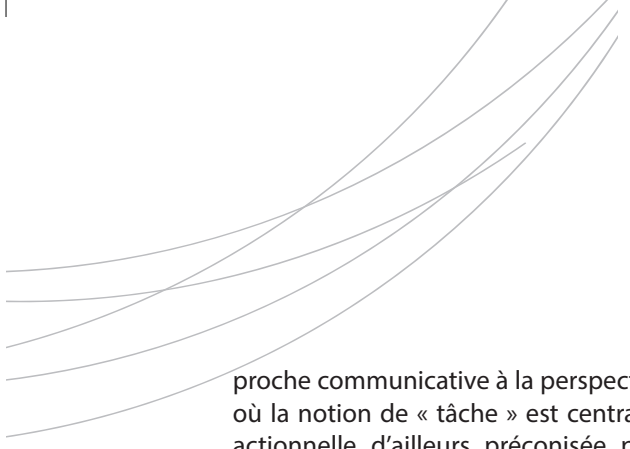
Pour les compétences de production, il est notamment question de *situations de communication* et de *fonctions langagières*. Dans le document SCLM, il n'y a cependant aucune « situation de communication » clairement définie ; or, paradoxalement, les savoirs grammaticaux ne peuvent être évalués en dehors de ces « situations de communication ». L'enseignant peut dès lors difficilement en déduire la place à accorder aux différents types de savoirs déclaratifs, procéduraux et conditionnels (Tardif, 1992)⁵.

Le concept même de *situation de communication* est assez vague, et relativement mal défini, tant dans les documents officiels de la FWB que dans la littérature scientifique. Dans cette dernière, le terme renvoie le plus souvent à un contexte communicatif (Martín Peris, 2008, p. 530), lequel « *contexte* » est, lui aussi, défini de manière très variable selon les auteurs :

En la actualidad el término contexto designa realidades diversas, en función de la adscripción teórica de los autores que lo utilizan. En su sentido más restrictivo, el término alude únicamente a las circunstancias de espacio y tiempo en las que tiene lugar la comunicación, para las que algunos autores reservan el término situación comunicativa ; en un sentido más amplio, sin embargo, se incluyen también factores sociales, culturales y cognitivos relativos a los participantes del intercambio comunicativo. (Martín Peris, 2008, p. 129).⁶

Cette dernière définition de *situation de communication* rappelle celle proposée par Charaudeau (1983) : « ce qui, ajouté à l'énoncé, définit le discours ». Toutefois, ni l'une ni l'autre ne sont réellement opérationnelles pour les enseignants.

En FWB, le terme *situation de communication* s'est progressivement transformé en *activité de communication*⁷ puis en *tâche (de communication)*⁸, reflétant d'ailleurs ainsi le passage progressif de l'ap-



proche communicative à la perspective actionnelle où la notion de « tâche » est centrale, perspective actionnelle d'ailleurs préconisée par les auteurs du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL).

Les documents utilisés par l'inspection en FWB caractérisent ces tâches (complexes) par l'acronyme « CICOFF », devenu célèbre chez les enseignants. Les tâches finales (type 4) sont complexes, inédites, contextualisées, ouvertes et finalisées. D'autres tâches de type 1 à 3 doivent être réalisées pour préparer les élèves à ces tâches finales de type 4. La Commission des outils d'évaluation, quant à elle, utilise le terme de *tâche complexe* qui « exige la mobilisation et l'organisation d'une série de ressources (savoirs, savoir-faire, attitudes) acquises précédemment. Elle se définit en outre par son ouverture [...], son caractère inédit [...] et son caractère non guidé [...] ». Ces tâches complexes peuvent être utilisées en situation d'apprentissage et en situation d'évaluation » (2008, p. 5).

Il existe donc une évolution entre les concepts utilisés dans les référentiels (1999) et programmes (2000), qui ont force de loi, et les développements ultérieurs de ces documents qui devront sans doute être redéfinis dans les nouveaux référentiels de compétences et les programmes. Dans le cadre du présent article, nous utiliserons ci-après le terme de *tâche finale complexe* (TFC) pour définir la tâche qui est attendue des élèves en fin de séquence.

La notion de *fonction langagière* n'est pas non plus bien définie, ce qui freine la sélection, la planification et l'articulation des savoirs dans le chef des enseignants. La recherche n'est pas parvenue non plus à une définition claire de ce concept de « fonction langagière ». Alors que certains chercheurs en proposent une définition assez lapidaire, relativement vague, plus ou moins proche de celle des auteurs du référentiel CTSRLM (voir 2.2.) : « ce que font les hommes au moyen de la langue » (Coste, 1976) ou « the purposes for which people speak or write » (Blundell, Higgens & Middlemiss, 1982, p. V), d'autres chercheurs, dont Tarone, cité par Ellis, ont recours à une définition plus détaillée et dénoncent le flou qui caractérise ce concept, pourtant central, dans l'approche communicative :

One problem, as Tarone (1988) has observed, is that the term 'function' has been interpreted very loosely. It includes 'pragmatic function' (for example, request and denials), 'discourse function' (for example, topic and

cohesion), 'semantic function' (for example, specific and non-specific information), and even 'grammatical function' (for example, subject and object). Clearly these are very different aspects of language. Ultimately, it will be necessary to show how learners use the forms they have acquired to perform all these functions, and also how the different kinds of function interact in determining linguistic choice – a potentially huge undertaking. (Ellis, 1994, p. 142).

D'autres notions sont également mal ou, pire, non définies et renforcent encore le flou existant dans les exigences quant à la maîtrise des savoirs. Par exemple, les notions de *phrase simple* et de *message simple*. La première se situe dans la liste des éléments grammaticaux à pouvoir utiliser et comprendre, la seconde est ce qui est attendu au niveau de la compétence. Seule la notion de phrase simple est visée par les SCLM. Or, il nous semble impossible d'éviter l'utilisation de phrases coordonnées dès le départ de l'apprentissage (par exemple, quand l'élève est amené à parler de sa famille : « J'ai deux sœurs mais je n'ai pas de frère »). Notons encore qu'une phrase simple peut contenir un message complexe.

Ce manque de précision pour les savoirs grammaticaux nous semble être une grande source d'inégalité. La tâche est en effet laissée à l'enseignant de décider du niveau auquel il veut mener ses élèves. Ce constat d'un manque de balises claires sur le plan des savoirs à aborder a également été posé par le Service général de l'Inspection, qui, dans son rapport établi au terme de l'année scolaire 2009-2010, indiquait :

« [...] l'année dernière, l'inspection avait relevé deux difficultés structurelles majeures de notre système éducatif : l'imprécision des référentiels en matière de savoirs et savoir-faire à construire et en matière de niveaux de maîtrise attendus, d'une part, et, d'autre part, l'absence de continuité et donc de cohérence dans les apprentissages » (2010, p. 5) ;

« [...] cette difficulté conduit à des différences et des divergences importantes à propos de ce que l'on apprend d'une école à l'autre, d'une classe à l'autre aux différents moments du cursus » (2010, p. 15).

b. Les savoirs lexicaux

Comme évoqué précédemment, les savoirs lexicaux sont présentés sous la forme d'une liste de domaines, de champs thématiques. Ici aussi, plusieurs problèmes se posent.

Premièrement, le référentiel ne fournit aucune explication sur ce qu'implique la connaissance d'un mot. En effet, la connaissance lexicale comporte différentes composantes : la forme, le comportement syntaxique du mot dans un syntagme ou une phrase, le sens, les relations lexicales du mot avec d'autres mots... Il apparaît donc clairement que la connaissance déclarative et même procédurale d'un vocable n'est pas suffisante¹⁰.

Deuxièmement, cette présentation des champs thématiques en liste donne l'impression qu'ils doivent être abordés indépendamment les uns des autres et de manière quasi exhaustive.

Ainsi, ni le référentiel ni les programmes ne permettent de cerner l'étendue du lexique qu'il faut acquérir et, au premier degré, les manuels risquent de faire loi à ce sujet. Ici aussi, le risque d'inégalité est important, particulièrement en anglais où l'éventail de manuels disponibles est encore plus large.

2.2. La place des savoirs grammaticaux, lexicaux et fonctionnels dans le référentiel Compétences terminales et savoirs requis en langues modernes (1999)

2.2.1. Présentation du document

Comme son titre l'indique, le référentiel CTSRLM a pour ambition de recenser les savoirs et compétences à acquérir au terme de l'enseignement secondaire (18 ans). Relevons d'emblée que le titre de ce document a été modifié dans sa version téléchargeable sur internet et qu'il s'intitule à présent *Compétences minimales en matière de communication en langues modernes*. Le terme « savoirs » a donc disparu du titre du document, ce qui est en soi symptomatique. Il importe également de préciser qu'il n'existe pas de référentiel de compétences pour la fin du 2^e degré du secondaire (4^e année), ce qui est regrettable, non seulement pour la programmation de l'enseignement de la première langue étrangère (cf. le fossé entre la fin de la 2^e année et

ce qui est attendu des élèves à la fin de la 6^e), mais aussi pour l'enseignement de la deuxième langue étrangère (débutant en 3^e année) et de la troisième (débutant en 5^e). Cela est d'autant plus préoccupant que le document SCLM n'est pas très précis en matière de savoirs grammaticaux à enseigner au terme du premier degré (voir point 2.1.2).

a. Les savoirs grammaticaux

Quand on analyse attentivement ce document, on constate, au contraire du document SCLM, que celui-ci ne mentionne plus de liste de points grammaticaux à aborder. Le terme « grammaire » n'est pas non plus présent, du moins dans les titres, et est remplacé par un terme plus général : « mécanismes linguistiques ».

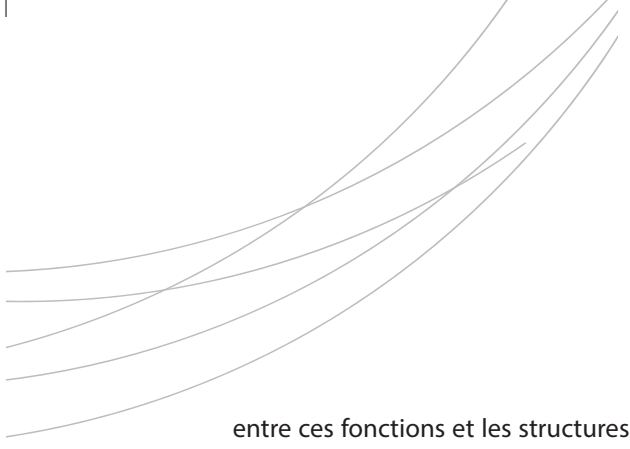
« Ils [les mécanismes linguistiques] sont déterminés par les intentions de communication (« fonctions ») familières, dont la liste suivante reprend les principales :

- aborder, prendre contact
- accepter
- s'assurer de la compréhension
- blâmer
- caractériser
- ... »

(Communauté française de Belgique, 1999, p. 12)

La liste des « fonctions » familières est inspirée du *Threshold level* (Ek van, J.A., 1976) qui a précédé et influencé le CECRL. Concernant ces « mécanismes linguistiques », il est précisé que : « d'une part, l'élève connaît et utilise une prononciation et une grammaire suffisantes pour formuler avec aisance et clarté ces intentions de communication. D'autre part, il comprend la langue utilisée (notamment dans ses aspects prononciation et grammaire) » (Communauté française de Belgique 1999, p. 11).

Subordonner la grammaire uniquement aux fonctions langagières ne nous semble pas être la meilleure approche pour assurer une base grammaticale solide et commune à tous les élèves. En effet, il n'est pas certain que les enseignants soient, de par leur formation scientifique initiale, bien familiarisés avec cette notion de « fonction langagière », par ailleurs assez mal définie (voir 2.1.2 - a), et encore moins qu'ils soient habitués à établir un lien direct



entre ces fonctions et les structures grammaticales qu'elles mobilisent.

Cette démarche est d'autant plus difficile à adopter que les fonctions peuvent nécessiter des structures grammaticales différentes en fonction du contexte dans lequel elles sont introduites, du rôle et de la position sociale des interlocuteurs, et du registre de langue utilisé. Ainsi, la fonction « commander » peut, *a priori*, impliquer l'emploi de l'impératif (cf. « Prends ton sac et sors ! »), mais aussi le temps du futur ou le conditionnel (cf. au restaurant : « alors, en entrée, si vous en avez, je prendrais bien du saumon, puis, pour le plat principal, je prendrai des côtes d'agneau »).

Enfin, on peut penser que quand les enseignants abordent cet aspect fonctionnel de la langue, ils le présentent sous la forme de *tournures idiomatiques* dont ils n'explicitent pas nécessairement les éléments grammaticaux qui les constituent. Ainsi, quand il s'agit d'attirer l'attention des élèves sur la fonction « demander », notre expérience de formateurs montre que les enseignants ne procèdent pas, du moins dans un premier temps, à l'explication des auxiliaires de mode liés à cette demande, lesquels peuvent considérablement varier en fonction des paramètres susmentionnés (*Can/Could you open the window? Would you mind opening the window?...*).

Cette approche plus lexicale que grammaticale des fonctions langagières peut d'ailleurs se comprendre car elle est moins chronophage et semble plus naturelle, plus authentique. Cependant, elle ne résout pas le problème de l'inventaire d'un socle grammatical commun à tous les élèves.

En l'absence de balises claires dans ce « référentiel », on pourrait espérer que cet inventaire grammatical existe dans les *programmes* actuels de langues modernes. Ce n'est pas le cas, sauf dans celui de langues germaniques de la Communauté française, où les annexes du « Cahier 4 » reprennent un inventaire des structures grammaticales à aborder, dans chacune des trois langues germaniques, aux trois degrés, en production et en réception. Relevons cependant que sa localisation, dans les annexes, est révélatrice et qu'elle ne facilite ni sa lisibilité ni son application par les enseignants. Dès lors, en l'absence d'instructions claires en la matière, tant au niveau des référentiels que des programmes, on peut penser que les enseignants se basent sur les manuels qui sont à leur disposition, mais aussi peut-être sur la « culture d'école » à ce sujet¹¹.

b. Les savoirs lexicaux

Quatorze champs lexicaux sont inventoriés par les auteurs ; ils sont quasi identiques à ceux répertoriés dans SCLM, et dans le *Threshold Level* :

- Achats
- Caractéristiques personnelles, de la famille et des amis
- Congés, loisirs, hobbies, intérêts, vie culturelle (chanson, cinéma, arts...)
- Éducation
- Habitat, foyer et environnement
- Lieux et directions
- Nourriture et boissons
- Relations avec les autres
- Santé et bien-être
- Services
- Temps qu'il fait
- Temps qui s'écoule
- Transports et voyages
- Vie quotidienne

(Communauté française de Belgique, 1999, p. 11)

Cette liste thématique est identique à celle proposée dans le référentiel SCLM, ce qui peut conduire à une certaine lassitude chez les élèves. Par ailleurs, comme ces thèmes sont extrêmement généraux (cf. « vie quotidienne », « services¹²») et encore moins bien définis que dans le référentiel pour le 1^{er} degré, ils risquent de conduire à des apprentissages lexicaux très variables, en fonction de ce que les enseignants décideront d'aborder.

Cette fois encore, l'hétérogénéité du niveau de maîtrise lexicale risque de croître. Il conviendrait sans doute ici aussi de fixer davantage de balises à l'intérieur de ces champs thématiques. Par exemple, on pourrait les subdiviser en sous-thèmes abordés à différents niveaux de l'apprentissage, avec une liste de vocables actifs incontournables, à l'instar de ce qui est proposé, en espagnol, dans le *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (2006). De telles listes existent aussi dans les manuels mais ne distinguent pas nécessairement le vocabulaire actif du vocabulaire passif.

De plus, tous les enseignants ne travaillent pas avec les mêmes manuels.

Dans cette liste de savoirs lexicaux, relevons l'existence d'un sous-champ « vie culturelle »¹³, susceptible de nourrir les élèves du dernier cycle du secondaire avec des savoirs liés à la découverte de la culture étrangère. Cependant, le professeur est en droit de se demander jusqu'où il *peut* ou *doit* aborder ces différents sous-thèmes (chansons, cinéma, arts¹⁴...). Ici aussi, il est question d'équité dans la mesure où l'école est souvent le seul endroit où tous les élèves peuvent avoir accès à cette culture (étrangère) (Simons, 2012, pp. 132-135).

3. Analyse succincte de deux manuels de langues

3.1. Analyse d'un point de grammaire dans le manuel *Nieuwe Tandem 2*

3.1.1. Les savoirs visés dans les Socles et les savoirs visés dans les *Nieuwe Tandem 1-2*

Dans les *Nieuwe Tandem 1* et *2*, la liste des ressources grammaticales visées dépasse largement la liste fixée par les auteurs du document SCLM. En effet, le manuel ajoute, pour le 1^{er} degré, la subordonnée, la relative, les pronoms relatifs, l'accord de l'adjectif, te + infinitif, le comparatif, le superlatif, l'impératif et les auxiliaires de mode.

L'introduction de ces structures grammaticales nous semble pertinente dans la mesure où, comme nous l'avons écrit plus haut, l'élève devra nécessairement y avoir recours pour réaliser les TFC attendues. Cependant, on peut craindre à nouveau qu'elles ne soient pas toutes abordées et fixées dans tous les contextes scolaires, étant donné leur caractère non obligatoire et la densité du manuel.

3.1.2. Quelle est l'approche proposée pour travailler la grammaire ?

Dans l'approche par compétences, la démarche privilégiée pour aborder la grammaire est supposée être, dans un premier temps, une démarche fonctionnelle et inductive.

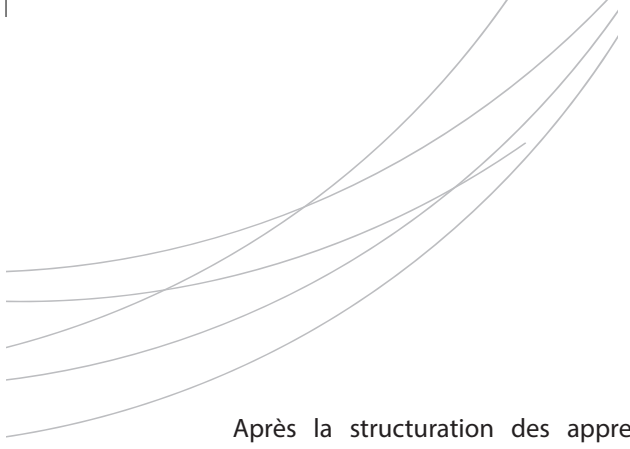
Pour mener l'analyse, nous nous centrons sur l'étude du passé composé, dans le *Nieuwe Tandem 2*. Le travail sur le passé composé est prévu au départ d'un roman-photo « De vakantie is voorbij » (p. 25, du *leerboek*, le livre de l'élève). Il est intéressant de relever que le texte comprend à la fois des verbes réguliers et irréguliers, souvent vus séparément, de façon peu fonctionnelle.

Un travail de la compréhension du nouveau temps est envisagé dans le *doeboek* (livre d'exercices, p. 14) et devrait donc permettre un travail inductif de la grammaire en contexte. Cependant, un élément nous semble rendre d'emblée l'induction caduque. En effet, dans le *leerboek*, sous le roman-photo, l'encart « Werkwoorden in de kijker », qui fait un zoom direct sur la structure visée, rend l'induction difficile.

Le travail de structuration de la grammaire semble se centrer essentiellement sur la forme de la structure visée et n'exploite pas du tout le contexte passé du roman-photo. Par ailleurs, la structuration grammaticale est prémâchée : le « Grammaticaflits »¹⁵ donne d'emblée la structuration (*leerboek*, p. 30). Seuls les exemples peuvent faire l'objet d'une réflexion menée par les élèves, pour autant que ces derniers jouent le jeu du cache¹⁶ proposé par le manuel.

Le manuel prévoit un « Grammaticaflits » complémentaire, dans le *doeboek* (p. 198). Cette partie est également très guidée et ne correspond pas à une approche inductive de la grammaire, même si certaines rubriques le laisseraient supposer à la première lecture. La rubrique « Ontdekken » (découvrir) prend curieusement place après la rubrique « Opslaan » (mémoriser). Par ailleurs, dans la partie « Ontdekken », les élèves ne doivent plus rien découvrir : ils doivent simplement observer ou lire des exemples illustrant des règles complémentaires pour la formation du participe passé. De plus, ces deux rubriques n'ajoutent rien aux éléments déjà mis en évidence dans le *leerboek*.

Enfin, la perspective fonctionnelle est déforcée par le morcellement du point de grammaire (le passé composé est divisé en trois parties dans la « ronde 1 », et une quatrième partie est présentée dans la « ronde 2 ») et par l'étude d'autres points de grammaire en parallèle (l'imparfait et la proposition infinitive vus avant le participe passé des verbes irréguliers).



Après la structuration des apprentissages, leur fixation est prévue au départ d'exercices systématiques, mais aussi au travers de quelques activités orales moins guidées. Toutefois, pour le développement de la compétence *Parler*, le manuel ne semble pas prévoir d'activités non guidées où l'élève est amené à choisir les savoirs à mobiliser. L'absence (ou le manque) de situations d'intégration est problématique dans une approche qui vise le développement de compétences.

3.2. Analyse de trois niveaux du manuel *New Headway*

Nous avons choisi ici d'orienter notre analyse en envisageant le lien entre le référentiel CTSRLM et trois niveaux (*pre-intermediate*, *intermediate* et *upper-intermediate*) d'une même série de manuels largement utilisés aux 2^e et 3^e degrés de l'enseignement secondaire en FWB. Ainsi, l'analyse porte sur une partie de la série des manuels *Headway* qui ont bénéficié de l'agrément des services de l'Inspection en langues modernes pour une durée de huit ans (jusqu'en septembre 2017).

3.2.1. Le lexique

Du point de vue lexical, l'analyse de ces trois manuels fait clairement apparaître que les quatorze champs thématiques définis par le Conseil de l'Europe sont globalement bien couverts, puisque onze d'entre eux sont annoncés explicitement comme entrée principale de la section « *Vocabulary* » des *units* examinées.

Si l'exploration de certains champs, tels que « les loisirs » ou « les caractéristiques personnelles », semble faire l'objet d'une approche en spirale (ils apparaissent en effet à différents niveaux de maîtrise), d'autres champs lexicaux – comme « les services » ou « le temps qu'il fait » – ne sont pas traités spécifiquement dans les trente-huit *units* recensées dans ces trois manuels. Ceci peut s'expliquer, d'une part, parce qu'ils sont envisagés à un stade antérieur de l'apprentissage (par exemple, le temps qu'il fait est traditionnellement abordé plus spécifiquement au premier degré de l'enseignement secondaire) ou, d'autre part, parce que le contenu de ces entrées a une portée davantage nationale (par exemple, « l'éducation »). Il convient de rappeler ici que le manuel *Headway* est un des leaders sur le marché mondial et que ses auteurs ont volontairement adopté une approche inter-

nationale, entre autres, pour des raisons commerciales.

3.2.2. La grammaire

En ce qui concerne l'input grammatical, nos conclusions sont les mêmes que pour le manuel *Nieuwe Tandem 2* : l'entrée grammaticale est extrêmement dense. Par ailleurs, il nous est impossible de mettre en balance ces savoirs grammaticaux avec ce qui serait recensé dans le référentiel CTSRLM puisque ceux-ci n'y sont pas détaillés. C'est bien ici que le bât blesse : quel lien explicite peut-on établir entre la fonction langagière et « les mécanismes linguistiques » qu'elle détermine ? Cet aspect n'est en rien précisé dans le référentiel et il semble qu'il revienne à chaque enseignant de faire la lumière sur ce point.

Quant au traitement de ces « intentions de communication » dans les manuels *Headway*, notre examen montre que ces fonctions langagières occupent une place particulière, au même titre que le vocabulaire et la grammaire, ce qui n'est pas toujours le cas dans d'autres manuels. Elles apparaissent, en grand nombre, sous l'intitulé « *Everyday English* », sans pour autant couvrir la totalité des entrées de la liste présente dans le référentiel. Ici encore, certaines de ces intentions de communication relèvent sans nul doute d'un traitement dans un manuel de niveau inférieur. Par exemple, il en va ainsi pour « aborder, prendre contact », « accepter », « épeler » ou « remercier », naturellement abordées dans les niveaux *beginner* et *elementary*. Il reviendrait ainsi à l'enseignant de compléter cette entrée fonctionnelle.

Que faut-il retenir de cette analyse ? Les trois manuels examinés sont très denses aux niveaux grammatical, lexical et fonctionnel. Cette densité pose toutefois un problème majeur : elle force l'enseignant à faire des choix. Nous pensons que ces choix doivent faire l'objet d'une réflexion collective au sein des équipes d'enseignants d'un même établissement car, en l'absence d'un consensus pédagogique, les élèves risquent de souffrir d'une formation déséquilibrée, voire inéquitable.

Le deuxième aspect à souligner porte sur l'absence de TFC, du moins telles que définies par la Commission des outils d'évaluation¹⁷, lesquelles TFC sont pourtant vivement recommandées par l'inspection. Si cette absence nous paraît relativement logique au vu de la portée internationale de cette série de manuels¹⁸, on notera que les enseignants se voient

cependant contraints de concevoir eux-mêmes ces TFC. Si celles-ci ne sont pas conçues de façon concertée ou coproduites, elles risquent de déboucher sur des parcours d'élèves dont les directions seront inmanquablement différentes.

Ainsi, le manque de précision du référentiel CTSRLM au niveau grammatical, couplé à l'absence de TFC au sein du manuel et à la trop grande densité des savoirs au sein de chaque *unit* du manuel, concourent indubitablement à un risque d'inégalité dans la formation des élèves des 2^e et 3^e degrés de l'enseignement du secondaire (voir aussi Simons, Delbrassine & Van Hoof, 2016). De plus, si le manuel doit être envisagé comme intermédiaire entre le travail en classe et celui en autonomie, à domicile, il est évident que les manques relevés plus haut empêcheront l'élève de progresser seul, sans la moindre aide extérieure.

4. Perspectives

Différentes pistes peuvent être explorées pour tenter de résoudre le problème de l'hétérogénéité des niveaux de maîtrise au niveau grammatical et lexical, et le problème des risques d'inégalité qui y est étroitement lié.

4.1. Au niveau des prescrits légaux

La réforme imminente des référentiels de compétences en langues modernes en FWB, et, à terme, celle des programmes, constitue une opportunité de mener une réflexion sur les socles de savoirs grammaticaux et lexicaux à maîtriser, dans chaque langue, au terme du premier degré du secondaire inférieur, au terme du 2^e degré et au terme du secondaire supérieur. On pourrait aussi profiter de cette occasion pour définir plus clairement ce qui est entendu par *situation de communication* et *tâches contextualisées, inédites, complexes, ouvertes, finalisées*.

Il semble bien que les futurs référentiels vont d'ailleurs dans ce sens et attirent clairement l'attention sur le lien qu'il convient d'établir entre une situation de communication et les savoirs qu'elle mobilise. Les différents outils d'évaluation proposés par la

commission du même nom vont également dans la même direction.

Pour mettre au point un inventaire plus précis des savoirs grammaticaux, il faudrait sans doute aussi prendre en compte les recherches sur l'ordre d'acquisition des structures grammaticales (Pienemann, 1986, 1999 ; Diehl, 2000 ; Ballestracci, 2002) qui tendent à démontrer que les élèves passent par différents stades de développement qui ne coïncident pas nécessairement avec l'ordre d'enseignement habituel, et qu'il peut être prématuré et parfois même contre-productif d'enseigner une structure grammaticale si les élèves ne sont pas prêts, dans leur interlangue, à l'acquérir.

4.2. Au niveau de la formation initiale et continue

Tout en maintenant la liberté des approches méthodologiques ainsi que le choix dans les contenus abordés, il nous semble donc souhaitable que le système scolaire s'accorde sur un tronc commun de savoirs grammaticaux et lexicaux à aborder lors des différentes années de la scolarité.

Des expériences de ce type sont réalisées dans différentes écoles, mais ne sont pas généralisées. On ne peut que saluer ces initiatives qui visent à combler les lacunes du système éducatif dans ce domaine, mais on peut néanmoins penser que ces tronc communs peuvent varier fortement d'une école à l'autre, en fonction du niveau d'exigence attendu par les enseignants et du public qui compose ces écoles, lequel ne se caractérise pas, en FWB, par une grande mixité sociale¹⁹.

En l'absence de référentiels clairs à ce sujet, les manuels pourraient constituer la base de cette réflexion collégiale sur les socles de savoirs à enseigner. Certes, il serait naïf de penser que cette démarche conduira à l'acquisition effective, par tous les élèves, de ce tronc commun de savoirs, mais ne pas adopter cette démarche le garantirait sans doute encore moins (Simons, 2012, pp. 135-142).

Par ailleurs, il nous semble intéressant de mener le même type d'inventaire grammatical et lexical avec les TFC proposées aux élèves en apprentissage et en évaluation. Ainsi, un certain nombre de tâches pourraient être abordées en parallèle par les diffé-

rents enseignants d'un même degré et d'une même année d'apprentissage, ceci afin d'assurer, ici aussi, un tronc commun de savoirs linguistiques. Pour ce faire, établir une liste de TFC à aborder à tel et tel niveau apparaît comme indispensable.

Il nous semble aussi important que les enseignants apprennent à leurs élèves à *décoder* une tâche complexe, c'est-à-dire à rechercher les savoirs et savoir-faire mobilisés par celles-ci, et ce dès le début de l'apprentissage. Force est de constater que tous les manuels ne présentent pas toujours une TFC clairement définie et/ou que les savoirs ciblés dans les unités n'entretiennent pas un lien direct avec cette tâche, ou encore que les exercices d'application ne sont pas toujours présents, ou qu'ils ne sont pas conçus de manière suffisamment progressive pour faciliter le transfert des connaissances. Il convient donc que l'enseignant identifie ces lacunes et qu'il les pallie. Ce travail doit être initié dans le cadre de la formation initiale des enseignants et poursuivi en formation continue.

En résumé, on pourrait donc opter pour la cohabitation d'une double démarche que l'on peut synthétiser par la figure suivante :

Nous pensons que la cohabitation de cette double approche, inductive et déductive, présente à minima deux avantages : assurer à *tous* les élèves une base grammaticale et lexicale commune et rencontrer différents types d'apprenants et d'enseignants. Les deux démarches nous semblent pouvoir conduire à plus d'efficacité, mais aussi à plus d'équité dans l'apprentissage des langues étrangères. Il reste cependant à le démontrer empiriquement.

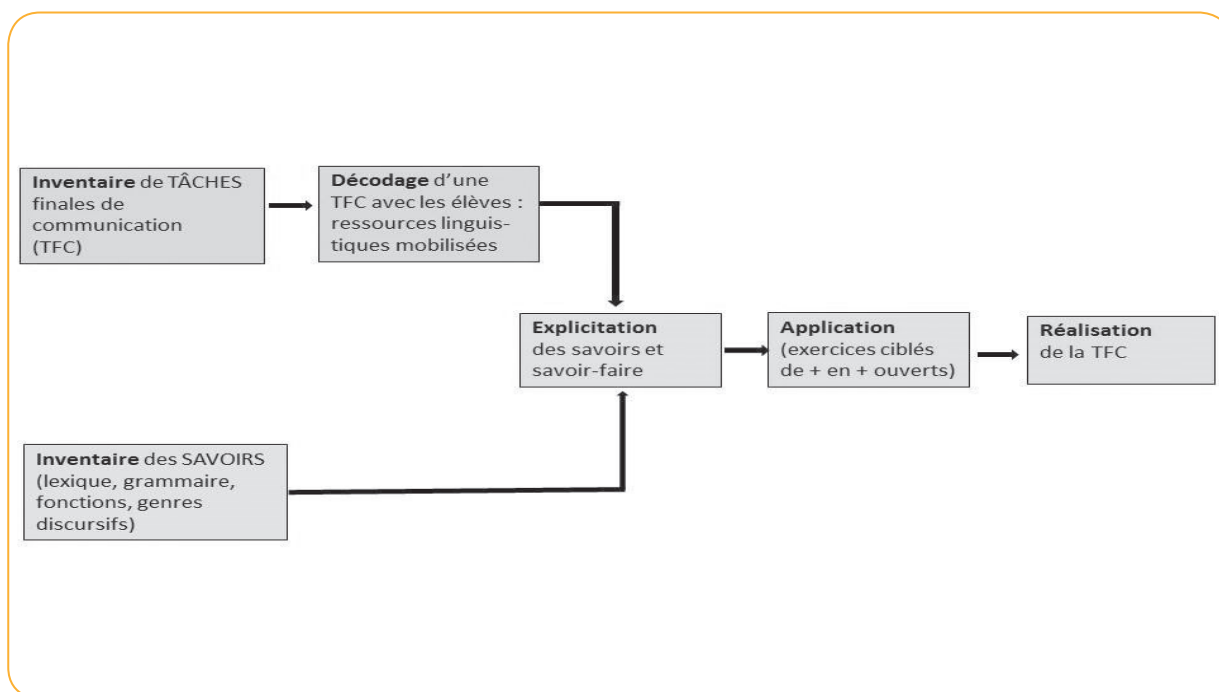
5. Bibliographie

Articles et ouvrages scientifiques

Ballestracci, S. (2002). Zum DaF-Erwerb ausgewählter grammatischer Strukturen der deutschen Sprache durch italophone Studierende. Ergebnisse und didaktische Konsequenzen, *Studi Linguistici e Filologici Online 5.1*. Pisa : Dipartimento di Linguistica, Università di Pisa.

Blundell, J., Higgins, N. & Middlemiss, N. (1982). *Function in English*. Oxford : Oxford University Press.

Charaudeau, F. (1983). *Langage et discours. Éléments de sémiolinguistique*. Paris : Hachette.



Diehl, E., Hristen, H., Leuenberger, S., Pelvat, I. & Studer, Th. (2000). *Grammatikunterricht : Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenwerb Deutsch*. Tübingen : Niemeyer Verlag (Reihe Germanistische Linguistik 220).

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.

Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Edelsa & Instituto Cervantes.

Martín Peris, E. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid : Instituto Cervantes, SGEL.

Pienemann, M. (1986). Is Language teachable? Psycholinguistic experiments and Hypotheses. *Applied Linguistic*, 10, 52-79.

Pienemann, M. (1999). *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam : John Benjamins.

Simons, G. (2012). Enseignement des langues en Communauté française de Belgique et problématique de l'équité. In J. Beckers, J. Crinon & G. Simons (Eds.), *Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissage entre élèves* (pp. 103-148). Bruxelles : De Boeck.

Simons, G., Delbrassine, D. & Van Hoof, J. (2016). Risques d'inégalité liés à certaines caractéristiques des manuels contemporains de langues étrangères en Belgique francophone. *Recherches en Éducation*, 25, « Les élèves face aux outils pédagogiques : quels risques d'inégalités ? », 106-118.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les éditions logiques.

Documents officiels de la FWB dans le domaine des langues modernes et documents européens

Commission des outils d'évaluation pour les Humanités générales et technologiques (2008). *Présentation générale des outils*.

Commission des outils d'évaluation pour les Humanités générales et technologiques (2009). *Langues germaniques. Outils d'évaluation. Deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française, Service général du Pilotage du système éducatif.

Communauté française de Belgique (1997). *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement*

fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. Bruxelles : Cabinet de la ministre de l'Éducation.

Communauté française de Belgique (1999a). *Socles de compétences – langues modernes*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique.

Communauté française de Belgique (1999b). *Compétences terminales et savoirs requis en langues modernes. Humanités générales et technologiques*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française.

Communauté française de Belgique (2000). *Programme d'études des cours et des options de base simples – langues germaniques. Humanités générales et technologiques. Enseignement général et technique de transition. Deuxième et troisième degrés*. Bruxelles : Service général des Affaires pédagogiques, de la Recherche en Pédagogie et du Pilotage de l'Enseignement organisé par la Communauté française.

Communauté française de Belgique (2005). *Contrat pour l'École. 10 priorités pour nos enfants*.

Communauté française de Belgique. Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique. Service général de l'inspection (2010). *Rapport établi par le Service général de l'Inspection au terme de l'année scolaire 2009-2010*.

Conseil de l'Europe (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre. Enseigner. Évaluer*. Paris/Strasbourg : Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes & Didier.

Coste, D. (1976). *Un niveau-seuil. Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*. Strasbourg : Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe.

Ek van, J.A. (1976). *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. Strasbourg : Council of Europe.

Fédération de l'enseignement secondaire catholique (2000). *Programmes de langues modernes–Langues I, II, III, 2e et 3e degrés de transition. Humanités générales et technologiques*. Bruxelles : FESEC.

Ministère de la Communauté française (1999). *Compétences minimales en matière de communi-*

tion en langues modernes. *Humanités générales et technologiques*. Bruxelles.

Manuels de langues analysés

Soars, L. & Soars, J. (2011), *New Headway Pre-Intermediate* (4th edition). Oxford : Oxford University Press.

Soars, L. & Soars, J. (2011), *New Headway Intermediate* (4th edition). Oxford : Oxford University Press.

Soars, L. & Soars, J. (2006), *New Headway Upper-Intermediate* (new edition). Oxford : Oxford University Press.

Vanderwalle, M. & Verdonck, A. (2010). *De Nieuwe Tandem. Leerboek 2*. Louvain-la-Neuve : Van in.

Vanderwalle, M. & Vanderwalle, A. (2010). *De Nieuwe Tandem. Doeboek 2*. Louvain-la-Neuve : Van in.

6. Notes

¹ La première version de ce texte fut rédigée dans le cadre du colloque *Recherches en éducation : leviers face aux défis de l'éducation et de la formation* organisé par ABCÉduc le 22 octobre 2013 à Nivelles. À l'heure où nous finalisons cet article (décembre 2016) de nouveaux référentiels sont rédigés, mais n'ont pas encore été votés par le Parlement, et doivent au préalable être approuvés par la Ministre. D'après les échos officiels dont nous disposons, il semble bien que certaines lacunes dénoncées dans le présent article auraient été comblées dans les nouveaux référentiels, parmi lesquelles la précision du lexique et de la grammaire, ce dont nous nous réjouissons. Cependant, ne disposant pas de ces référentiels, nous ne pouvons que nous en tenir aux documents officiels en vigueur à l'heure où nous rédigeons cet article. Ce focus sur un moment T de l'histoire de l'enseignement des langues en Fédération Wallonie-Bruxelles sera utile pour comparer, ultérieurement, les nouveaux référentiels à ceux qui ont été en vigueur pendant près de dix-huit ans.

² Soit la fin de la 2^e année du secondaire.

³ La composante *orale* renvoie aussi à la compétence *écouter*.

⁴ Les SCLM définissent les compétences à atteindre à 8, 12 et 14 ans. Pour l'enseignement des langues, une partie des éléments grammaticaux sont à maîtriser à la fin de l'enseignement primaire (phase

II), bien que non certifiés ; le reste au terme de la phase III (fin du 1^{er} degré).

⁵ Tardif définit trois catégories de connaissances : les savoirs *déclaratifs* renvoient aux savoirs, aux connaissances strictes, les savoirs *procéduraux* au savoir-faire, et les savoirs *conditionnels* se réfèrent aux conditions de l'action. Également appelés connaissances *stratégiques*, ils renvoient aux savoirs et savoir-faire nécessaires à la situation donnée. C'est cette dernière catégorie de connaissances qui est en jeu dans la résolution d'une situation complexe.

⁶ Traduction de l'original : « Actuellement, le terme *contexte* désigne des réalités diverses, en fonction des références théoriques des auteurs qui l'utilisent. Au sens le plus strict, le terme renvoie uniquement aux circonstances spatio-temporelles de la communication, auxquelles certains auteurs réservent le terme de *situation de communication* ; dans un sens plus large, cependant, on inclut aussi les facteurs sociaux, culturels et cognitifs relatifs aux participants de l'échange communicatif ».

⁷ Voir document *Familles de tâches en langues modernes* sur le site enseignement.be (2007, p. 2). Ce document n'a pas d'auteurs identifiés.

⁸ Le document *Familles de tâches en langues modernes* précité utilise également, dès sa version de 2005, la notion de « tâches complexes ».

⁹ Relevons que les caractéristiques liées à la *finalité* et à la *contextualisation* n'apparaissent plus de manière explicite.

¹⁰ Par exemple, on sait tous ce que signifie l'adjectif « brillant(e) ». Cependant, ce vocable ne prend tout son sens que si l'on sait à quoi il va être associé. Il n'a en effet pas tout à fait le même sens s'il est accolé à « surface » ou « idée ». Et ce sens peut encore être modifié en fonction du discours plus large dans lequel il est inséré (ton formel, ironique...).

¹¹ Cette « culture d'école » peut se caractériser par la transmission d'un curriculum grammatical *officiel*, des professeurs expérimentés aux professeurs novices : « en 1^{er} on aborde tels points grammaticaux, en 3^e tels autres..., en 6^e... ». Ce curriculum officiel trouve sans doute son origine, en partie, dans des programmes antérieurs de langues, autrefois plus explicites dans le domaine grammatical, et, en partie, dans l'emploi de manuels scolaires actuels et/ou anciens.

¹²Selon de nombreux enseignants que nous rencontrons en formation initiale et continuée, l'entrée « services » est particulièrement imprécise et donc problématique à aborder.

¹³Bien que symptomatiquement perdue dans une entrée fonctionnelle un peu fourre-tout : « congés, loisirs, hobbies, intérêts... »

¹⁴La formulation est étrange, comme si le cinéma n'était pas, en soi, un art. Dans les points de suspension, on imagine qu'il puisse s'agir, entre autres, de la littérature, du théâtre, de la peinture... du pays dont les élèves étudient la langue.

¹⁵Les « Grammaticaflits », dans le *leerboek*, renvoient à de brèves synthèses grammaticales ; dans le *doeboek*, il s'agit de synthèses plus complètes.

¹⁶Le manuel prévoit un transparent qui permet d'occulter des informations. Ce système donne la possibilité aux élèves de mener des réflexions sur la langue par eux-mêmes ou de mémoriser.

¹⁷Dans le manuel *Headway*, on peut trouver des tâches complexes, mais elles sont souvent perdues au milieu d'une série d'activités/d'exercices ciblant des niveaux taxonomiques différents (compré-

hension, application, transfert), et ne sont dès lors pas faciles à identifier. Par ailleurs, ces tâches ne rencontrent pas nécessairement tous les critères des tâches Cicof évoqués au point 2.1.2.

¹⁸Notons que la plupart des manuels internationaux s'appuient sur le CECRL qui recommande la perspective actionnelle basée sur le concept de tâches. En espagnol, nombre de manuels proposent des TFC à la fin de chaque unité. Si ce n'est pas aussi évident dans le manuel *Headway*, c'est peut-être parce que les premières éditions de celui-ci datent des années 80, bien avant l'avènement du CECRL, et les nouvelles éditions ont conservé, en grande partie, la structure des anciennes versions.

¹⁹La lutte contre le manque de mixité sociale était une des dix priorités du *Contrat pour l'École* (2005) baptisée : « Non aux écoles ghettos » (p. 46). Ce document précisait : « [...] actuellement, les écarts de performances entre élèves s'expliquent, pour 56 % par le choix de l'établissement. Si nous voulions créer d'un coup de baguette magique, une réelle mixité de performance dans chaque établissement, 60 % des élèves devraient changer d'école » (p. 8).

Le cercle de lecture, un dispositif pour construire ensemble des compétences de lecteurs et d'enseignants

Caroline SCHEEPERS*, Pierre OUTERS*,
Anne-Catherine WERNER* &
Aurore MICHEL,
Université de Liège – Cifen & *DIDACTIfen

1. Introduction

Comment accompagner les premiers pas des stagiaires débutants ? À cette vaste et complexe question, le présent article envisage d'apporter un très modeste éclairage. Ainsi, sera décrit, conceptualisé, analysé et discuté un projet collaboratif qui a associé étroitement théorie et pratique, université et école secondaire, expérimentation et transposition d'un dispositif, didactique disciplinaire et didactique générale. Plus concrètement, il s'est agi de faire expérimenter en tant qu'apprenants un cercle de lecture et un atelier d'écriture par les étudiants romanistes qui suivent le cours de première année de master centré sur la didactique du français langue première, avant de les inviter à transposer l'outil ainsi testé dans leur classe de stage. Seront prises en compte différentes traces : nos consignes, les journaux de stage, les portfolios, les consignes des étudiants, les traces recueillies auprès des élèves du secondaire, les rapports des maîtres de stage, etc. Nous verrons *in fine* que le processus mis en place confirme, toutes proportions gardées, la validité et la pertinence du principe d'homologie entre les activités testées par les stagiaires lors de leur formation initiale à l'université et celles que les formateurs leur recommandent de mettre en œuvre dans leurs classes.

2. Un premier stage précoce : les enjeux, les tensions

On le sait, à l'heure actuelle, la formation initiale des enseignants en Belgique francophone prend deux formes distinctes. D'une part, les instituteurs du maternel et du primaire, ainsi que les agrégés de l'enseignement secondaire inférieur, bénéficient d'une formation dite professionnalisante et simultanée en haute école durant un cursus de trois ans : y sont enseignés de concert savoirs disciplinaires, didactiques et pédagogiques. D'autre part, les agrégés de l'enseignement secondaire supérieur sont impliqués dans une formation universitaire et successive longue de cinq ans au cours de laquelle leur sont dispensés *in fine* des savoirs didactiques et pédagogiques, après trois ou cinq ans de cours visant à les doter de solides savoirs scientifiques et disciplinaires. Ainsi, les étudiants en langues et lettres françaises et romanes (dont il sera plus spécifiquement question dans cette contribution) reçoivent-ils des cours de littérature, des cours de linguistique et des cours inscrits dans des disciplines voisines (histoire, philosophie, etc.). Si leur bagage disciplinaire est considérable, ils sont très peu (voire pas du tout) outillés sur un plan didactique dès lors qu'ils entament leur agrégation, soit qu'elle prenne place dans un master à finalité didactique, soit qu'elle succède à un bachelier et à un master à finalité approfondie, donc axé plutôt sur la recherche.

Or le CIFEN organise un premier stage d'enseignement dès le mois de novembre, donc quelques semaines après le démarrage des cours. Le délai s'avère dès lors plus que réduit pour doter les étudiants des compétences et des composantes identitaires nécessaires à la réalisation de ce premier stage. En effet, on le sait, le métier d'enseignant est très complexe (De Ketele & Delory, 2000 ; Beckers,

2012 ; Perez-Roux & Salane, 2013) et le stage mobilise à priori un grand nombre de gestes professionnels (Bucheton & Soulé, 2009). Ainsi, Bucheton et Soulé (2009, p. 32) proposent le concept de « multi-agenda professionnel » des enseignants, lesquels sont focalisés simultanément ou successivement sur cinq préoccupations majeures (vues comme systémiques, modulaires, hiérarchiques, dynamiques) qui délimitent ce que les chercheurs appellent « la matrice de l'activité enseignante en classe ». En un, faire avancer la leçon ; en deux, créer et maintenir une atmosphère de travail ; en trois, tisser des liens ; en quatre, étayer le travail en cours et, en cinq, se centrer sur un apprentissage, qu'il porte sur des concepts, des techniques, des savoirs culturels ou des pratiques sociales. Se révèle ici toute la complexité de l'agir enseignant.

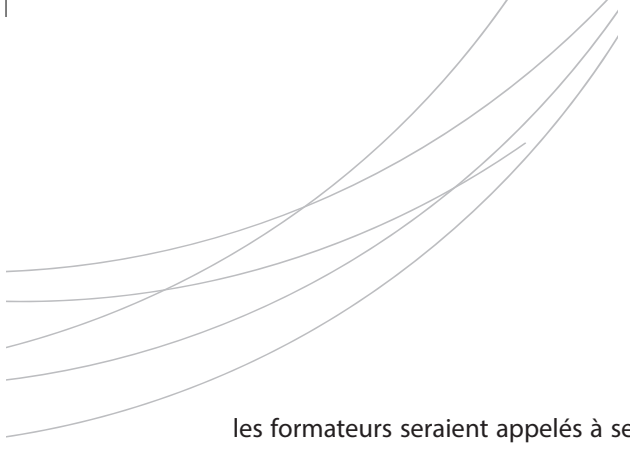
Cet agir enseignant, les stagiaires, aussi novices et désarmés soient-ils, sont supposés le mettre en œuvre le plus adéquatement possible. On le devine aisément, le risque est alors grand que le « choc avec la réalité » (Huberman, 1989 ; Dubar, 2015) soit trop brutal pour les débutants, lesquels pourraient tout bonnement renoncer au métier visé. Pour autant, planifier un stage d'enseignement en début de cursus revêt des avantages considérables : certains ont la possibilité de se réorienter s'ils le désirent, le travail sur le terrain aide les étudiants à s'approprier autrement les cours universitaires, la pratique en classe de stage permet aux étudiants de profiter pleinement d'autres dispositifs dans lesquels ils sont enrôlés, à savoir les séances de pratiques réflexives ou les travaux pratiques du cours de didactique générale, entre autres. Se met alors en place une relation circulaire entre savoirs académiques et savoirs empiriques. Cette dynamique est de nature à soutenir l'émergence de compétences et de composantes identitaires professionnelles positives.

Comment concrétiser au mieux cette exigence de stage en tout début de formation ? À un extrême, le formateur peut décider que ce premier stage sera essentiellement un stage d'observation plus ou moins participante. À un autre, le formateur optera pour un stage long, pour lequel les maîtres de stage communiqueront les savoirs ou compétences qui devront être travaillés avec les élèves. D'un côté, les étudiants peuvent hélas faire l'impasse sur une première expérimentation sur le terrain. De l'autre, il nous a semblé, peut-être à tort, que les maîtres de stage risquaient d'inviter les stagiaires à aborder

des sujets de leçons disparates ou des dispositifs multiples dont ces derniers ne connaissent pas grand-chose, ce qui complexifie d'autant l'étayage que doit apporter le formateur ou le moniteur pédagogique¹. Il faut rappeler l'enjeu réel que constituent les stages pour un grand nombre de partenaires : le stagiaire, naturellement, mais aussi ses formateurs, son maître de stage, les élèves qui lui sont confiés. L'échec à un examen a surtout un impact pour l'étudiant, un stage problématique met en difficulté un grand nombre d'acteurs. L'enjeu n'est jamais anodin.

Entre les deux pôles précédemment décrits coexistent des pratiques intermédiaires. C'est pour l'une d'elles que le Service de Didactique du français langue première a opté. Le choix a été fait de proposer un stage bref (quatre heures) au cours duquel les stagiaires expérimenteront deux dispositifs qu'ils auront testés comme apprenants à l'université et à propos desquels ils auront reçu un étayage leur permettant d'en assurer la transposition au secondaire supérieur. Les deux dispositifs retenus sont l'atelier d'écriture et le cercle de lecture. En effet, tous deux sont mentionnés dans le prescrit légal (voir notamment FESEC, 2002, p. 28 ; FESEC, 2014, p. 76) et validés par la littérature scientifique (Terwagne *et al.*, 2001 ; Ahr, 2013, Dufays *et al.*, 2015...). Il s'agit de dispositifs relativement brefs, qui peuvent prendre place dans n'importe quelle classe, à n'importe quel moment. Tous deux sont éminemment structurés et structurants : ils comportent des phases bien distinctes, à l'enchaînement routinier. En outre, ils suscitent le plus souvent une forte adhésion et implication de la part des élèves, voire de leurs enseignants, qui, au préalable, ne les connaissaient pas nécessairement ou ne les mettent pas forcément en place dans leurs classes.

Enfin, sur un plan purement organisationnel, précisons que les étudiants ont été invités à trouver par eux-mêmes leur lieu de stage : il pouvait s'agir de leur ancien établissement, pour autant qu'ils ne collaborent pas avec l'un de leurs anciens professeurs², de façon notamment à éviter tout biais relationnel. Il était aussi acquis que les formateurs universitaires n'assureraient pas de visites : les novices pouvaient ainsi faire leurs premiers pas sans la pression qu'une observation universitaire induit. L'évaluation serait double. D'une part, les maîtres de stage seraient invités à élaborer un rapport prenant en compte la planification et la mise en œuvre des activités menées. D'autre part,



les formateurs seraient appelés à se prononcer sur le dossier communiqué par l'étudiant au terme du stage (scénario méthodologique, productions des élèves, etc.). La note finale reposerait sur la prise en compte de ces deux appréciations.

3. Un parti-pris pour l'homologie

Le lecteur l'aura compris, nous avons opté pour un dispositif homologique ou isomorphe : était posée l'hypothèse selon laquelle, en testant le cercle comme apprenant, le stagiaire pouvait en percevoir les bénéfices et les limites, tout comme ses conditions de réalisation.

Mais en quoi consiste l'homologie ou l'isomorphisme ? Quels garants scientifiques viennent cautionner ces modalités spécifiques de formation ? Lorsque l'on parle du principe d'isomorphisme en Sciences de l'éducation (que d'aucuns qualifient aussi de principe d'homologie, Dumortier, 2002 ; Vanhulle, 2002), on fait référence à une approche méthodologique construite pour assurer une « certaine cohérence entre méthodes préconisées et appliquées » (Doudady & Isaac, 2016, p.134). Autrement dit, il s'agit de permettre aux apprenants de vivre de l'intérieur des situations qu'ils pourront eux-mêmes exploiter dans leurs pratiques futures. Dans le cadre d'une formation, en mettant les étudiants dans une situation d'apprentissage expérientiel en interaction avec autrui et en prévoyant un temps pour revenir sur l'expérience vécue, les formateurs amènent les participants à questionner l'intérêt d'une telle façon de faire et à identifier les avantages et limites ainsi que les conditions favorisant/freinant la mise en œuvre du dispositif travaillé (Doudady & Isaac, 2016). *In fine*, cette approche isomorphe dans une formation professionnalisante vise à favoriser le transfert de pratique. Elle est importante dans la mesure où il semblerait que les modalités de formation soient plus puissantes que les contenus eux-mêmes et qu'expérimenter comme apprenant des situations didactiques soit un levier important d'innovation des pratiques de classes (Campanale, 2007). Enfin, cette méthode est d'autant plus pertinente dans une formation d'enseignants, celle-ci étant elle-même isomorphe au métier visé par la formation : « les futurs enseignants se préparent dans une forme scolaire à

un métier qui s'inscrit dans cette même forme scolaire » (Beckers, 2012, p. 245).

4. Le cercle de lecture : vers une communauté de sujets lecteurs

En quoi consiste un cercle de lecture ? Terwagne *et al.* (2001, p. 7) le définissent comme un « dispositif didactique qui permet aux élèves, rassemblés en petits groupes hétérogènes, d'apprendre ensemble à interpréter et à construire des connaissances, à partir de textes de littérature ou d'idées ». Le principe est qu'une même œuvre sera lue par les élèves : il peut s'agir d'œuvres brèves ou d'autres plus longues, dans ce cas, le cercle prend place durant plusieurs semaines. Réunis en petits groupes, les élèves échangent au départ du texte : ils confrontent leurs réponses, leurs interprétations, etc. Un rapporteur communique au terme des débats, au groupe entier, ce dont il a été question en groupe restreint. Un cercle comporte, dans sa forme canonique, trois phases distinctes (Terwagne *et al.*, 2001) : une phase de préparation (comment préparer nos échanges ?), 2) une phase de réalisation (lecture, puis discussion en petit groupe, avant une mise en commun) et 3) une phase d'évaluation (comment avons-nous travaillé ?). Les œuvres choisies suscitent les débats, les conflits interprétatifs, les polémiques, tandis que les questions posées s'avèrent éminemment ouvertes. L'enseignant a un rôle central dans la mesure où il choisit le texte, répartit les groupes, peut proposer les problématiques dont il faut débattre, encadre les discussions (il les relance, il les étaye, il les réoriente, etc.), évalue de façon formative l'ensemble du processus, fait le point sur les compétences acquises ou en voie d'acquisition, etc.

De façon générale, le cercle de lecture s'avère congruent avec les thèses vygotskiennes de l'apprentissage (1934-1997, 1931-2014) qui placent au cœur de l'apprentissage les médiations sociales (les échanges avec les pairs et l'enseignant) et les médiations instrumentales (la transaction établie avec le livre, le journal de lecture, etc.). On peut également convoquer l'action communicationnelle (Habermas, 1987a, p. 64), que le philosophe définit de la sorte :

L'action communicationnelle est une interaction d'au moins deux sujets capables de parler et d'agir qui engagent une relation interpersonnelle [...]. Les acteurs recherchent une entente [...] sur une situation d'action afin de coordonner consensuellement [...] leurs plans d'action et de là-même leurs actions.

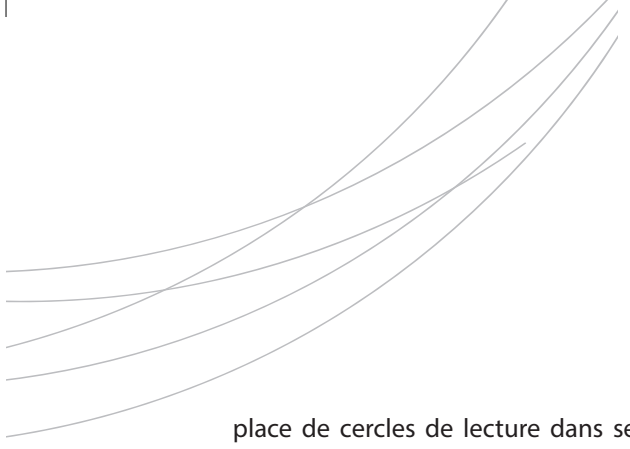
Ainsi, le cercle de lecture s'affilie bien aux travaux d'Habermas, car il repose tout entier sur la négociation de quelques individus appelés à partager, discuter, confronter leur compréhension individuelle d'une œuvre littéraire. Chacun interagit au moyen d'arguments dans le but de trouver un consensus sur les significations à construire au départ d'un même texte, complexe, polysémique, polémique.

Si l'on s'en tient à la didactique du français plus spécifiquement, le cercle de lecture permet de travailler une lecture littéraire, laquelle s'apparente selon Louichon (2011, p. 216) à « une lecture scolaire des textes littéraires dont la finalité est la formation du sujet lecteur et dont les modalités pédagogiques permettent l'expression subjective et le questionnement des interprétations ». Autant de finalités que le cercle de lecture poursuit. Dufays *et al.* (2015, p. 142) rappellent à cet égard la nécessité de trouver un compromis entre une lecture distanciée, savante, analytique, quelque peu formaliste, et une lecture plus subjective, qui laisse place au ressenti, à l'émotion, à la passion. Ces chercheurs font état de résultats de recherche selon lesquels l'adolescent plébiscite le livre qui captive, qui crée un univers dans lequel le lecteur plonge tout entier. Enfin, ils considèrent que les cercles de lecture donnent aux élèves l'occasion de vivre une triple expérience : celle du conflit interprétatif, celle de la relativité des points de vue, celle des inflexions de lecture possibles (Dufays *et al.*, 2015, p. 179).

Plusieurs ouvrages consacrés à la lecture au lycée plaident nettement plus résolument en faveur du « sujet lecteur » (Rouxel, 1996 ; Rouxel & Langlade, 2004 ; Ahr, 2013 ; Shawky-Milcent, 2016). Ainsi, dans son ouvrage au titre provocant *La lecture, ça ne sert à rien !*, Shawky-Milcent (2016) rappelle l'importance d'accueillir vraiment les expériences de lecture des adolescents, leur réception personnelle des œuvres littéraires. En effet, elle explique (Shawky-Milcent,

2016, p. 4) que les recherches consacrées à la lecture, fondées sur la phénoménologie, la psychanalyse, la philosophie, l'anthropologie, la psychologie et la critique littéraire, nous révèlent à quel point la réception personnelle qu'un lecteur peut faire d'une œuvre alimente son plaisir de lire, nourrit son analyse de l'œuvre et facilite l'insertion de celle-ci dans sa mémoire. La chercheuse dresse en outre un sombre constat des pratiques dominantes au lycée en matière de lecture littéraire : la parole des élèves sur les œuvres est peu prise en compte, les élèves sont peu impliqués, car la lecture analytique ne fait pas sens pour eux, les lycéens élaborent peu leur mémoire personnelle des œuvres lues et développent insuffisamment leur goût pour la lecture. Autant de dimensions centrales que le cercle de lecture entend prendre en charge.

Quant à Rouxel et Langlade (2004, pp. 13-14), ils dénoncent eux aussi l'approche formaliste, aux relents parfois technicistes, solidement arrimée dans la tradition scolaire et mettant peu en jeu le lecteur en tant que tel, lequel peut se dissimuler derrière une approche analytique impersonnelle. Tous deux s'interrogent (Rouxel & Langlade, 2004, p. 15) : « Comment construire à l'école une appréhension intersubjective, une réception qui, pour être plurielle, ne s'en réfère pas moins à une communauté interprétative ? ». Il semble bien que le cercle de lecture apporte des éléments de réponse à cette interrogation. La même Rouxel (2004, p. 149) va plus loin et décrète sans ambages : « Le lycée a transformé la lecture en une pratique formelle, desséchante, lors [sic] même qu'il entend développer la sensibilité des étudiants ». Ici aussi, le cercle semble tout indiqué pour contrer les effets pervers des pratiques jugées dominantes et sclérosantes. Enfin, Ahr (2013, p. 179) souligne également les effets bénéfiques des cercles de lecture pour les adolescents, lesquels mettent en place un processus dialectique qui associe une posture esthétique (qui privilégie les impressions et souvenirs de lecture) à une posture efférente (qui reprend ses réactions premières pour en discuter et développer leurs interprétations). Si les chercheurs en didactique de la littérature plaident en faveur des cercles de lecture pour les lycéens, il faut en outre rappeler que le prescrit légal en Fédération Wallonie-Bruxelles préconise lui aussi la mise en



place de cercles de lecture dans ses programmes d'enseignement (voir notamment FESEC, 2002, p. 28 ; FESEC, 2014, p. 76).

5. Du cercle de lecture à l'université...

5.1. Les modalités du cercle expérimenté à l'université

Fin octobre 2016, les étudiants inscrits au cours de Master 1 intitulé « Didactique spéciale en langues et littératures romanes » ont expérimenté en tant qu'apprenants le cercle de lecture qui leur a été proposé. Ces étudiants sont au nombre de trente-deux. Dix-sept suivent les cours du Master 1 à finalité didactique : ils sont donc titulaires d'un bachelier en langues et littératures françaises et romanes et se destinent à enseigner au secondaire supérieur. Les quinze étudiants restants sont déjà détenteurs d'un Master en langues et lettres françaises et romanes à finalité approfondie, orienté vers la recherche, et souhaitent obtenir l'agrégation en un an³. Toutefois, sauf rare exception, ces deux publics relativement contrastés ont pour point commun d'entamer tout juste leur formation didactique et de ne pas avoir encore enseigné. Quant à leurs collègues de Master 2, ils s'apprentent à expérimenter l'essentiel de leurs stages d'enseignement lors de leur dernière année d'études : ils ne sont pas concernés par la problématique traitée dans le présent article.

Le groupe a été scindé en deux et a été encadré par les trois premiers signataires de ce texte (tous didacticiens du français langue première), mais aussi par une formatrice rattachée à l'Unité « Didactique Générale et Intervention Éducative » (4^e auteure de cet article), dirigée par A. Fagnant. Chaque duo de formateurs a expliqué aux étudiants que le dispositif dans lequel ils allaient être impliqués s'inspirait de l'ouvrage de Terwagne *et al.* (2001) et qu'ils allaient prendre connaissance d'un album écrit par Rascal et illustré par Dubois dont le titre est *Cassandra* (2007). Rascal est un auteur namurois connu pour avoir proposé des œuvres relativement polémiques, du point de vue des thématiques abordées, des messages à inférer, des fins ouvertes

et négatives de certains récits... Dubois, illustratrice et auteure réputée, enseigne le dessin à Saint-Luc à Liège. Dans cet album, une fillette, Marie-Paule, choisit de donner « pour rien » Martin, le jouet qu'elle affectionne tout particulièrement, à son amie Cassandra : l'album narre le long processus réflexif au terme duquel l'héroïne prend sa décision.

Le choix de cet album peut surprendre à première vue, car il semble s'adresser aux enfants si l'on n'y regarde pas de plus près. Plusieurs indices en font en réalité un ouvrage particulièrement résistant (Tauveron, 1999) dans le sens où il aborde de façon originale des problématiques peu traitées : le don, l'amitié, la manipulation, la naïveté, l'insatisfaction, etc. Il est en outre précédé par une citation épigraphe quelque peu énigmatique de Louis-Ferdinand Céline, auteur polémique s'il en est : « Le gratuit seul est divin ». L'œuvre suscite d'emblée une pluralité d'interprétations divergentes, n'offre pas de réponse toute faite, semble porteuse d'une forte charge argumentative sans que la thèse ne soit inférable aisément, etc. Elle suppose une lecture largement inférentielle. En outre, elle peut être lue en quelques minutes et n'est probablement pas connue des étudiants. De plus, l'album charrie une forte charge émotionnelle qui peut entraver toute rationalisation simpliste. Pour toutes ces raisons, l'album nous a paru pertinent pour notre public : il se prête par ailleurs parfaitement bien à une exploitation dans le cadre d'un cercle de lecture. Enfin, nous avons recouru précédemment à cet album comme support à des cercles de lecture auprès de futurs instituteurs du primaire ou de futurs agrégés de l'enseignement secondaire inférieur. Il fut également analysé d'un point de vue argumentatif dans le cadre d'un cours d'argumentation destiné à l'UCL à des bacheliers de 3^e année en langues et littératures françaises, germaniques et classiques à qui il avait donné du fil à retordre. Le recours à cet album a suscité chez nos futurs enseignants liégeois des réactions contrastées : certains l'ont jugé « enfantin » ou « infantilisant », d'autres ont été surpris de constater la complexité d'un ouvrage simple en apparence, d'autres encore ont énormément apprécié l'ouvrage retenu.

Dans une première phase, les étudiants furent informés du fait qu'ils allaient prendre connaissance de l'album et qu'ils auraient à échanger en

petits groupes à son sujet. Il leur était demandé de relever leurs impressions de lecture afin de pouvoir en discuter ensuite avec les membres du groupe. Mais avant cela, ils ont dû répondre aux questions suivantes : comment allons-nous procéder pour discuter de l'album proposé ? À quoi devons-nous être attentifs ? Que devons-nous éviter lors des débats ? Une fois cette mise au point terminée, l'auteur et l'illustratrice leur furent présentés rapidement.

Les questions par rapport auxquelles chacun devait se positionner individuellement avant d'échanger en petits groupes étaient les suivantes :

- Au terme de la lecture, quelles émotions ressens-tu ?
- Trace un tableau à deux colonnes et réunis toutes les informations relatives à Marie-Paule, d'une part, et à Cassandra, d'autre part.
- De quel personnage te sens-tu le/la plus proche ? Pourquoi ?
- Dirais-tu que Cassandra a une visée argumentative ? Si oui, quelle(s) serai(ent) la/les thèse(s) défendue(s) par l'auteur et l'illustratrice ?
- Quels sont les procédés textuels et iconiques mobilisés par Rascal et Dubois ?
- Qu'apporte selon toi à l'album la citation épigraphe de Louis-Ferdinand Céline ?
- Si tu devais écrire une brève lettre à Marie-Paule et à Cassandra, qu'écrirais-tu à chacune d'elles ?

Des groupes de cinq étudiants ont alors été constitués où chacun d'eux a assumé un rôle spécifique : animateur, modérateur, gestionnaire du temps, secrétaire ou rapporteur. Une fois l'album lu, chaque étudiant a pris le temps de répondre individuellement aux questions posées, avant que ne s'amorce un débat en groupes restreints. Quand les échanges sont arrivés à leur terme, tous les groupes ont été invités à évaluer la discussion qui venait de s'achever :

- De quoi avons-nous surtout parlé ?
- Qu'avons-nous appris de nouveau ?
- Quelles questions nous posons-nous après la discussion ?
- Chacun a-t-il pu contribuer à la discussion ? Comment ? Pourquoi ?

- Nous sommes-nous aidés à exprimer nos idées ? Comment ?
- Avons-nous discuté en profondeur ?
- Les différents rôles ont-ils été bien négociés ?
- Avons-nous fait en sorte que chacun se sente écouté et respecté ? Comment ?
- À quoi serons-nous attentifs la prochaine fois ?

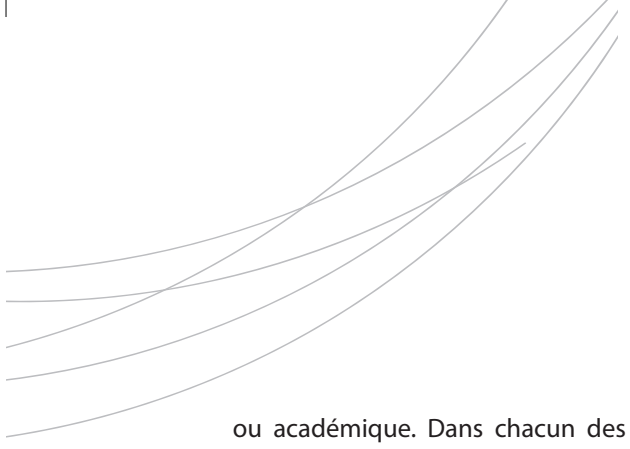
Au cercle de lecture proprement dit a succédé, par manque de temps, une (hélas trop) rapide phase de didactisation de l'expérience partagée. Ainsi, des extraits des programmes d'enseignement venant cautionner la pertinence du cercle au secondaire supérieur ont été communiqués aux étudiants, tout comme des extraits tirés d'ouvrages scientifiques abordant la question de la didactique de la littérature. Par la suite, les étudiants ont été invités à répondre aux interrogations suivantes, visant à définir plus précisément le dispositif expérimenté :

- Que font les élèves ?
- Que fait l'enseignant ?
- Pour quoi ? Quelles compétences sont visées ?
- Au départ de quels supports ?
- Où se déroulent les cercles ?
- Selon quelle organisation temporelle ?
- Pour quelle évaluation ?
- Quels sont les points positifs de ce dispositif ?
- Quelles sont ses limites ?

Enfin, en vue d'étayer la transposition du dispositif dans leur classe de stage, nous avons fourni aux étudiants plusieurs extraits du livre de Terwagne *et al.* (2001). Des permanences ont été organisées afin que tous les étudiants puissent présenter leur préparation aux formateurs universitaires et l'ajuster avant de partir en stage.

5.2. Le déroulement du cercle à l'université

Si, comme nous le verrons plus loin, les étudiants ont été globalement enthousiasmés par le dispositif du cercle de lecture, lors de l'expérimentation à l'université, il s'est avéré difficile pour eux de laisser s'exprimer leur subjectivité de lecteurs. Une des hypothèses est que le dispositif ne coïncidait pas avec le souvenir ou la perception qu'ils avaient de la pratique de lecture au sein de l'univers scolaire



ou académique. Dans chacun des groupes, nous avons observé des étudiants en quête d'une bonne réponse, d'une interprétation unique, tentant d'intellectualiser ou de rationaliser les échanges, hésitant parfois à prendre la parole, redoutant le jugement des autres, etc.

Les échanges étaient parfois peu vifs ou timides. La présence des formateurs, circulant dans le local pour se joindre aux discussions et aux débats, a parfois semblé inhiber les étudiants. Au fil de l'activité, néanmoins, ces derniers en ont davantage perçu les caractéristiques spécifiques, ainsi que le rôle qui leur était assigné⁴.

Afin de recueillir l'opinion des étudiants sur le dispositif dans lequel ils ont été impliqués, nous leur avons soumis un questionnaire. Il faut insister sur le fait que les réponses étaient anonymes.

Au préalable, il convient de préciser que quatorze des quinze étudiants sondés n'avaient jamais expérimenté de cercle de lecture auparavant. Ceux-ci, dans leur grande majorité (14 étudiants sur 15), nous ont fait part de leur vive satisfaction à la suite de l'expérience vécue à l'université : ils sont nombreux à pointer la richesse des interprétations (6 étudiants sur 15), rendue possible grâce à la discussion en groupes hétérogènes. À titre d'exemple, nous proposons ici deux propos d'étudiants. On y constate rapidement qu'a été vraiment perçu l'intérêt du dispositif de type isomorphe/homologique :

L'expérience [...] m'a paru très ludique et pratique pour assimiler des concepts qui pourraient sembler abstraits.

L'expérience fut bonne et son aspect concret nous a permis à la fois d'avoir une vue générale mais aussi de rencontrer les aspects plus pratiques et spécifiques de ce genre d'activité. Ce genre d'approche préliminaire a facilité amplement la mise en place des ateliers lors de nos premiers stages.

Un des points saillants qui ressortent des réponses apportées au questionnaire est le fait que l'expérimentation du dispositif en tant qu'apprenants a réellement montré aux étudiants ce qu'est un cercle de lecture et, par là, semble les avoir vraiment motivés à en mettre un en pratique. La moitié des sondés mettent en avant l'aspect ludique du cercle

de lecture, son application aisée à des contenus variés et la possibilité de l'intégrer dans une séquence didactique, quelle qu'elle soit. Les propos des étudiants sur l'expérimentation en classe d'un dispositif à tester convergent : « C'est surtout l'aspect à la fois ludique et adaptable à toutes les matières qui m'a donné l'envie de le reproduire en classe » et « Cela m'a donné envie de voir ce que cela donnerait sur des élèves du secondaire [...] ».

Au-delà de ces propos enthousiastes, il nous semble que plusieurs ajustements pourraient être apportés au dispositif tel que nous l'avons conçu et expérimenté pour la première fois. De toute évidence, un temps plus long devrait être consacré à la didactisation des cercles de lecture : le temps nous a en effet manqué pour mettre en œuvre une réflexion approfondie de ce point de vue. Nous devrions également écrire une brève lettre à destination des maîtres de stage sollicités par les étudiants pour leur expliciter les modalités de notre demande et de la collaboration qui leur est proposée. Le texte mis à la discussion dans le cadre du cercle de lecture pourrait être modifié, pour autant qu'il ait des chances de ne pas être connu des étudiants, qu'il soit lu rapidement et qu'il suscite des interprétations multiples et autant de débats contradictoires.

6. ...aux cercles de lecture dans les classes du secondaire

Comment les stagiaires ont-ils planifié, mis en œuvre et étayé les cercles de lecture dans leurs classes de stages ? Avec quels effets ? Voici les questions auxquelles nous tenterons d'apporter des éléments de réponses dans les pages à venir.

6.1. La planification des cercles par les stagiaires

Avant le départ en stage des étudiants, chacun d'eux a rencontré individuellement l'une des formatrices et a pu lui exposer la leçon qu'il planifiait de mettre en œuvre en stage. Cette rencontre nous a permis de cerner la façon dont les différents sujets se sont appropriés les consignes et le dispositif offert. Force

est de constater que chacun a mis un soin tout particulier à choisir un texte adéquat, texte auquel les étudiants semblent vouer la plupart du temps un attachement fort. La diversité des œuvres retenues est importante : *Tel maitre, tel lion* de Bernard Werber, *Les Cahiers d'Esther* de Riad Sattouf, *De l'esclavage des nègres* de Montesquieu, *L'allégorie de la caverne* de Platon, *Sensation* d'Arthur Rimbaud, *L'échappée belle* de Nicolas Ancion, des poèmes de Guy Chaty, un texte de Tchekov, une nouvelle de Dino Buzzati, *La disparition d'Honoré Subrac*, *Dagon* de Lovecraft, *Silence* de Comès, un texte d'Isaac Asimov ou bien encore *L'utopie* de Thomas More. Tous les textes, à leur façon, se prêtent bien aux discussions mises en place lors des cercles. En revanche, les questions posées dans un premier temps par les étudiants se sont avérées quelquefois tout à fait fermées et ne permettaient dès lors pas de soutenir véritablement des débats contradictoires. Une fois la remarque faite, les étudiants sont parvenus, manifestement sans trop de peine, à réajuster le questionnement en conséquence. Bien entendu, la plupart des fiches de préparation étaient souvent un peu maladroitement ou approximatives, tandis que d'autres étaient déjà étonnamment abouties, y compris quant à l'identification des compétences visées par les tâches.

6.2. Quels effets chez les stagiaires ?

Le questionnaire soumis aux étudiants nous apporte un éclairage intéressant sur la transposition des cercles dans les classes de stage. Ainsi, à la question : « Comment avez-vous transposé ce dispositif lors du stage ? Le fait de l'avoir expérimenté préalablement comme apprenant(e) à l'université vous a-t-il aidé(e) ? », à une exception près, tous les étudiants soulignent la pertinence du dispositif isomorphe/homologique. Même si certains s'interrogent sur le rapport « temps passé / bénéfice du dispositif » et si beaucoup notent la difficulté à trouver un texte pertinent et adéquat pour le niveau des élèves (il s'agit de l'unique difficulté pointée), les réponses sont très positives. En voici quelques-unes :

[...] avant mon stage, j'ai essayé de réfléchir à ce que nos profs avaient mis en place lors de l'atelier de lecture et à ce qu'ils ont fait pendant l'activité. J'ai remarqué qu'ils passaient souvent dans les différents groupes pour voir comment ça se passait, pour poser des questions, etc. J'ai donc veillé [sic] à faire pareil pendant mon atelier de lecture.

J'ai transposé ce dispositif en l'adaptant au chapitre que voyaient les élèves à ce moment [...]. L'avoir expérimenté auparavant à l'université était indéniablement positif, même si les publics n'étaient tout de même pas les mêmes.

[...] l'expérimentation en classe m'a beaucoup aidé à cerner le dispositif.

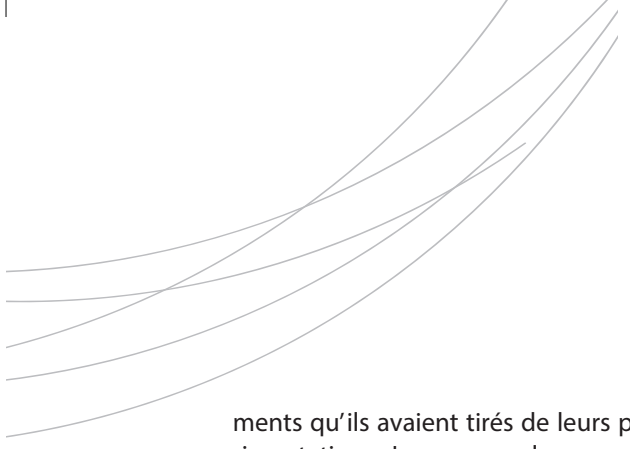
D'après les réponses au questionnaire, les étudiants pointent une expérience très positive ; il ressort également qu'ils ont été particulièrement attentifs à mettre en œuvre les conseils méthodologiques fournis lors des cours. Même si l'organisation « pratique » de ce dispositif en inquiète plus d'un, les atouts en sont nombreux selon eux : l'élève est actif, il découvre une autre façon de lire, il travaille avec ses pairs pour construire du sens, etc.

Enfin, et surtout, treize étudiants sur quinze expliquent que ce premier stage d'enseignement a confirmé, voire renforcé, leur projet d'enseigner :

Depuis la première secondaire, j'ai toujours voulu être prof de français. Cette année était donc l'année de confirmation ou l'année de la déception d'une possible vocation. Je suis consciente d'être tombée sur une classe particulièrement facile mais j'ai sincèrement savouré chaque instant passé avec ces élèves. Donc oui, ce premier stage a, si pas confirmé, vraiment renforcé mon projet d'enseigner. Faire un petit stage au premier quadrimestre, c'est une très bonne idée.

Bien sûr, rien ne dit que les modalités très spécifiques du premier stage que nous avons mis en place expliquent le bilan positif tiré par les étudiants : le présent article ne se veut pas scientifique, il ne repose par exemple pas sur une comparaison entre deux cohortes qui auraient expérimenté des types de stages différents. En revanche, à la question de savoir si le cercle de lecture est représentatif de ce que peut être enseigner au quotidien, la réponse est résolument oui, si l'on prend en compte les injonctions du prescrit légal (qui plébiscite ce dispositif) et les préconisations des chercheurs en didactique de la littérature. Dès lors, ce dispositif donne à voir une certaine réalité, souhaitée par le législateur et les chercheurs, et vécue par un certain nombre d'enseignants.

Par ailleurs, lors d'une séance de pratique réflexive qui a eu lieu à l'université au terme du stage, les étudiants ont été invités à expliciter les enseigne-



ments qu'ils avaient tirés de leurs premières expérimentations. Le groupe-classe a déclaré qu'il lui paraissait à présent très important de :

- choisir un texte adéquat pour le cercle de lecture et de le travailler selon le profil des élèves ;
- laisser les élèves choisir une tâche parmi plusieurs, un document parmi plusieurs, etc. ;
- écouter les élèves et leurs besoins, leurs souhaits, pour adapter ses pratiques d'enseignement ;
- adapter son intervention au profil de l'élève ;
- choisir des supports et des activités qui concordent avec le travail du maître de stage (travail en équipe) ;
- prendre le temps de discuter avec les professeurs, de se familiariser avec l'école, en amont ;
- construire une préparation riche et complète (anticiper des réponses, émettre des hypothèses, envisager l'utilité de la leçon pour pouvoir répondre aux élèves « critiquant » la leçon) ;
- amener les élèves à co-construire les savoirs, à faire émerger le contenu (le recours à la démarche inductive est prôné) ;
- ne pas tabler sur des prérequis peut-être mal maîtrisés, prendre du temps pour les revoir.

Toutes ces déclarations d'intention sont bien entendu très louables : encore faut-il espérer que les stagiaires les mettront effectivement en œuvre lors de leurs stages à venir. Toutefois, soulignons que nous tenons ici vraisemblablement un aspect important du déclenchement du processus réflexif, processus difficile, mais central dans la profession. En effet, il s'agit de pouvoir identifier des éléments-clés de sa propre pratique enseignante qui favorisent l'apprentissage. Cette identification constitue un préalable au transfert, mais cette première étape s'avère encourageante pour la suite, pour le processus de construction identitaire amorcé.

6.3. Quels effets chez les élèves du secondaire ?

D'après les réponses que les maîtres de stage ont apportées au questionnaire qui leur a été adressé et les impressions des étudiants au retour du stage, il semblerait que, de manière générale, les élèves, peu habitués aux cercles de lecture, aient joué le jeu en s'investissant dans l'activité et y aient pris du plaisir. Ils se sont montrés enthousiastes. Cependant, le travail en sous-groupes a parfois suscité des débordements. Par ailleurs, tout comme nos

étudiants lors de l'expérimentation du dispositif à l'université, certains élèves auraient souhaité être davantage accompagnés et guidés par le stagiaire dans leurs réflexions et la formulation des réponses à apporter aux questions. Ultérieurement, il serait intéressant de questionner les élèves du secondaire au sujet du cercle qu'ils ont expérimenté.

6.4. Quels effets chez les maîtres de stage ?

Pour répondre à cette question, nous pouvons nous appuyer sur trois types de données empiriques : d'abord, les rapports rédigés par les maîtres de stage au terme du stage, ensuite, les réponses obtenues au questionnaire qui leur a été soumis et, enfin, les impressions des étudiants quant à l'accueil qui fut réservé à leurs propositions.

Il est difficile d'identifier les tendances générales repérables à la lecture des bilans évaluatifs rédigés par les maîtres de stage. En effet, pour chaque étudiant, furent pointées les compétences acquises et celles à acquérir ; bien entendu, ces appréciations varient fortement d'un sujet à l'autre. Pour autant, l'impression générale reste globalement positive, et les maîtres de stage ne manquent pas de souligner plusieurs indicateurs positifs et prometteurs quant à la planification de l'activité, la mise en œuvre des leçons, la gestion des interactions, etc. Cela va de soi, beaucoup de conseils et de suggestions sont également formulés. Tous ces éléments nous permettent en tant que formateurs d'identifier la nature de l'étayage à apporter aux étudiants en vue des stages ultérieurs.

À la lecture des réponses apportées par les maîtres de stage au questionnaire qui leur a été soumis, plusieurs tendances émergent. Certains voient dans le dispositif du cercle de lecture une belle occasion de susciter le plaisir de lire chez les jeunes et de confronter des expériences de lecture différentes, notamment dans des classes présentant des niveaux différents. Une enseignante interrogée considère que le travail mené à raison de quatre fois cinquante minutes reste « trop simpliste, trop superficiel ». D'autres avis sont plus positifs, nous les reproduisons tels quels ci-dessous :

Oui et non : dans le carcan de l'école où beaucoup d'élèves travaillent « pour les points », ce type de démarche ne marche pas toujours... Pourtant c'est une activité qui me plairait beau-

coup si j'étais sûre que les élèves jouent le jeu et lisent effectivement le texte proposé en dehors de toute notation.

Il [le cercle de lecture] permet aux élèves de confronter leurs idées, leurs réponses, leurs conceptions, de les partager afin d'enrichir leurs réponses, leurs connaissances.

Le dispositif a été mis en place dans une classe de 4TTR [technique de transition], avec beaucoup de niveaux différents, le cercle a permis aux élèves de discuter entre eux et de partager des expériences de lectures différentes. La méthode convient bien à des 4TTR parce qu'elle a un côté ludique.

Interrogés sur les bénéfices et les limites du dispositif proposé aux étudiants, les maîtres de stage nous communiquent des réponses qui s'avèrent contrastées, comme le montrent les verbatims qui suivent :

MdS 1 : C'est une première approche. [...] l'atout majeur est de créer le plaisir du texte, de la discussion ; la limite est la manière dont les élèves s'investissent et le temps disponible pour les apprentissages (nous avons déjà un programme chargé et pas toujours le temps suffisant pour y parvenir).

Limites : temps, motivation de tous les élèves.

Le travail de groupe est toujours difficile à cadrer. Les élèves ont une fâcheuse tendance à discuter d'autres choses quand ils travaillent en groupe, même s'ils ont un timing serré et des contraintes claires.

MdS 2 : Je trouve l'exercice complètement hors situation scolaire. Pas de réels enjeux d'apprentissage. C'est une découverte pour le stagiaire mais pour moi, c'est une perte de temps au regard du prescrit⁵. De plus, les jeunes ne sont pas versés dans le domaine. La transposition ne rencontre pas le même enthousiasme.

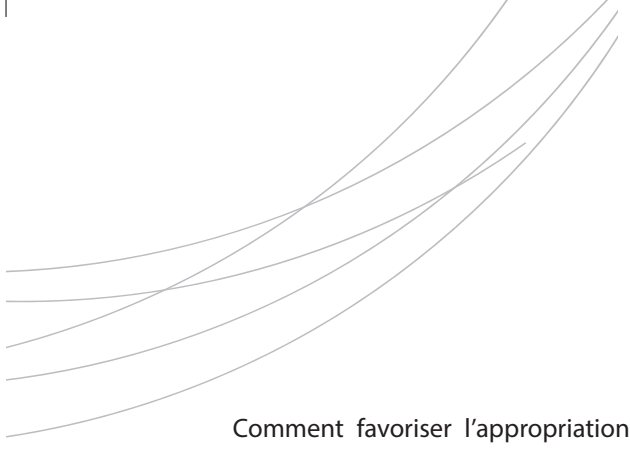
MdS 3 : C'est une activité cadrée qui limite la préparation à la recherche de textes appropriés et d'activités sur ceux-ci faisables en 2 séances, parfait pour débiter. Par contre, toutes les écoles n'organisent pas nécessairement des séances de 2h d'affilée, ce qui me semble un facteur important dans la réussite de l'activité « cercle de lecture ».

MdS 4 : L'étudiant a l'impression de ne pas vraiment « donner cours ». De plus, étant donné qu'il ne connaît pas du tout les élèves, c'est difficile pour lui d'aller vers eux et d'engager une discussion, réflexion à partir de leurs réponses. Le stagiaire avait une idée claire de ce à quoi il voulait arriver. La préparation en amont du stage était structurée.

À lire les réponses au questionnaire qui fut soumis aux étudiants, il apparaît que les maîtres de stage semblaient quelquefois réticents au départ par rapport au dispositif. En effet, sept étudiants rapportent avoir éprouvé des difficultés à trouver un maître de stage acceptant qu'il soit mis en pratique. Selon les étudiants concernés, les maîtres de stage « sceptiques » ne voyaient pas l'intérêt de ce genre d'activité, mais il semblerait que l'expérience ait tout de même fait des émules : « Même si le maître de stage semblait dans un premier temps réticent à la réalisation de travaux en groupe, il a été très ouvert à ce nouvel exercice qu'il ne connaissait pas, dans la mesure où les élèves étaient dirigés par une série de questions précises et qu'ils n'étaient pas livrés à eux-mêmes face au texte ». On voit dès lors que, dans certains cas, se tisse de l'université à l'école secondaire une collaboration heuristique pour tous : les stagiaires profitant de l'expertise et de l'expérience des maîtres de stage et ces derniers découvrant certains dispositifs qu'ils n'avaient pas encore testés. D'une certaine façon, l'on pourrait dire que le cercle de lecture, tout comme l'atelier d'écriture, sont des « dispositifs prétextes » qui visent à placer les étudiants *in situ* sans trop les exposer : ils reposent sur une structure canonique rassurante, ils suscitent souvent l'engouement des élèves...

7. Conclusion

Notre article avait pour but de rendre compte d'une expérimentation que nous avons conduite conjointement. Cela va de soi, les constats posés ne sont en aucun cas généralisables, vu la portée tout à fait réduite de notre projet, la taille restreinte de notre échantillon ou du corpus étudié. Pour autant, la problématique qui s'inscrit au cœur de notre propos et de nos préoccupations est cruciale : comment favoriser de premières expériences d'enseignement positives pour tous ? Comment étayer au mieux les tentatives conduites par les stagiaires novices ?



Comment favoriser l'appropriation par les futurs enseignants de dispositifs préconisés par le prescrit légal, la littérature scientifique ou professionnelle ? Comment renforcer la collaboration nouée entre université et écoles secondaires ? Comment mettre en place une entrée progressive dans le métier d'enseignant, métier terriblement complexe et exigeant ? À toutes ces questions, il convient sans nul doute d'apporter des réponses nuancées, mesurées, fortement contextualisées. Et si l'isomorphisme n'est qu'une solution parmi d'autres, elle reste vraisemblablement une piste à explorer.

Et puis, comme le rappelle à très juste titre un étudiant qui réalise l'agrégation en un an, si cette première expérience fut globalement très bénéfique pour les stagiaires, qu'en est-il pour les stages à venir, pour lesquels la prise en charge de la complexité sera croissante ?

Pour revenir sur les ateliers, il me semble qu'introduire les élèves de Master 1 dans l'enseignement par le biais d'un atelier est une bonne idée. Cela permet au nouvel étudiant peu expérimenté d'entrer en contact avec une classe, avec un dispositif ludique, et avec une préparation moindre que celle d'une séquence de cours. Attention cependant à ce que les élèves ne déchantent pas lorsqu'ils découvriront de « vraies » classes lors des stages suivants.

Bref, suite au prochain épisode...

8. Bibliographie

Ahr, S. (2013). *Vers un enseignement de la littérature au lycée*. Grenoble : CRDP de Grenoble.

Beckers, J. (2012). *Compétences et identités professionnelles*. Bruxelles : De Boeck.

Bucheton, D. & Dezutter, O. (dir.) (2008). *Le développement des gestes professionnels de l'enseignant du français*. Bruxelles : De Boeck.

Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Éducation et didactique*, 3 (3), 29-48.

Campanale, F. (2007). Évaluation réflexive en formation professionnelle et évaluation interactive dans les classes. In L. Allal et L. Mottier-Lopez (Dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (191-206). Bruxelles : De Boeck.

l'ation des apprentissages en situation scolaire et en formation (191-206). Bruxelles : De Boeck.

De Ketele, J.-M. & Delory, C. (2000). Quel héritage pédagogique pour le nouveau millénaire ? *Pédagogies Forum*, vol. 35. En ligne : <http://patrickjddaganaud.com/4-GESTION%20DE%20CLASSE/G%C9RER%20DES%20RELATIONS%20HARMONIEUSES/heritagepedagogique.pdf>

Doudady, J. & Isaac, S. (2016). Concevoir et animer un atelier de formation. In A. Daele et E. Sylvestre (Éds), *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ?* (133-155). Louvain-La-Neuve : De Boeck.

Dubar, Cl. (2015). *La socialisation*. Paris : Armand Colin.

Dufays, J.-L. et al. (2015). *Pour une lecture littéraire*. Bruxelles : De Boeck.

Dumortier, J.-L. (2002). Faire comme on dit : Du principe d'homologie dans la formation initiale des agrégés de français. *Puzzle*, 11. En ligne : <http://hdl.handle.net/2268/81770>

FESEC (2002). *Programme. Français. 2^e degré. Humanités générales et technologiques*.

FESEC (2000). *Programme. Français. 3^e degré. Humanités générales et technologiques*.

FESEC (2014). *Programme. Français. 2^e et 3^e degrés. Professionnel et Technique de qualification. Humanités professionnelles et techniques*.

Habermas, J. (1987a). *Théorie de l'agir communicationnel. Tome I. Rationalisation de l'agir et rationalisation de la société*. Paris : Fayard.

Habermas, J. (1987b). *Théorie de l'agir communicationnel. Tome II. Pour une critique de la raison fonctionnaliste*. Paris : Fayard.

Huberman, M. et al. (1989). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel/Paris : Delachaux & Niestlé.

Louichon, B. (2011). La lecture est-elle un concept didactique ?, in B. Daunay et B. Schneuwly (Éds.). *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Namur : Presses universitaires de Namur.

Ministère de la Communauté française (2000). *Enseignement secondaire de plein exercice. Humanités générales et technologiques. Enseignement*

secondaire général et technique de transition. 2^e et 3^e degrés. Programme d'études du cours de français.

Perez-Roux, T. & Salane, F. (2013). Identités professionnelles en crise(s) ? *Recherche et formation*, 74. En ligne : <http://rechercheformation.revues.org/2113>

Rascal & Dubois, Cl. K. (2007). *Cassandra*. Montréal : Les 400 coups.

Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Rouxel, A. & Langlade, G. (dir.) (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Shawky-Milcent, B. (2016). *La lecture, ça ne sert à rien ! Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs*. Paris : Presses universitaires de France.

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.

Terwagne, S. et al. (2001). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur*. Bruxelles : De Boeck.

Vanhulle, S. (2002). Des savoirs en jeu au savoir en « je » : Médiations sociales et processus de subjectivation en formation initiale d'enseignants. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 11-12. En ligne : http://www.fastef-portedu.ucad.sn/cesea/comfr/ulg/cahiers11_4.pdf

Vygotski, L. (1931-2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, trad. par Fr. Sève. Paris : La Dispute.

Vygotski, L. (1934-1997). *Pensée et langage*. trad. par Fr. Sève. Paris : La Dispute.

Wallonie-Bruxelles Enseignement (2015). *Programme d'études. Français. Enseignement secondaire ordinaire. Humanités professionnelles et techniques. 2^e et 3^e degré*.

9. Notes

¹ À l'Université de Liège, le *moniteur pédagogique* est un enseignant chevronné du secondaire qui accompagne le travail de planification du stagiaire.

² Que soient ici très vivement et très chaleureusement remerciés les enseignants qui ont accueilli nos étudiants pour leurs premières expérimentations.

³ Les étudiants qui réalisent le cursus en un an n'étaient pas tenus d'expérimenter dans leur classe l'atelier d'écriture et le cercle de lecture, mais un certain nombre l'a fait néanmoins. Pour leur part, leurs stages reposaient sur les prescriptions communiquées par leur maître de stage quant aux sujets à aborder ou aux compétences à travailler avec leurs élèves.

⁴ Pour avoir expérimenté des cercles de lecture en haute école, avec de futurs instituteurs du primaire ou de futurs agrégés du secondaire inférieur, nous fûmes surpris par le contraste entre le déroulement des cercles proposés à ce public et celui que nous avons pris en charge avec les romanistes. En haute école, les échanges étaient vifs, spontanés, nombreux, intenses. Le regard d'autrui semblait moins source de difficultés. Quant aux interprétations finalement construites, elles étaient elles aussi riches, fines, précises, nuancées, argumentées. Peut-être ce public a-t-il davantage l'habitude d'intégrer les affects à ses apprentissages, sans doute est-il plus familiarisé avec les albums ? Sans doute faudrait-il réitérer l'expérience pour mettre ces intuitions à l'épreuve des faits...

⁵ Certains propos montrent que si les cercles de lecture sont mentionnés dans les programmes d'enseignement, certains enseignants l'ignorent tout à fait : ce point contribue à notre sens à valider la pertinence de notre démarche, laquelle forme nos étudiants, tout en faisant découvrir à certains enseignants un dispositif qu'ils méconnaissent.

La littérature contemporaine sur 14-18 adressée aux jeunes francophones : entre pacifisme militant et vision unilatérale du conflit

Daniel DELBRASSINE

Université de Liège

Service de Didactique des Langues et littératures modernes

DIDACTIfen

1. Introduction

Les fictions historiques destinées à la jeunesse sont aujourd'hui très présentes à l'école, souvent comme lectures prescrites dans le cadre des cours d'histoire ou de français. Cet article rend compte d'une étude menée sur la représentation de la première guerre mondiale qui est ainsi transmise aux jeunes générations. La recherche¹ concerne un ensemble de 22 œuvres contemporaines adressées à la jeunesse et qui portent sur la guerre de 14-18.

Ce corpus a été établi à partir de quelques critères précisés brièvement ci-après. D'abord, on a souhaité éviter l'effet « anniversaire » et donc exclu toute publication parue en 2014. La volonté de se concentrer sur des œuvres encore disponibles dans les librairies ou les bibliothèques, a conduit à délimiter une fenêtre chronologique d'une quinzaine d'années, de 1998 à 2013. Dans l'ensemble des publications de cette période, il a été décidé de ne retenir que les œuvres de *fiction* écrites en français. Ce choix des récits de fiction a permis d'éviter le genre du documentaire et donne ainsi à l'ensemble une cohérence formelle et générique, puisque ces œuvres se répartissent en 18 romans et 4 albums narratifs, dont la liste est donnée en annexe.

À l'examen du corpus, la répartition des œuvres met déjà en évidence certains phénomènes. On observe d'abord la présence des éditions Nathan, avec une collection au projet clairement annoncé :

« Les romans de la mémoire », et qui se présente estampillée « Ministère de la Défense – Direction de la mémoire, du patrimoine et des archives ». Cette association entre un éditeur scolaire et le Ministère de la Défense n'est pas étonnante, nous verrons pourquoi. Une autre maison semble avoir privilégié la guerre de 14-18 dans son catalogue, c'est Oskar éditeur, avec 6 romans, dont 5 dans sa collection « Histoire et Société »². Enfin, dernier phénomène remarquable, le corpus compte 6 titres d'une même jeune auteure, Catherine Cuenca, aujourd'hui considérée comme une spécialiste des fictions sur la guerre de 14-18.

2. Analyse du corpus

Dans l'analyse d'un corpus de récits, l'étude de la situation narrative est indispensable : savoir qui parle dans le récit, quelle est sa nationalité, quel est son rang militaire ou social, permet de déterminer à partir de quel point de vue la guerre est montrée.

Les 22 récits se répartissent en deux parts égales si l'on examine le critère de l'écriture en JE ou en IL, mais presque partout nous avons affaire à une focalisation interne par le personnage héros au moment des faits³. C'est-à-dire que les auteurs privilégient la vision d'un personnage au cœur de l'action, soit à travers sa voix qui s'exprime en JE, soit à travers un récit en IL où la perspective est limitée à celle de ce même héros.

Ce héros, c'est un simple soldat, presque toujours au front, en première ligne. Dans les exceptions, on notera la présence de deux jeunes filles, infirmières volontaires (*Le choix d'Adélie*, *Le journal de G. Darfeuille*), d'un enfant en attente d'un proche (*Lulu et la Grande Guerre*), et d'une situation narrative complexe, avec deux JE narrateurs en alternance : un soldat et son arrière-petit-fils (*Le jour où on a retrouvé le soldat Botillon*).

Si nous nous en tenons à la grosse majorité des récits, ce choix d'une focalisation restreinte à un personnage donne évidemment une certaine vision de la guerre, « au ras des casques », par le choix quasi constant du point de vue du simple soldat en première ligne⁴. Ce même choix, tout en favorisant l'identification du lecteur, donne aussi du conflit une image parcellaire, lacunaire, qui correspond à la vision limitée des soldats sous-informés.

Enfin, l'observation la plus flagrante est sans doute celle de la répartition nationale : presque tous les romans adoptent le point de vue des Français sur la guerre. Seuls deux titres échappent à cette vision nationale exclusive : ils évoquent tous les deux des fraternisations entre adversaires. *Les soldats qui ne voulaient plus se faire la guerre*, est le seul cas où les héros ne sont pas des Français mais des Écossais. Et *Le secret du dernier poilu* évoque la rencontre entre un Français et un Allemand.

Les albums sont parfois plus discrets, n'évoquant pas la moindre nationalité, comme *Le phare des sirènes*, ou plaçant les deux camps dans une équivalence volontaire en dehors de toute référence à un conflit précis, comme dans *L'ennemi*. On notera aussi que tous les titres se concentrent sur le front Ouest, entre la Mer du Nord et la Suisse, et sur les champs de bataille les plus célèbres : Verdun, La Somme, la Marne.

L'image du conflit qui se dégage du corpus semble donc assez limitée, très occidentale, très « hexagonale »...

Le corpus peut aussi être approché sous l'angle des dispositifs de transmission de la mémoire, dont le premier est la « forme de récit ». Dans une étude consacrée à la deuxième guerre mondiale (Delbrassine, 2013), quatre formes de récit avaient été mises en évidence, selon leurs rapports à la vérité et à la fiction, qui vont d'un extrême à l'autre : le journal authentique, le roman rétrospectif, la mise en scène fictive de la transmission, et le récit de pure fiction inscrit dans l'Histoire. On va voir que l'approche du corpus sur la base de ces quatre catégories révèle une répartition tout à fait différente dans le cas de la guerre de 14-18.

La première catégorie, celle du « journal authentique », est forcément exclue, puisque le corpus a été limité aux fictions, ce qui conduit à renoncer à tout témoignage direct...⁵ Le « roman rétrospectif » est logiquement absent de notre liste, pour

deux raisons : d'une part, l'écart chronologique ne permettrait pas à un témoin des faits de rédiger aujourd'hui le récit de son expérience ; d'autre part, nous avons choisi de nous concentrer sur des fictions, alors que cette forme prétend justement à l'authenticité. Cette catégorie du « roman rétrospectif » était importante dans la littérature sur la deuxième guerre mondiale adressée à la jeunesse : elle n'apparaît pas du tout ici.

Troisième forme, la « mise en scène fictive de la transmission » consiste à représenter la relation d'échange entre un témoin fictif qui transmet une expérience ancienne et un jeune héros contemporain, dépositaire de celle-ci. Alors que cette forme est très répandue dans les œuvres sur la deuxième guerre mondiale, on la rencontre ici dans quatre œuvres seulement : *Le secret du dernier poilu*, *Le cavalier démonté*, *Le jour où on a retrouvé le soldat Botillon*, et *Zappe la guerre*. Ce procédé permet de réaliser la transmission d'une mémoire au lecteur : l'identification de ce dernier au jeune héros l'amène à « recevoir » lui aussi le témoignage offert par l'ancien qui se livre. En voici deux exemples dans des romans :

L'adolescente et son grand-père :

- Pépé, parle-moi encore de ta guerre.

De retour à la maison, pépé Eugène va dans sa chambre et en rapporte une grande boîte à chaussures dans laquelle sont rangés tous ses souvenirs de la Première Guerre mondiale. Je les connais par cœur.

(*Le secret du dernier poilu*, p. 7)

Le garçon et son arrière-grand-mère :

- Et ton père ? Il est revenu quand ? je lui demande.

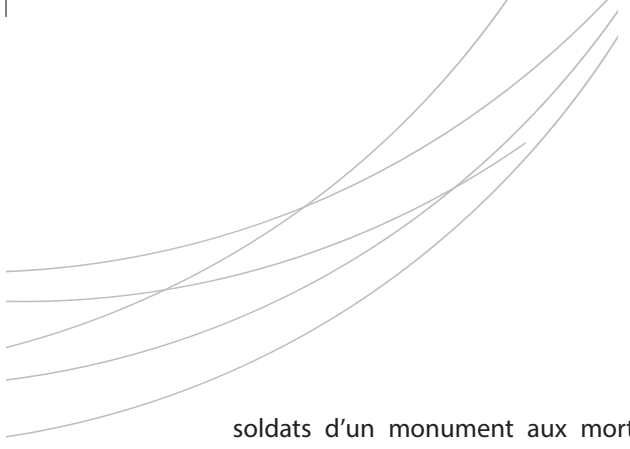
- Il n'est pas revenu, me répond-elle, vexée. [...]

C'est une photo de groupe, une dizaine de soldats joyeux et ensoleillés. [...] Elle me montre l'un d'eux, celui qui se tient à l'extrême droite sur le cliché.

- C'est ton arrière-arrière-grand-père Noël. C'est la seule photo que j'aie de lui.

(*On a retrouvé le soldat Botillon*, pp. 36-37)

On peut en trouver un autre exemple dans le best-seller de Pef, *Zappe la guerre*, publié en 1998. Les



soldats d'un monument aux morts se réveillent pour savoir si leurs concitoyens ont tiré les leçons du conflit absurde qui leur a coûté la vie. Le récit s'achève sur la rencontre entre un Poilu et un gamin d'aujourd'hui :

Rien de grave, enfin si, approche. Faut que je t'explique, que je te raconte...

Sans un mot, le garçon éteignit sa lampe et prit le risque de s'asseoir sur le rebord de la tranchée.

C'est ici une fois encore la transmission qui est mise en scène, et l'imaginaire se trouve mobilisé au service d'un projet : permettre aux témoins directs, même fictifs, de porter leur message aux jeunes destinataires.

Enfin, la quatrième forme, celle de la « fiction pure inscrite dans l'Histoire », s'applique à quasiment tout le corpus (18 titres sur 22). Nous avons donc essentiellement affaire à des œuvres dont les personnages fictifs sont inscrits dans un contexte historique avéré : c'est exactement la définition du « roman historique ».

Dans cette quatrième catégorie, nous observons pourtant aussi la présence de scènes de transmission. Cependant, ici elles ne fonctionnent pas par-delà les années, mais se réalisent entre un soldat expérimenté et un enfant proche, comme dans l'album *Lulu et la Grande Guerre*, lorsque le jeune appelé écrit à sa petite sœur :

Ma Lulu,

Nous sommes dans la région de Verdun depuis une dizaine de jours. Ici les combats font rage...

(*Lulu et la Grande Guerre*, p. 28)

C'est lors d'une permission que le même échange a lieu, en direct, entre le grand frère et Geneviève, l'héroïne du roman.

- Pourquoi je te raconte tout cela, ma pauvre Geneviève, pourquoi à toi, qui ne devrais pas savoir ? J'ai tellement attendu cette permission, j'en ai tellement rêvé. [...] Et puis je me suis senti comme un étranger au milieu de vous...

(*Infirmière pendant la Première Guerre Mondiale*, p. 78)

Ici, le procédé de la scène de transmission fonctionne pleinement pour donner la sensation d'authenticité du témoignage, et le lecteur recueille

cette « vérité » comme s'il était lui aussi mis dans la confiance⁶.

Un deuxième dispositif permet de transmettre la mémoire du conflit : il implique ce que Pierre Nora (1997) appelle des « lieux de mémoire ». Une scène revient en effet dans six titres au moins au sein du corpus, c'est celle du monument aux morts. Dans de nombreux cas, le récit conduit son lecteur au pied du monument, parce que les héros eux-mêmes s'y rendent. Nous avons vu qu'au début de *Zappe la guerre*, c'est le monument lui-même qui prenait vie. Dans *Il s'appelait le soldat inconnu*, nous sommes mis dans le secret de l'identité du soldat et nous assistons avec la foule à son arrivée à l'Arc de triomphe en 1920 (p. 140). Ailleurs, on érige un monument sur le champ de bataille, pour rappeler le souvenir d'une unité décimée, et le lieu reçoit la visite des survivants (*Porté disparu !*, pp. 144 et 150). Dans *Frères de guerre*, le héros vient d'épouser la sœur d'un ami mort à ses côtés et s'arrête un instant devant le monument du village.

La promesse de pèlerinage sur les lieux des combats est accomplie par plusieurs héros de nos romans. Lucile y accompagne son grand-père dans *Le cavalier démonté* (pp. 42-43). Et dans *Le secret du dernier poilu*, Claire et Laura visitent Fleury-devant-Douaumont, ou plutôt ce qu'il en reste, en compagnie de leur aïeul, avant de se rendre à Cumières, autre village détruit (pp. 61-62).

3. Examen des œuvres sur le plan idéologique

À ce stade, nous voudrions nous interroger sur la leçon qui émane de ces récits : quelles valeurs, quels messages véhiculent-ils à l'adresse des jeunes générations ?

Le petit texte donné en préambule de tous les titres de la collection « Les romans de la mémoire » (Nathan) nous semble déjà problématique :

Préserver la mémoire de ceux qui ont été acteurs ou témoins des conflits du XX^e siècle, c'est d'abord s'interroger sur les valeurs qu'ils ont été amenés à défendre, et sur lesquelles se fonde la démocratie actuelle.

Les premiers titres de cette collection portent sur 14-18 ; or, pour 14-18 justement, nous avons un

problème : quelles sont ces « valeurs » ? Les forces de l'Entente au service de la démocratie ? Et les puissances centrales, au service de quoi ? Peut-on ainsi réduire l'enjeu du conflit et opposer les deux camps sur la base de ce seul critère de la démocratie ? Un regard sur la situation politique en Allemagne avant 1914 oblige à reconsidérer cet argument⁷. Aux yeux des Anglo-Saxons, l'Allemagne viole le droit international en envahissant la Belgique neutre, mais cet argument n'est évoqué nulle part dans notre corpus... Le jugement de valeurs avancé ici ne se fonde sur rien et la vision unilatérale est assez évidente.

L'ensemble de notre corpus se présente sous une forme assez contrastée si on l'examine sous l'angle de l'attitude et du discours face à la guerre. Nous l'envisagerons sous la forme d'une gradation qui conduit, d'une image négative de la guerre (présente chez tous), en passant par des discours pacifistes (assez nombreux), à l'apologie de la révolte (dans un ou deux cas).

Dans la description du conflit, l'image dominante et quasi permanente est celle, très négative, des combattants de première ligne. Les auteurs et les personnages ne lésinent pas sur les moyens pour désigner la guerre : « [...] Cette connerie », « [...] Les souffrances inutiles d'une guerre bête à pleurer » (*La marraine de guerre*, p. 20 et p. 78), « [...] Cette effroyable grande guerre, impensable de mémoire d'homme, [...] » (*Frères de guerre*, p. 215). « [...] Cette marée boueuse, cette forme monstrueuse capable de respirer et de vivre et dont la fonction première est de répandre la désolation : la guerre. » (*Le jour où on a retrouvé le soldat Botillon*, p. 133).

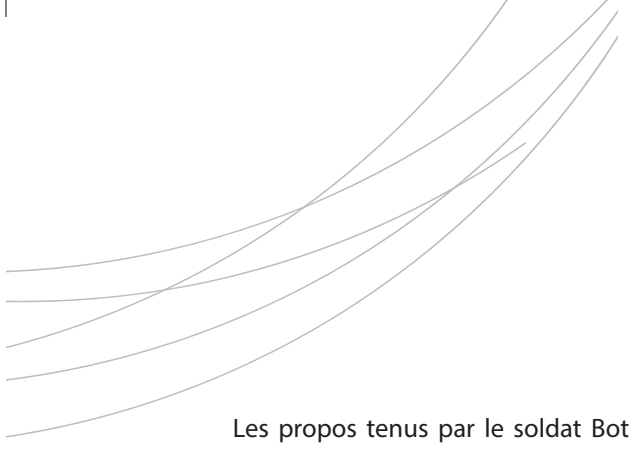
Certains auteurs choisissent d'évoquer très concrètement la peur des combattants : « [...] J'ai peur des bombes, ma vessie me lâche et je finis par me faire dessus. » (*Le jour où on a retrouvé le soldat Botillon*, p. 14). Souvent les héros mentionnent la transformation qui s'est opérée en eux, suite à l'extrême violence : « Nous ne sommes plus des hommes. » (*La marraine de guerre*, p. 34). « [...] Je sais que je suis devenu un monstre. » (*Le jour où on a retrouvé le soldat Botillon*, p. 55). « Je ne sais plus combien d'hommes j'ai tués. [...] Nous ne sommes pas des héros, Geneviève, nous sommes des damnés. » (*Infirmière pendant la Première Guerre Mondiale*, p. 79).

L'image de la guerre vue de l'arrière est aussi assez complète : à travers le parcours des femmes ou des enfants, le lecteur expérimente le point de vue des

civils : « Que se passait-il donc réellement là-bas, sur ce front, pour que les trains déversent sans discontinuer ainsi chaque jour des centaines d'estropiés ? » (*Le choix d'Adélie*, p. 211). La guerre vécue à l'arrière par les femmes, c'est surtout le courrier, les rumeurs, et l'attente...

La majorité des œuvres du corpus affichent des options pacifistes assez claires, au point que certaines ont, semble-t-il, une fonction plus idéologique qu'historique. On voit ici que 14-18, présenté comme l'archétype du conflit sanglant et inutile, sert justement de modèle idéal pour démontrer l'absurdité de toutes les guerres. Or, on sait que la littérature pour la jeunesse tolère difficilement des prises de position en dehors du « politiquement correct ». Mais les caractéristiques du conflit de 14-18, avec l'absurdité des tranchées et les excès du nationalisme, l'autorisent sans doute plus aisément. Il ne s'agit donc pas seulement de perpétuer la mémoire d'un conflit désormais lointain, mais aussi de justifier un attachement à des valeurs assez consensuelles dans une Europe dont les armées sont souvent engagées dans des missions de maintien de la paix.

Ce pacifisme est bien représenté dans les albums, qui abordent parfois à peine le conflit en lui-même. Ainsi *L'ennemi* (Sarbacane, 2007) n'offre-t-il aucun repère temporel. Mais son intrigue évoque immédiatement la guerre des tranchées : « On voit quelque chose qui pourrait être un désert... dans lequel il y a deux trous. Dans les trous, deux soldats. Ils sont ennemis ». Co-édité avec Amnesty International et l'Historial de la Grande Guerre à Péronne, l'album affiche d'emblée sa double fonction, éthique et mémorielle. La guerre est ici décrite comme absurde et fondée sur une imposture, celle d'une image de l'ennemi bien définie dans le manuel du soldat. « *Le manuel dit tout sur l'ennemi : il dit qu'il faut le tuer avant qu'il ne nous tue, parce qu'il est cruel et sans pitié.* [...] *L'ennemi n'est pas un être humain.* » La guerre est aussi une guerre de position où le combattant est soumis à de telles épreuves que cette souffrance inutile l'amène à remettre en question les ordres et les chefs. On pense évidemment aux fraternisations et mutineries de 14-18. Le choix d'un texte en JE permet de suivre pas à pas le parcours mental du soldat (« *Ils ne nous ont rien dit* »), jusqu'à sa prise de conscience finale (« [...] *maintenant, on arrête la guerre* »).



Les propos tenus par le soldat Botillon sont aussi clairs :

On doit tuer ceux d'en face et ceux d'en face doivent nous tuer en prétextant qu'on veut les tuer. [...] Autant se tuer soi-même et on n'en parle plus. Ou plutôt, autant rester chez soi. [...] je hais la guerre... ». « Nous sommes du matériel au service d'enjeux délirants, relayés par les harangues dérisoires des chefs : l'honneur, la Patrie, la mémoire des soldats tués, la fierté de nos mères, de nos pères ou du drapeau.

(*Le jour où on a retrouvé le soldat Botillon*, p. 13 et p. 72)

Les convictions pacifistes très fortes d'un père l'amènent à se fâcher sur son fils va-t'en-guerre :

Tu crois que cela m'amuse d'opérer les rescapés de l'enfer ? Tu n'as pas compris qu'il faut enfin penser à la paix, la paix, tu comprends, la paix !

(*Infirmière pendant la Première Guerre Mondiale*, p. 114)

Un seul titre franchit clairement la ligne qui conduit son héros à la révolte. Le roman *Mort pour rien ?*, de Guy Jimenes offre l'unique exemple de remise en question du système politique et économique qui a conduit à la guerre. C'est aussi le seul qui évoque la rupture entre le front et l'arrière, et les causes profondes du conflit.

Qu'est-ce qu'elle pouvait en connaître, la France, de nos épreuves, de nos souffrances, de la boue, des rats, de la crasse, de la vermine qui nous rongait la peau, des diarrhées qui régulièrement nous vrillaient les boyaux, et de l'alcool dont on nous assommait pour nous faire oublier notre condition ?

(*Mort pour rien ?*, p. 11)

Comment aurais-je pu [...] dire le dégoût que tout cela m'inspirait ? La société, civile et militaire, s'organisait dans la bonne conscience, avec des actions de grâce à notre intention et des regards mouillés de reconnaissance. Et ces mots qu'on reproduisait sur les cartes postales et qui sonnaient si beaux, si propres : PATRIE, HONNEUR, LIBERTE, COURAGE, DEVOUEMENT... [...] Nous battre et nous battre encore. Tout ça afin de liquider le stock toujours plus

grand et plus perfectionné des marchandises de guerre !

(*Mort pour rien ?*, p. 10)

L'ensemble du corpus donne finalement l'impression d'une analyse très peu critique du conflit en lui-même. L'étude de l'image de « l'ennemi » révèle aussi quelques simplifications, mais nous n'avons pas l'occasion ici de nous attarder sur ce point.

4. Discussion

Cette partie se développera en trois temps : unilatéralisme, mémoire et fiction documentaire.

Le point de vue sur la guerre qui est donné dans le corpus est avant tout strictement national, pour ne pas dire hexagonal. Cette vision unilatérale franco-française n'offre aucune vision européenne du conflit, à une ou deux exceptions près. Alors même que la guerre repose sur des nationalismes exacerbés que l'on pourrait croire éteints, la démarche des éditeurs français cantonne le plus souvent les jeunes lecteurs dans une vision du conflit limitée aux frontières géographiques et mentales de l'hexagone⁸. L'examen des appendices documentaires⁹, qui sont très nombreux à vouloir compléter les récits, montre hélas la même perspective exclusivement franco-française. On peut alors se demander si l'étude d'œuvres publiées en anglais ou en allemand donnerait le même résultat...

Certaines démarches récentes auraient pourtant pu initier une autre direction, car l'approche unilatérale et nationale n'est pas une fatalité. Ainsi le documentaire adressé à la jeunesse et intitulé *Des hommes dans la Grande guerre* (Casterman, 2008¹⁰) offre-t-il une vision multilatérale, avec des images et des textes issus de tous les pays... À l'adresse des adultes, on mentionnera *14 - Des armes et des mots*, une série de DVD documentaires réalisés par Jan Peter (Arte éditions, 2014), qui donnent une image internationale du conflit, en adoptant le point de vue de tous les camps en présence. Enfin, sur le plan des démarches historiques, le réseau Euroclio (www.euroclio.eu)¹¹ envisage le conflit autrement qu'à travers le prisme national en proposant une « History Education Across Borders ». On rappellera aussi comment, avec *Le cheval de guerre* (*War Horse*,

1982), l'Anglais Michael Morpurgo avait réussi à dépasser la perspective nationale sur le conflit.

Il faut cependant apporter un bémol à ce constat sévère. L'approche unilatérale est sans doute aussi liée à la forme de récit (roman, album) qui est adoptée : la littérature de jeunesse privilégie la vision interne ou focalisation par le personnage, et donne rarement lieu à une vision externe. De même, pour des raisons de complexité, on évite les romans polyphoniques ou la multiplication des perspectives. Ainsi, le choix préférentiel d'une focalisation par un seul personnage au moment des faits conduit, pour des raisons techniques, à donner une image partielle et unilatérale du conflit.

Le récit de fiction ne serait donc pas le meilleur moyen d'assurer une représentation complexe et multilatérale en dehors de la perspective nationale. Il est dès lors important de rappeler et garder à l'esprit les limites d'un tel support lorsqu'il s'agit de donner à connaître un phénomène historique. On pensera notamment à l'usage très fréquent de tels récits dans le cadre scolaire.

En termes d'enjeux, il s'agit bien de transmettre une mémoire, comme le nom des collections le confirme à souhait : « Les romans de la mémoire », « Mon histoire », « Histoire et société ». Mais laquelle ?

C'est certainement une mémoire en deux extrêmes : le front et l'arrière. L'ensemble des romans couvre assez mal les expériences vécues par les protagonistes, en mettant uniquement l'accent sur une figure de proue : le fantassin de première ligne. On évite l'artilleur, l'aviateur, le marin, et tous les autres, pour se concentrer sur la figure désormais mythique du « poilu ». À l'arrière, c'est la perspective des enfants, des adolescents et des jeunes femmes qui nous est donnée.

Ensuite, on constate que l'ensemble des œuvres permet un passage en revue de tous les grands motifs patriotiques français. La lecture de l'ensemble du corpus donne en effet le sentiment de voir défiler tous les motifs imposés d'une mémoire officielle française : les engagés volontaires avant l'âge, les infirmières de guerre, les souffrances des poilus, les gueules cassées, les mairaines de guerre, les grandes batailles (Verdun, la Marne), les « embusqués »... On pourrait ainsi penser que la littérature adressée à la jeunesse est prisonnière

d'une mémoire nationale verrouillée à partir d'un consensus politique. Mais cette question sera laissée à nos collègues historiens... Par ailleurs, on se demandera si la place faite aux fraternisations avec l'ennemi et aux mutineries, dans un certain nombre de titres, ne serait pas le signe d'une évolution, qui trouve son écho politique dans la progressive réhabilitation publique des fusillés pour l'exemple.

Enfin, on constate un vide inquiétant : les causes de la guerre ne sont quasi jamais évoquées. La remise en question d'un système économique et d'un nationalisme qui ont conduit au désastre est très rare : seul un auteur (Guy Jimenes, dans *Mort pour rien ?*) dépasse la célébration d'une mémoire collective, pour poser des questions d'ordre politique plus fondamentales, et rejeter certaines idées reçues, comme le lien étroit entre le front et l'arrière... Cette absence des causes du conflit est flagrante dans le corpus : les méfaits de l'impérialisme, du nationalisme et du militarisme ne sont évoqués que dans 1 texte sur 22. Cela est aussi dû, probablement, à la nature des textes eux-mêmes : des fictions où seule apparaît la vision du simple combattant. Il faut alors noter que celui-ci nous est montré comme bien naïf et sans aucune conscience politique... Prétendre participer à la transmission de la mémoire d'un conflit, en faisant l'impasse sur ses causes, voilà une démarche étonnante et qui doit susciter une certaine méfiance.

La majorité des romans sont marqués par la qualité de leur documentation, dans le texte et dans des compléments informatifs assez consistants. On observe en effet la présence d'un paratexte documentaire dans presque tous les titres, ce qui témoigne évidemment de la volonté de transmettre une mémoire historique. On se bornera à renseigner trois exemples : *Le secret du dernier poilu*, 23 pages sur 90 ; *Porté disparu !*, 15 pages sur 176 ; *Mort pour rien ?*, 8 pages sur 53.

Une autre caractéristique récurrente concerne les moyens mobilisés par les auteurs et les illustrateurs : toute la gamme des procédés littéraires intervient pour authentifier les récits et transmettre une mémoire du conflit, dans un contexte où les derniers témoins directs ont disparu. Ainsi, les personnages sont fictifs, mais les lieux souvent réels (par exemple, Cumières, dans *Le secret du dernier poilu*, p. 62). Un journal intime (fictif) authentifie

et donne une sensation de proximité (*Infirmière pendant la Première Guerre Mondiale*). Dans presque tous les romans, des lettres (fictives) apportent un témoignage « authentique ».

On constate ici que la fiction semble vouloir remplir le rôle du documentaire et se mettre au service d'une *intention informative*. Au point que le statut « romanesque » de certains romans semble parfois remis en question au profit d'une démarche qui s'apparente à celle du documentaire de fiction, comme dans la collection « Archimède » (École des loisirs). Dans un contexte où ces fictions prétendent assumer une fonction « documentaire », l'unilatéralisme dont elles sont empreintes pose question...

La littérature contemporaine adressée aux jeunes francophones est hélas encore bien loin d'offrir une histoire « européenne » et multilatérale du conflit. Et quand on sait que ce corpus, à travers son usage scolaire, participe à la mise en place d'une mémoire collective, on ne manquera pas d'inciter à la prudence tous les enseignants prescripteurs de telles lectures historiques...

5. Bibliographie

Ballanger, F. (2002). La présence du passé. Histoire, mémoire et transmission dans la fiction contemporaine pour les enfants et les adolescents. *Revue des livres pour enfants*, 205, 76-85.

Delbrassine, D. (2006). *Le roman pour adolescents aujourd'hui : écriture, thématiques et réception*. Paris : CRDP Académie de Créteil/La joie par les Livres – Centre national du livre pour enfants.

Delbrassine, D. (2013a). Romans et albums pour la jeunesse : de nouveaux lieux de mémoire. In C. Hervouet, C. Milkovitch-Rioux, C. Songoulashvili et J. Vidal-Naquet (Éds), *Enfants en temps de guerre et littératures de jeunesse (XX^e-XXI^e siècles)* (124-131). Paris/Clermont-Ferrand : BnF-Centre National de la Littérature de Jeunesse/Presses Universitaires Blaise Pascal.

Delbrassine, D. (2013b). Erzählungen über den II. Weltkrieg für Kinder und Jugendliche. Wie ausgewählte Schreibmodi neue Erinnerungsorte erschaffen. *Kinder- und Jugendliteraturforschung 2012/2013*, 49-58.

Delbrassine, D. (2016). In H.-H. Ewers (Éd), *Erster Weltkrieg : Kindheit, Jugend und Literatur* (pp. 303-314). *The First World War in French Children's Literature of Today: Between Pacifism and Unilateral View*. Frankfurt a. M. : Peter Lang.

Hunt, P. & Ray, S. (Éds) (1996). *International companion encyclopedia of children's literature*. London/ New York : Routledge.

Nora, P. (1997). *Les lieux de mémoire*. Paris : Gallimard.

6. Annexe

CORPUS

18 romans classés par éditeur

Lambert, C. (2002). *L'or et la boue – Haumont 14-16*. Paris : Nathan.

Pinguilly, Y. (2003). *Un tirailleur en enfer – Verdun 1916*. Paris : Nathan.

Barbeau, P. & Couty, C. (2008). *Un frère d'Amérique – 1917-1919*. Paris : Nathan.

Piatek, D. (2006). *L'horizon bleu*. Paris : Petit à petit. Réédition Seuil 2012.

Cuenca, C. (2006). *Frères de guerre*. Paris : Flammarion, coll. « Castor poche ».

Cuenca, C. (2005). *Camarades*. Bruxelles : Labor, coll. « Espace Nord - Zone J ».

Cuenca, C. (2001). *La marraine de guerre*. Paris : Hachette, coll. « Livre de poche jeunesse ».

Cuenca, C. (2009). *Porté disparu !* Paris : Oskar éditeur.

Cuenca, C. (2012). *Le secret du dernier poilu*. Paris : Oskar éditeur.

Cuenca, C. (2013). *Le choix d'Adélie*. Paris : Oskar éditeur.

Jimenes, G. (2008). *Mort pour rien ?* Paris : Oskar éditeur.

Simard, E. (2005). *Les soldats qui ne voulaient plus se faire la guerre*. Paris : Oskar éditeur.

Pinguilly, Y. (2007). *Rendez-vous au Chemin des Dames*. Paris : Oskar éditeur.

Ténot, A. (2004). *Il s'appelait... le soldat inconnu*. Paris : Gallimard jeunesse, coll. « Folio Junior ».

Ténot, A. (2007). *Mémoire à vif d'un poilu de quinze ans*. Nantes : Gulf Stream éditeur.

Humann, S. (2012). *Infirmière pendant la Première Guerre mondiale – Journal de Geneviève Darfeuil, Houlgate-Paris, 1914-1918*. Paris : Gallimard Jeunesse.

Giraud, H. (2013). *Le jour où on a retrouvé le soldat Botillon*. Paris : Thierry Magnier.

Bienne, G. (2006). *Le cavalier démonté*. Paris : École des loisirs, coll. « Médium ».

4 albums

Cali, D. & Bloch, S. (2007). *L'ennemi*. Paris : Sarbacane.

Grégoire, F. (2005). *Lulu et la Grande Guerre*. Paris : École des loisirs, coll. « Archimède ».

Pef (1998). *Zappe la guerre*. Paris : Rue du monde.

Rascal & Lejonc, R. (2007). *Le phare des sirènes*. Paris : Didier jeunesse.

7. Notes

¹ Ce texte est celui d'un exposé donné en anglais à Francfort (Colloque international « 1914-2014. Erster Weltkrieg, Kriegskindheit und Kriegsjugend, Literatur, Erinnerungskultur », Goethe-Universität, 10-12 septembre 2014). Il a aussi fait l'objet d'une conférence donnée à Marseille le 11-12-2014, à l'invitation du Centre Régional du Livre PACA.

² Créée en 2005 par Bertil et Françoise Hessel, Oskar Jeunesse est une maison d'édition qui privilégie sa mission d'éducation, particulièrement par des fictions portant sur des thèmes historiques et des questions de société.

³ Seul l'album *Le phare des sirènes* donne un récit à postériori.

⁴ Croire que cette option est aux antipodes de ce que l'on trouve dans le documentaire serait une erreur : certains titres documentaires, comme *Des hommes dans la Grande Guerre* (éd. Casterman, 2008), affirment leur volonté de donner une vision très concrète du conflit à travers l'expérience des combattants (voir son préambule).

⁵ On ne recense que très peu d'exemples de témoignages directs adressés à un jeune public. Le roman graphique *On les aura !* (2011) a été conçu à partir d'un carnet de poilu retrouvé par hasard ; il est illustré par Barroux et expressément destiné à la jeunesse par les éditions du Seuil. *Le Carnet de poilu* de Renefer est adressé à un enfant par son auteur et reproduit en fac-similé par Albin Michel (2013).

⁶ On observe le même dispositif dans *Le Bruit du vent* d'Hubert Mingarelli (Gallimard jeunesse, 1991).

⁷ L'empire allemand instaure le suffrage universel pur et simple après 1870, mais ce parlement exerce en fait peu de pouvoirs. L'empire est une fédération d'États au sein desquels on rencontre de nombreuses formes de suffrage ; ainsi la Prusse pratique le vote public et censitaire par classes. Le système politique local reste marqué par le poids important de l'aristocratie (voir à ce sujet le film *Le ruban blanc* de M. Haeneke).

⁸ Il serait intéressant de consulter les publications adressées aux jeunes Allemands, afin de vérifier la présence (ou non) de cette même « préférence nationale »... Mais peut-on commémorer une guerre perdue ?

⁹ On trouve des cartes, des lignes du temps, des chronologies, des synthèses historiques...

¹⁰ Texte d'Isabelle Bournier, avec des dessins de Jacques Tardi.

¹¹ Né en 1992, ce réseau proposait un colloque intitulé : « Teaching 1815. Rethinking the Battle of Waterloo from Multiple Perspectives » (4-8 fév. 2015).

Intégrer l'éducation pour la santé dans la formation initiale des enseignants du fondamental

**Michel MARÉE, Michèle GUILLAUME,
Yves HENROTIN**
*Université de Liège
Service de Didactique des Sciences de la Santé*

Audrey SEVRIN
*Province de Namur
Prévention et promotion de la santé*

1. Éléments contextuels

Sur la base d'une analyse de besoins, d'une part, et d'avis des acteurs de terrain, d'autre part (Degraef, V. *et al*, mars 2011 - avril 2012), le Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), s'est engagé à mettre en œuvre une réforme de la formation initiale des enseignants. « Ces changements, intégrant à la fois des besoins nouveaux et une plus grande collaboration avec les enseignants de terrain, seront intégrés dans un allongement de la formation passant de 3 à 5 années » (Communauté française Wallonie-Bruxelles, Déclaration de Politique Communautaire - DPC - 2009 - 2014). L'avis de l'Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (AEQES) appuie cette analyse. Il contient plusieurs scénarios pertinents d'allongement de la formation initiale des instituteurs et des régents, assortis de leurs avantages et inconvénients (AEQES, 2010).

Il nous a semblé judicieux de profiter de ce contexte favorable pour proposer à une étudiante de dernière année du master en sciences de la santé publique de l'Université de Liège, année académique 2012-2013, d'étudier l'opportunité d'intégrer dans la formation initiale des enseignants des cours d'éducation pour

la santé. Encore fallait-il démontrer le bien-fondé de cette idée neuve. Audrey Sevrin a réalisé cette tâche dans son mémoire de fin d'études. L'objectif général de ce travail était d'identifier les leviers et les freins à la pratique de l'éducation pour la santé dans l'enseignement fondamental. Trois objectifs opérationnels ont été définis : le premier vise à identifier les pratiques d'éducation pour la santé des enseignants du fondamental ; le deuxième, à analyser les besoins en termes d'éducation pour la santé ; le troisième, à évaluer la faisabilité d'intégrer une formation en éducation pour la santé pendant la formation initiale des enseignants du fondamental dans les Hautes Écoles. Notons qu'entre la date de rédaction de cet article, en décembre 2016, et sa parution (juin 2017), il est possible, et même probable, que le projet de réforme de la formation initiale des enseignants (FIE) ait évolué.

2. Pourquoi l'éducation pour la santé dans les écoles ?

Selon l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), « l'éducation pour la santé comprend la création délibérée de possibilités d'apprendre grâce à une forme de communication visant à améliorer les compétences en matière de santé, ce qui comprend l'amélioration des connaissances et la transmission d'aptitudes utiles dans la vie, qui favorisent la santé des individus et des communautés » (OMS, 1999). Traditionnellement, l'éducation pour la santé faisait partie des cours associés aux sciences. La tendance actuelle est une approche transversale de la santé à travers des cours d'éducation physique et sportive, français, mathématiques, éducations par la technologie... et ce à travers un projet d'école.

Selon l'Institut National de Prévention et d'Éducation pour la Santé (INPES), le milieu de vie est un

facteur important influençant la santé. Le milieu de vie « école » est influencé par les relations avec les parents et avec la communauté au sens large (INPES, 2008). C'est aussi un lieu où les démarches de prévention centrées sur des thèmes spécifiques sont mises en œuvre. Enfin, l'école est aussi un milieu privilégié qui est appelé à contribuer à l'amélioration de la qualité de vie des enfants. Dès lors, bien qu'elle n'agisse pas directement sur tous les déterminants de la santé, l'école est en interaction avec la majorité d'entre eux. En conclusion, l'école contribue, à son échelle, à l'éducation des élèves, mais elle ne peut changer massivement les comportements individuels (Jourdan, 2010).

On peut, dès lors, s'interroger sur le ou les lien(s) entre les comportements de santé et la réussite scolaire. Selon plusieurs études, ils sont étroitement liés (Lavin, Shapiro & Weill, 1992 ; Mukoma & Flisher, 2004). « Les enfants en bonne santé apprennent mieux. En effet, la capacité des élèves à apprendre, et donc à réussir, est très fortement influencée par leur état de santé » (INPES, 2008). Les actions éducatives et préventives en milieu scolaire sont donc pertinentes (Saint-Léger & Nutbeam, 2000 ; Inserm, 2009).

À la lumière de ce qui précède, on peut se poser deux questions essentielles : qu'en est-il de la santé et des comportements de santé des jeunes en FWB ? Les enseignants sont-ils préparés, en formation initiale et continuée, pour entreprendre et mener à bien des projets d'éducation pour la santé ?

3. État de santé d'une partie de la jeunesse en Fédération Wallonie-Bruxelles

Deux documents vont nous servir de base afin d'établir un « diagnostic » non-exhaustif : celui de Decant *et al.* (2013) et celui de l'Observatoire de la Santé du Hainaut (OSH, 2010). Certes nous ne pouvons généraliser les résultats recueillis dans une province à l'ensemble de la FWB. Toutefois, ces données constituent un éclairage intéressant.

La majorité des élèves de 5^e et 6^e primaire de la FWB (85 %) et de la Province du Hainaut (84,1 %) se perçoit en bonne, voire en excellente santé. Une

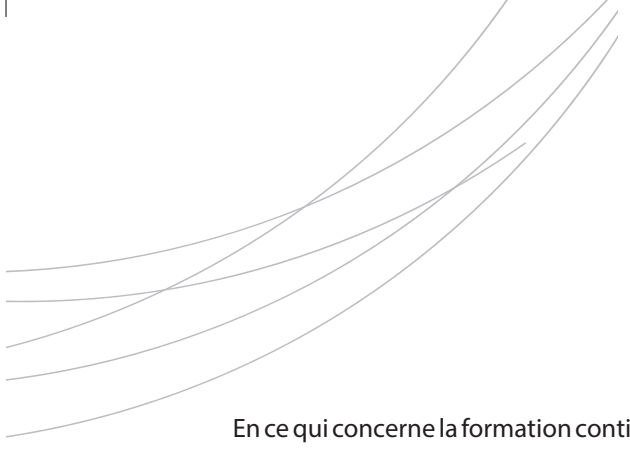
perception positive de la santé est plus souvent rencontrée chez les garçons que chez les filles.

En ce qui concerne l'image de soi, plus de 50 % des enfants de 10 à 13 ans de la FWB pensent que leur corps est « juste comme il faut ». Pourtant, en termes d'excès de poids, Van der Heyden *et al.* ont montré que 18 % des jeunes de 2 à 17 ans souffrent au moins de surpoids. C'est surtout le cas chez les 5 à 9 ans (22 %). Le pourcentage de surcharge pondérale des jeunes en Région wallonne reste stable au cours du temps (Van der Heyden *et al.*, 2010) et cela vaut également pour l'obésité. Rappelons que la surcharge pondérale est un souci majeur de Santé publique car elle augmente le risque d'hypertension artérielle, d'un taux de LDL cholestérol élevé et de résistance à l'insuline (OSH, 2010). On sait que le surpoids et l'obésité durant l'enfance sont associés au diabète de type 2, à l'hypertension artérielle, à une mortalité et une morbidité plus élevée à l'âge adulte (Reilly & Kelly, 2011 ; Park *et al.*, 2012).

4. État des lieux de la formation des enseignants en éducation pour la santé

Un des paramètres influençant les pratiques ou les représentations des enseignants en éducation pour la santé est la formation dans cette matière (Jourdan *et al.*, 2002). Celle-ci est jugée essentielle par l'INPES (INPES, 2008).

En FWB, tous réseaux confondus, 13 Hautes Écoles organisent une formation pédagogique de type court. Dans le décret du 12 décembre 2000 définissant la formation initiale des enseignants préscolaire et primaire, l'éducation pour la santé n'est abordée à aucun moment. Cependant, en examinant de plus près les programmes, on peut constater que le cours de formation scientifique peut en contenir quelques notions (connaissance scientifique sur l'alimentation, le fonctionnement du corps humain...). Toutefois, aucun des programmes consultés ne contient des notions de méthodologie pour mener à bien un projet d'éducation pour la santé. On peut dès lors le constater : les informations concernant sa place dans les programmes sont floues.



En ce qui concerne la formation continuée des enseignants, plusieurs programmes abordent certains pans de l'éducation pour la santé comme l'estime de soi, les premiers soins, l'éducation sexuelle et affective et le secourisme. Il est à noter qu'aucune formation continuée n'aborde le thème de l'éducation pour la santé *stricto sensu*.

Mais qu'en est-il dans d'autres pays francophones ? En France, la formation des enseignants est de niveau master. L'éducation pour la santé prend une place majeure dans les missions assignées au système scolaire. Elle est donc légalement enseignée dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres ou dans les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE). Toutefois, il existe une variation importante des modalités pédagogiques et des temps de formation (Foucaud *et al.*, 2008). De même, on observe une grande diversité des entrées thématiques pour développer l'éducation pour la santé dans la formation (Jourdan & Bourgeois-Victor, 1998).

Au Canada, plus particulièrement au Québec, il existe un baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé comptant 120 crédits. Reposant sur deux années d'études, il vise à outiller les étudiants afin qu'ils puissent travailler à développer chez les jeunes des habitudes de vie favorisant la santé (Université du Québec à Chicoutimi, 2013 ; Université du Québec à Trois-Rivières, 2013 ; Université de Montréal, 2013).

5. Besoins des enseignants en éducation pour la santé dans l'enseignement fondamental en Fédération Wallonie-Bruxelles

Afin de pouvoir cerner les pratiques en éducation pour la santé des enseignants du fondamental organisé par les trois réseaux, 112 enseignants provenant de neuf écoles de l'entité de Ciney ont été interrogés dans le cadre de groupes focus et d'interviews. Dans le but d'analyser les besoins en

éducation pour la santé dans l'enseignement fondamental, sept experts reconnus en promotion de la santé ont été sondés. Ils ont répondu à un questionnaire (questions ouvertes) prétesté au Centre Local de Promotion de la Santé (CLPS) de Liège. Enfin, dans le but d'évaluer la faisabilité de l'intégration d'une formation en éducation pour la santé dans la formation initiale des futurs enseignants du fondamental, quatre directeurs de catégorie pédagogique (Haute École Hénallux à Namur, Haute École Charlemagne à Liège), ont été interrogés via une interview basée sur un guide d'entretien validé par le CLPS de Liège.

La démarche développée dans cette étude est inductive et exploratoire. La méthode s'appuie sur cette approche mixte. Les grandes tendances qui émergent du recueil de données sont les suivantes.

- Les enseignants, tout comme les experts, s'accordent à reconnaître l'importance du rôle de l'école en éducation pour la santé.
- Les enseignants pensent qu'ils doivent être des modèles pour les enfants, mais les experts vont plus loin : ils pensent que les enseignants doivent préparer les enfants à devenir des adultes responsables de leurs choix.
- Enseignants et experts proposent d'intégrer des notions de « santé » dans tous les cours en ayant un fil conducteur commun.
- Les experts conseillent des projets de longue durée, contrairement aux enseignants qui ont plus tendance à réaliser des actions ponctuelles.
- La plupart des enseignants ne connaissent pas ou ne savent pas donner une définition de l'éducation pour la santé. Certains limitent la définition à des thématiques ou à des moyens.
- Les enseignants abordent les aspects physiques de la santé et négligent le côté psychologique. Cela se traduit par un manque de vision holistique de la santé.
- 81 % des enseignants sondés déclarent aborder l'éducation pour la santé. Ce résultat est peut-être faussé par le fait que ceux-ci ne connaissent pas, ou connaissent mal, la définition de l'éducation pour la santé (celle-ci étant un ensemble d'activités coordonnées et non la réalisation de l'une ou l'autre activité ponctuelle).
- Plusieurs experts estiment que les enseignants abordent l'éducation pour la santé « intuitive-

ment », sans connaissance méthodologique ou thématique, ce qui pourrait mener à la transmission de représentations erronées.

- Les thèmes les plus souvent abordés par les enseignants du fondamental sont l'alimentation, l'environnement, la gestion des conflits et le vivre ensemble, le sommeil et les rythmes de vie, l'hygiène des mains et du corps et l'hygiène bucco-dentaire.
- Les directeurs de catégorie pédagogique indiquent qu'en cas d'allongement de la durée de la formation initiale des enseignants du fondamental, l'intégration d'un cours d'éducation pour la santé est envisageable, et qu'elle serait même intéressante. Un module de 30 heures, en deuxième année, serait tout à fait opportun.

Les freins à la pratique de l'éducation pour la santé sont nombreux. Les enseignants citent principalement :

- les contraintes temporelles et/ou organisationnelles ;
- l'absence d'éducation pour la santé dans les programmes, un manque de cadre de référence ;
- le manque de connaissances et de matériel pédagogique ;
- le manque de sources et de ressources financières ;
- la vétusté de certaines infrastructures scolaires (par exemple, il est illusoire d'aborder l'hygiène des mains dans un établissement dont les sanitaires ne répondent pas aux normes minimales d'hygiène) ;
- le caractère facultatif et donc non obligatoire de la pratique de l'éducation pour la santé... ;
- le manque d'implication des parents.

Les besoins les plus fréquemment identifiés sont :

- une information et une formation en éducation pour la santé ;
- une intégration de l'éducation pour la santé dans un projet d'école ;
- des pistes pédagogiques, des documents de références, du matériel et des mallettes pédagogiques ;
- un document accessible dans toutes les écoles qui regrouperait un maximum d'informations.

Tant pour les freins que pour les besoins, les enseignants citent :

- le manque ou l'absence d'implication du monde politique et des pouvoirs organisateurs des écoles ;
- le manque de connaissances, de documents de référence.

6. Conclusion et propositions

Le manque de formation des enseignants induit une vision partielle de la santé. Conscients de son importance, de nombreux enseignants marquent toutefois leur volonté d'aborder l'éducation pour la santé dans leur enseignement.

Les données de santé publique montrent l'intérêt de l'intégration de l'éducation pour la santé dans l'enseignement fondamental. Des comportements inadaptés d'hygiène de vie sont par exemple avancés comme facteurs explicatifs de la majorité des décès considérés comme prématurés et donc évitables.

Au-delà de ces considérations, la préservation du capital-santé de chacun, d'une part, et la réussite scolaire des élèves, d'autre part, sont aussi des facteurs de qualité de vie. L'éducation pour la santé adressée à tous concourt aussi à plus d'équité sociale. Gardons également à l'esprit l'impact positif, en termes de dépenses de sécurité sociale, d'habitudes favorables à la santé adoptées précocement dans la vie.

L'allongement de la durée de la formation initiale des enseignants du fondamental ne fait plus de doute. Dans ce contexte, il nous semble fondamental d'y inclure un module de cours d'éducation pour la santé. Celui-ci devrait comprendre :

- une définition large du concept d'éducation pour la santé ;
- des connaissances thématiques relatives à l'éducation pour la santé mises à jour ;
- une connaissance de la structure de l'éducation pour la santé en FWB, des partenaires potentiels ainsi que des outils et matériels pédagogiques ;

- des pistes méthodologiques pour mettre au point, réaliser et évaluer tout projet d'éducation pour la santé ;
- une mise en pratique de projets d'éducation pour la santé au sein de la Haute École afin que les étudiants puissent avoir l'opportunité de les reproduire à travers leurs stages.

Que ce soit en formation initiale ou en formation continuée, outiller, former, initier les futurs enseignants à l'éducation pour la santé est un enjeu de société fondamental.

7. Bibliographie

Monographies et articles scientifiques

Decant, P., de Smet, P., Favresse, D. & Godin, I., (2013). *La santé des élèves de 5^{ème} et 6^{ème} années primaires. Résultats de l'enquête HBSC 2010 en Fédération Wallonie-Bruxelles*. En ligne : http://sipes.ulb.ac.be/index.php?option=com_mtree&task=att_download&link_id=165&cf_id=24

Foucaud, J., Moquet, M. J., Rostan, F., Hamel, E. & Fayard, A. (2008). État des lieux de la formation initiale en éducation pour la santé en France. Résultats d'une analyse globale pour dix professions de santé, *Évolutions*, 10,1-6.

Institut National de Prévention et d'Éducation pour la Santé (INPES) (2008). *Référentiel de bonnes pratiques. Comportements à risques et santé : agir en milieu scolaire*, 1^{re} édition, Saint-Denis, Éditions de l'INPES.

Jourdan, D. (2010). *Éducation à la santé. Quelle formation pour les enseignants*, Institut National de Prévention et d'Éducation pour la Santé (INPES), Saint-Denis.

Jourdan, D. & Bourgeois-Victor, P. (1998). La formation des enseignants du primaire en éducation à la santé dans les IUFM. Enjeux et obstacle, *Recherche et Formation*, 28, 29-46.

Jourdan, D., Piec, I., Aublet-Cuvelier, B., Berger, D., Lejeune, ML, Laquet-Riffaud, A., Geneix, C. & Glanddier, P.Y. (2002). Éducation à la santé à l'école : pratiques et représentations des enseignants du primaire, *Santé publique*, 14(4), 403-23.

Lavin, A. Shapiro, G. & Weill, K. (1992). Creating an Agenda for School Based Health Promotion :

a review of 25 selected reports, *Journal of School Health*, 62(6), 212-28.

Mukoma, W. & Flisher, A.J. (2004). Evaluations of Health Promoting Schools: a review of nine studies', *Health Promotion International*, 19(3), 357-68.

Observatoire de la santé du Hainaut (2010). *Carnet de bord de la santé des jeunes 2010*, Observatoire de la santé du Hainaut. En ligne : http://www.hainaut.be/sante/osh/medias_user/CBSJ2010_full.pdf

Park, M.H., Falconer, C., Viner, R.M. & Kirna, S. (2012). The impact of childhood obesity on morbidity and mortality in adulthood: a systematic review, *Obesity Reviews*, 12(11), 985-1000.

Reilly, J.J. & Kelly, J. (2011). Long-term impact of overweight and obesity in childhood and adolescence on morbidity and premature mortality in adulthood: systematic review, *International Journal of Obesity*, 35(7), 891-898.

Saint-Léger, L. & Nutbeam, D. (2000). Research into Health Promoting Schools, *Journal of School Health*, 70(6), 257-259.

Van der Eyden, J., Gisle L., Demarest S., Hesse, E. & Tafforeau, J. (2008). *Enquête de santé, rapport 1-État de santé*, Direction Opérationnelle Santé publique et Surveillance. Bruxelles. En ligne : <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4063436/>

Van Oyen, H., Deboosere, P., Lorant, V. & Charafeddine, R. (2010). *Les inégalités sociales de santé en Belgique*. Gent : Academia Press.

Décrets et autres documents officiels

Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (AEQES) (2010). *Évaluation du bachelier Instituteur(-trice) préscolaire en Communauté française de Belgique. Analyse transversale*, Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur, Bruxelles. En ligne : <http://www.aeqes.be/documents/AEQES-PRESCOLAIRE-NET.pdf>

Centre de documentation administrative, Secrétariat général, Fédération Wallonie-Bruxelles. *Décret "Missions" 1997 (Communauté Française)*, Bruxelles. En ligne : http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557_023.pdf

Centre de documentation administrative, Secrétariat général, Fédération Wallonie-Bruxelles. *Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des*

régents (2000), Bruxelles. En ligne : http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/25501_003.pdf

Centre de documentation administrative, Secrétariat général, Fédération Wallonie-Bruxelles. *Décret portant sur l'organisation de la Promotion de la Santé en Communauté Française* (1997), Bruxelles. En ligne : http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/20356_002.pdf

Centre de documentation administrative, Secrétariat général, Fédération Wallonie-Bruxelles. *Décret portant sur l'organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement* (1998), Bruxelles. En ligne : http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/22229_019.pdf

Centre de documentation administrative, Secrétariat général, Fédération Wallonie-Bruxelles. *Décret relatif à la promotion de la santé à l'école* (2001), Bruxelles. En ligne : http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/26358_004.pdf

Communauté française Wallonie - Bruxelles, Déclaration de Politique Communautaire -DPC-2009-2014 (2009), p.40. En ligne : http://www.opc.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=6a5112c2214d01377393d8dfde051e30fd6654e2&file=fileadmin/sites/opc/upload/opc_super_editor/opc_editor/documents/pdf/declaration_politique_communautaire.pdf

Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel (FAPEO) (2011). *Quelle formation initiale pour nos enseignants ?*, Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement

Officiel, Bruxelles. En ligne : http://www.fapeo.be/wp-content/analyses/analyses_2011/formationinitiale.pdf

Degraef, V., Mertens, A., Rodriguez, J., Franssen, A. & Van Campenhoudt, L. (2012). *Évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles* (Mars 2011 - Février 2012), Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, Bruxelles. En ligne : <http://capp.fsagx.ac.be/evaluation-qualitative-2012-FWB.pdf>

Degraef, V. et al. *Évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles mars 2011- avril 2012*. En ligne : <http://www.enseignement.be/index.php?page=26831>

Institut de la formation en cours de carrière 2011, *Rapport d'évaluation des formations en cours de carrière organisées en 2010-2011*, Rapport de recherche. En ligne : http://www.ifc.cfwb.be/documents/multi/rapportEval/rapport_10-11.pdf

Sites universitaires au Québec

Université du Québec à Chicoutimi. En ligne : <http://programmes.uqac.ca/7208>

Université du Québec à Trois-Rivières. En ligne : https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/pgmw001?owa_cd_pgm=7138

Université de Montréal. En ligne : <https://admission.umontreal.ca/programmes/baccalaureat-en-enseignement-de-leducation-physique-et-a-la-sante/>

Des projets d'édition numérique pour intégrer durablement le numérique dans les classes

Emmanuel CHAPEAU
Thomas JUNGBLUT
Université de Liège
Cifen
DIDACTIfen

1. Introduction

Intégrer le numérique dans les classes est un enjeu majeur de l'école d'aujourd'hui. Mais pour quelles raisons ? Pour augmenter la motivation des élèves ? Pour différencier plus efficacement les enseignements ? Pour permettre aux élèves de mieux apprendre ? Pour réduire les inégalités entre ces derniers ? Peut-être, mais c'est là une vision sans doute utopique et idéalisée du numérique qui n'est pas validée par les études scientifiques. À l'heure actuelle, celles-ci ne permettent pas encore de tirer des conclusions définitives en la matière.

Alors pourquoi en faire un tel enjeu ? Pour répondre et s'adapter au processus de numérisation dans lequel les sociétés modernes sont engagées. Selon Casteels (2001), Internet et sa généralisation ont des effets importants dans tous les domaines de l'activité humaine. La dissociation de l'information vis-à-vis de son support engage une véritable révolution numérique (Serres, 2012) se présentant, après l'invention de l'écriture et de l'imprimerie, comme une troisième rupture anthropologique qui amène l'humanité à un nouveau rapport aux savoirs, et qui impose une nouvelle façon d'envisager les relations interpersonnelles, sociales, économiques, juridiques, artistiques¹...

Cette révolution rend tout à fait essentielles une série de nouvelles compétences, numériques, pour qui vit et travaille dans un monde centré sur les

médias et l'information (Hobbs, 2012). Et rappelons que ces compétences ne sont pas innées (même chez les *digital natives*) et qu'il convient donc de les travailler, et de les enseigner.

Quant à Tisseron (2013), en recentrant le propos sur l'élève, il précise que la culture des écrans (qui est majoritairement celle des jeunes) a, notamment, engendré une révolution dans la relation aux apprentissages et aux savoirs. Si bien que l'école qui n'accueillerait pas en son sein cette nouvelle culture risquerait de creuser un fossé entre elle – sa manière d'envisager les apprentissages – et ses élèves.

En dehors de considérations relatives à l'efficacité pédagogique du numérique, son intégration durable dans le milieu scolaire reste évidemment indispensable à une école du XXI^e siècle qui désire « vivre avec son temps » et former des citoyens responsables, en phase avec la société de demain.

2. Le contexte

2.1. Le contexte politique

La mise en place stratégique de cette intégration du numérique en milieu scolaire relève d'une triple action menée par la Région wallonne et par la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), par l'intermédiaire à la fois de son Ministère de l'enseignement et de son Ministère de la Culture.

La Région wallonne fut la première à passer à l'action via des plans d'équipement des écoles (Cybercoles – 1998, Cyberclasses – 2006, École numérique – depuis 2011), sans toutefois privilégier un déploiement massif et unilatéral du matériel. En effet, chaque apport d'outils technologiques via la Cellule école numérique fait l'objet d'un appel à projets précis et rigoureux permettant aux équipes pédagogiques de recevoir le matériel et l'assis-

tance technique nécessaires à la réalisation de ce projet. Cette approche, qui met en étroite relation le matériel numérique et son utilisation pédagogique, est validée par l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). Dans son dernier rapport (2015), intitulé *Connectés pour apprendre ? Les élèves et les nouvelles technologies*, l'OCDE insiste bien sur la nécessité de développer des approches pédagogiques innovantes adaptées à l'environnement technologique.

Cette exigence d'une approche plus pédagogique que matérielle du numérique à l'école se retrouve également dans le récent *Pacte pour un enseignement d'excellence* en cours d'élaboration par la FWB. Le Pacte prévoit un plan numérique basé sur « la mise en œuvre d'une stratégie numérique pour le système scolaire qui couvre les compétences et les contenus associés à la société numérique, des mesures d'accompagnement et de formation, l'équipement numérique et les modalités de diffusion et de partage des ressources éducatives » (FWB, Ministère de l'Enseignement, p. 6).

Notons enfin l'initiative du ministère de la Culture via l'action « Bouger les lignes » qui a pour ambition de tracer nos politiques culturelles pour le XXI^e siècle. À ce titre, une importante réflexion est menée sur la place des arts numériques dans nos écoles et sur la nécessité de « créer une politique de formation – initiale et continuée – qui soit cohérente, concertée, visible et accessible, qui englobe l'ensemble des réalités liées au "numérique" » (FWB, ministère de la Culture, p. 11).

En conclusion, cet alignement des planètes politiques laisse présager le déploiement d'un plan global autour du numérique à l'école, afin de permettre aux enseignants de développer « les pédagogies du XXI^e siècle qui dotent les enfants des compétences du XXI^e siècle dont ils auront besoin pour réussir dans le monde de demain » (OCDE, 2015, p. 2).

2.2. Le contexte scolaire

Cette action politique est d'autant plus essentielle que le terrain rencontre des difficultés importantes pour construire cette intégration durable du numérique. À notre sens, c'est principalement parce que cette dernière nécessite la mobilisation de savoirs et de compétences qui n'ont pas forcément fait l'objet d'un apprentissage (intensif ou même minime)

dans le cadre de la formation initiale ou continue des enseignants. Le recours à l'outil numérique s'envisage alors souvent comme complémentaire à une approche traditionnelle ; le numérique intègre à posteriori l'apprentissage plutôt que d'être envisagé dès la planification des enseignements. Le modèle « Technological Pedagogical Content Knowledge » (TPCK) de Koelher & Mishra (2005) démontre pourtant la nécessité de mettre en relation et de maîtriser trois types de savoirs complémentaires (les savoirs technologiques, les savoirs pédagogiques et les savoirs liés au contenu disciplinaire) pour intégrer efficacement les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC). Dès lors, même une maîtrise technique accrue des outils technologiques par les enseignants ne présume en rien d'une intégration réussie de l'outil dans le processus d'apprentissage.

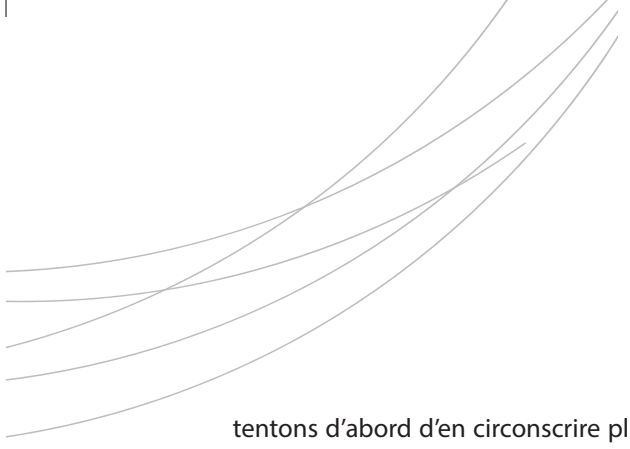
3. Les projets d'édition numérique

C'est donc en plaçant les savoirs numériques au cœur de la réflexion pédagogique, tout en ayant conscience des contenus disciplinaires, que nous visons l'intégration durable du numérique à l'école via le recours à une famille de projets que nous appellerons *Projets d'édition numérique* (PEN).

Ces projets ont pour caractéristique commune de relever de la conception et de la réalisation, par un groupe d'élèves, d'un document audiovisuel et multimédias élaboré à l'aide des nouvelles technologies et destiné à la publication en ligne.

Leur réalité est multiple et variée. Il s'agit, notamment, de la conception/réalisation d'un webjournal, d'un webdocumentaire, d'une webtv, d'un site web ou d'un blog. À côté de ces projets véritablement emblématiques des PEN, on trouve également d'autres types de projets destinés à être publiés sur internet : la conception/création d'une série de photographies, de capsules vidéos ou d'extraits sonores diffusés en ligne, d'un film, d'un tutoriel, d'une carte interactive, d'une image annotée à l'aide de ressources multimédias, d'une « photographie sonore », etc.

Avant de nous attarder sur le type de pédagogie qui sous-tend ces projets et sur les compétences spécifiques qu'ils peuvent développer chez les élèves,



tentons d'abord d'en circonscrire plus précisément les principales particularités.

3.1. Des projets d'édition

Dans l'ADN des PEN se trouve une volonté d'ouverture vers le monde qui s'exprime à travers la notion d'édition. Réaliser, par exemple, la « photographie sonore interactive² » d'un lieu important aux yeux de l'élève ne peut être considéré comme un projet d'édition numérique que si cette photographie est publiée en ligne. Mais penchons-nous rapidement sur l'étymologie du mot « édition ». Le mot vient du latin « editio », signifiant « action de publier », c'est-à-dire de présenter, de reproduire puis de diffuser la production intellectuelle d'un auteur (écrits, musique, vidéos, photos, etc.). Pour ce type de projet, les élèves sont donc placés dans la peau d'un éditeur qui doit prendre en compte les goûts et les attentes d'un public réel, ainsi que l'environnement dans lequel s'inscrit leur réalisation.

La diffusion des contenus est intrinsèque à ces projets d'édition et leur objectif avoué est bien de produire un document dépassant les limites de la classe ou de l'école, qui s'inscrit dans le monde réel.

3.2. Des projets ancrés dans le monde réel

Les PEN entretiennent une relation étroite avec le monde réel. Et cela de deux manières différentes. D'abord parce que les objets numériques qui découlent de tels projets sont des documents médiatiques et numériques réels, que l'on rencontre fréquemment dans la vie de tous les jours (journal en ligne, capsule vidéo, photo et sons publiés en ligne, webdocumentaire, journal de bord multimédia, tutoriel vidéo, etc.). Ils sont donc familiers pour les élèves, et, en tout cas, font souvent écho à une réalité concrète déjà rencontrée. Ceci constitue à la fois un avantage et un inconvénient. Un avantage, car ces objets font partie de l'univers quotidien, culturel et médiatique des élèves. Ceux-ci sont donc, en général, capables de s'en emparer, dans un premier temps, de manière assez instinctive et naturelle, sans devoir engager un gros effort d'imagination ou d'adaptation. Mais cette proximité peut également devenir un inconvénient dès lors que l'enseignant doit vérifier et parfois déconstruire les mauvaises représentations liées à ces objets, tout

en établissant une distance nécessaire à l'exercice de l'esprit critique entre ces mêmes objets et les élèves.

La relation étroite avec le monde réel tient aussi au fait que les productions qui découlent de tels projets s'apparentent à ce que Viau (2009) appelle des « produits authentiques », c'est-à-dire des objets qui, précisément, veulent calquer le monde réel et y trouver un écho. Ainsi, l'enseignant qui s'engage à faire réaliser à ses élèves une série de critiques de film sous la forme de capsules vidéos destinées à être diffusées en ligne doit cadrer les activités d'apprentissage pour que le produit fini « ressemble à... », « s'apparente à... », ou « s'inspire de... » capsules de critiques de film réalisées par des professionnels, sans toutefois exiger un résultat comparable à ces dernières, ni brider la créativité et l'imagination des élèves.

Cet ancrage dans le réel permet, selon Viau (2009), de rendre les choses plus concrètes et de donner plus de sens aux apprentissages que s'il s'agissait de réaliser un objet déconnecté de la réalité pour lequel l'élève aurait le sentiment d'effectuer un travail essentiellement dans un but d'évaluation.

3.3. Des projets numériques

Le lien entre l'édition d'un PEN et le numérique est évident puisque la publication du document réalisé s'effectue sur internet. Précisons toutefois que des projets similaires aux PEN existaient (et existent toujours) avant la démocratisation du numérique. En introduisant une presse d'imprimerie dans la classe, Freinet proposait bien aux élèves la fabrication de produits authentiques (des journaux de classe) destinés à un public réel (le voisinage de l'école dans un premier temps) qui nécessitait d'endosser le rôle d'éditeur de contenus médiatiques. La nouveauté des PEN et leur caractère résolument actuel résident dans une utilisation systématique des nouvelles technologies et du web 2.0.

En démocratisant le monde de l'édition de contenus et en donnant accès au plus grand nombre à des moyens de diffusion (à grande échelle), ce nouvel environnement numérique redynamise et donne de l'ampleur à ce type de projet d'édition. Aujourd'hui, la classe qui entreprend l'édition d'un webjournal a la possibilité technique (et à moindre coût) de s'adresser à un public potentiel aussi large que celui d'un organe de presse officiel. La création

d'un blog ou d'un site web n'est plus réservée à des spécialistes et n'importe qui, moyennant une brève formation, peut désormais publier et diffuser son propre contenu en ligne. On ne compte d'ailleurs plus les blogs spécialisés édités par des passionnés dont les audiences peuvent parfois concurrencer ou dépasser celles de certains médias professionnels.

Dans le même ordre d'idées, les outils disponibles pour la production de contenus sont désormais abordables tant techniquement que financièrement. Ainsi, la rédaction d'articles, l'enregistrement de sons, la capture d'images en mouvement, la réalisation de photographies, mais aussi le montage de capsules vidéos, le traitement en postproduction d'images, puis la diffusion et la publication des productions sur une plateforme numérique de partage (tels Youtube, Instagram, Vimeo, Flickr) ou via l'intermédiaire d'un blog personnel peuvent se faire essentiellement à l'aide d'un seul et même outil : la tablette numérique. L'évolution technique parcourue depuis la presse de Freinet est énorme, et les possibilités pédagogiques démultipliées.

3.4. Des projets pérennes

En outre, cette diffusion numérique donne à ces « produits authentiques » un aspect pérenne, et ce de différentes manières. Tout d'abord, en étant publiés en ligne, ces produits sont assurés d'une diffusion et d'une visibilité à long terme. Un reportage photo publié sur un compte Flickr a la garantie d'être toujours accessible au public même des années plus tard, quand les élèves à la base du projet auront quitté l'école. C'est un avantage par rapport à ce qui se passait avant l'arrivée du numérique, quand la vie des « produits authentiques » s'arrêtait souvent après une seule et unique diffusion (en général à la fête de l'école). Mais cela comporte également quelques risques qui doivent être pris en compte par les élèves au moment de la production et qui doivent déclencher la discussion et la réflexion. Des questions relatives à la gestion sur le long terme de l'image ou de l'opinion des élèves doivent absolument être abordées dans le cadre d'activités d'apprentissage.

Ensuite, dans le cas d'un journal en ligne ou d'une webtv d'école, l'installation du projet dans la durée s'effectue bien en termes de diffusion, mais aussi en termes de gestion et de production. La mise en place d'une webtv qui accueille, par exemple,

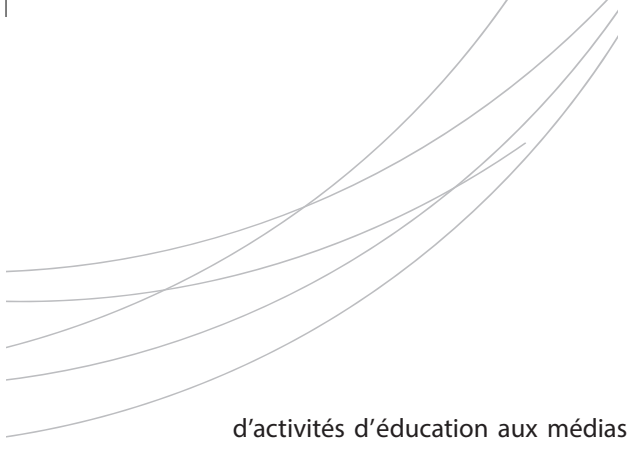
toutes les vidéos réalisées dans le cadre de projets pédagogiques (dans les classes, mais aussi lors de sorties scolaires ou de journées spéciales) peut perdurer année après année. Et l'on pourrait imaginer qu'une équipe d'élèves gère activement les contenus diffusés sur cette plateforme par l'intermédiaire d'un comité de rédaction (auquel seraient envoyées les vidéos de l'école) qui décide lesquelles seront effectivement diffusées. On peut tout aussi bien imaginer que les élèves d'un degré supérieur prennent en charge des élèves plus jeunes pour leur expliquer, dans une démarche de tutorat, le fonctionnement de la webtv, sa ligne éditoriale et la manière dont elle doit être gérée, afin que, même après leur départ, la plateforme continue à être active et à être mise à jour.

On touche ici à une différence fondamentale, liée au numérique, entre les PEN et un projet traditionnel, qui aura de grandes répercussions en termes pédagogiques. En effet, la pédagogie des PEN ne doit plus essentiellement considérer la réalisation du produit authentique comme l'aboutissement du projet. Étant donné la nature pérenne du produit, « l'après-projet » doit être, lui aussi, pensé par l'enseignant et faire partie intégrante de la séquence pédagogique et des activités d'apprentissage.

3.5. Des projets hybrides

Dans le cadre de la conception des PEN, le numérique conditionne la possibilité, pour les élèves, de produire, d'organiser et de mettre en ligne divers types de contenus réalisés à l'aide d'outils numériques. À titre d'exemple, il ne peut y avoir de webjournal sans le recours au numérique pour construire certains contenus audiovisuels et garantir leur mise en ligne. De surcroît, le webjournal se différencie également du journal traditionnel par des aspects graphiques et ergonomiques propres, en charge d'organiser et de hiérarchiser des contenus rédactionnels spécifiques à ce média. En conséquence, développer ce type de projet impose, immédiatement, la prise en compte des caractéristiques numériques du projet et de ses outils de conception.

Toutefois, un webjournal s'inscrit dans la tradition de la réalisation scolaire d'un journal papier et un nombre considérable d'activités ne sont pas *stricto sensu* liées au seul numérique. L'analyse de la une d'un journal, le repérage de la ligne éditoriale ou encore un atelier d'écriture d'articles sont autant



d'activités d'éducation aux médias ne nécessitant pas, obligatoirement, le recours au numérique pour être réalisées par les élèves. Ces projets présentent donc la singularité d'être, par essence, numériques et modernes, tout en s'installant dans le sillon de pratiques pédagogiques plus anciennes et traditionnelles. En ce sens, ils nous semblent être des projets hybrides et transitionnels capables d'incarner la mutation de certaines pratiques pédagogiques sous l'impulsion du numérique.

3.6. Des projets interdisciplinaires

La réalisation d'un PEN impose le recours, à des degrés divers, de savoirs et compétences plus spécifiques au numérique ainsi qu'à l'éducation aux médias. À ces deux champs éducatifs s'ajoutent, selon la nature et la visée du projet, un ou plusieurs champs disciplinaires comme les sciences, l'apprentissage d'une langue étrangère, l'histoire, etc. Si on prend l'exemple d'un groupe d'élèves qui décide de mettre en ligne plusieurs capsules vidéos d'expériences scientifiques réalisées en classe, il est un fait certain que des savoirs disciplinaires seront convoqués pour réaliser correctement les expériences. Mais la captation vidéo de ces expériences requiert des savoirs à la fois techniques (liés à des outils qui peuvent être numériques) et cinématographiques afin d'écrire et d'organiser le média en construction. Enfin, l'édition du média sur une plateforme comme Youtube mobilise des savoirs propres à la sphère numérique.

L'intégration de ces différents domaines d'apprentissage nous semble être une réelle valeur ajoutée des PEN. En effet, la faisabilité des PEN dépend, en grande partie, de la capacité du groupe classe à tenir compte, dès les prémisses, et simultanément, de chaque composante du projet. Une expérience scientifique de longue durée, filmée en plan-séquence et en très haute résolution, n'a pratiquement aucune chance d'intéresser un quelconque public ni même parfois d'aboutir sur le Net, faute d'un format compatible avec le diffuseur. Ce groupe classe devra plutôt développer une réflexion transversale et intégrée, abordant rapidement la question du média à construire et à diffuser. Dans notre exemple, il conviendrait sans doute de définir un gabarit d'expériences plutôt courtes, de proposer plusieurs plans rapprochés sur des manipulations ou des phénomènes chimiques expliqués par des élèves en voix off, et de privilégier un format vidéo

compressé compatible avec une plateforme en ligne comme Youtube.

En conclusion, les PEN s'organisent toujours au départ de plusieurs champs disciplinaires parmi lesquels on retrouve obligatoirement l'éducation aux médias et au numérique. De plus, dans le cadre de ces projets, les compétences techniques et numériques ne peuvent être subordonnées ou consécutives aux compétences disciplinaires. La conception des PEN impose une approche interdisciplinaire dès la mise route du projet.

3.7. Des projets créatifs

Chaque PEN se présente comme une situation-problème demandant à l'élève d'imaginer et de concevoir une production qu'il va ensuite prolonger dans le monde réel par l'acte d'édition. En ce sens, les PEN rejoignent la notion de créativité développée par Lubart, qui la définit comme « capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste » (Lubart, 2003, p. 10). Chaque PEN est unique et non reproductible dans la mesure où les modalités de sa conception engagent pleinement l'autonomie et la subjectivité des élèves, au travers d'une palette d'activités relevant de l'éducation artistique. Certains projets comme les webdocumentaires, les webjournaux et les webtv nécessitent la maîtrise de notions graphiques et ergonomiques pointues qui fondent le visuel du projet. Par leur dimension médiatique, les PEN sollicitent également la mise en œuvre d'un habillage audiovisuel requérant un profond travail d'usage du langage cinématographique et musical. N'oublions pas non plus que les PEN permettent à l'élève de se livrer de manière très personnelle, à travers des écrits, des travaux photographiques ou encore des apparitions devant la caméra.

Toutefois, le caractère créatif des PEN ne réside pas uniquement dans des facteurs conatifs (les traits de la personnalité, la motivation) et cognitifs du développement de la créativité. Dans son approche multivariée issue de la psychologie de la créativité, Lubart (2003) distingue également des facteurs émotionnels et environnementaux. Or, comme nous l'avons évoqué, le profond maillage entre les champs disciplinaires des PEN ainsi que la diversité et la complexité des activités à réaliser impliquent, pour les professeurs et leurs élèves, d'imaginer ensemble un environnement d'apprentissage capable de réguler les échanges, d'organiser

la coopération, d'anticiper les difficultés afin de permettre la réalisation du projet. Une telle action de l'élève sur son environnement d'apprentissage est une importante source de développement personnel qui l'invite à se forger une trajectoire d'émancipation du cadre scolaire « classique ». En ce sens, la créativité des PEN est double : elle relève tout autant des actes à poser pour élaborer le projet que de la configuration d'un environnement de travail adéquat.

3.8. Des projets pédagogiques

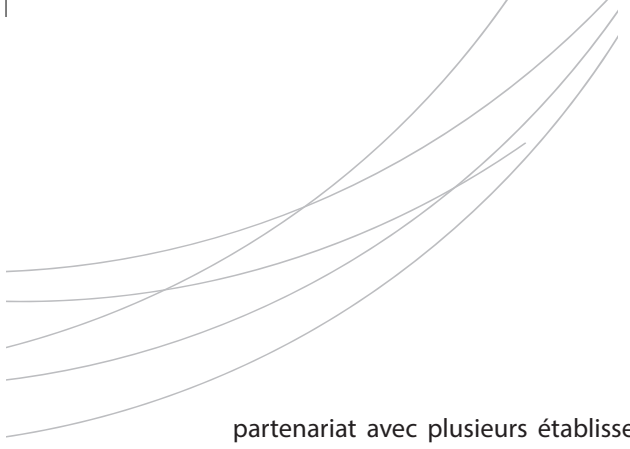
Compte tenu de leur aspect interdisciplinaire prononcé ainsi que des défis techniques à relever, les PEN nécessitent un parcours d'apprentissage permettant aux élèves de développer et de transférer de nouvelles compétences tout en valorisant certains savoirs déjà acquis et très opérationnels pour le projet. Selon Perrenoud (1997, pp. 68-69), ce sont les modalités de gestion des ressources humaines qui permettent d'organiser cette dimension coopérative qui donne la possibilité « à chacun d'apprendre ou au contraire de confier chaque tâche à celui qui s'en tire le mieux ». Cette question est cruciale dans le cadre de projets comme les PEN qui prévoient des moments durant lesquels la manipulation des outils est importante. Ces projets visent à développer des savoirs et des compétences de deux manières complémentaires. Premièrement, en pensant la conception des produits. C'est là une étape fondamentale du processus, sans laquelle le moment de production risque de n'être qu'une reproduction passive de clichés ou d'idées reçues, voire de notions déjà acquises par les plus forts qui seront tentés d'imposer leur vision aux autres. Deuxièmement, en laissant les élèves manipuler librement les outils numériques à la recherche de solutions à un problème donné. Le tâtonnement et la débrouillardise sont donc encouragés. Et l'enseignant doit pouvoir accepter de nouvelles propositions qui dépassent ce à quoi il avait pensé ou ce qu'il avait prévu, ce qui nécessite une certaine ouverture d'esprit de sa part. L'expérimentation a donc bien ici une valeur ajoutée. Ce qui ne veut pas dire que la séquence devient pour autant un espace total d'expérimentation mais bien qu'il faut, à l'intérieur de moments plus structurés et exigeants, prévoir un temps et une place pour des instants de « liberté » susceptibles de favoriser la création et l'innovation.

Dans cet esprit, l'apprentissage par la conception pourrait apporter une contribution réelle au design pédagogique le plus adapté au PEN : le « design-base-learning » (DBL). Le DBL se focalise davantage sur la réalisation d'un produit final (artefact) en se basant sur une série d'activités intermédiaires de réalisation, d'évaluation et d'ajustement. Chaque élève se voit offrir l'opportunité de devenir expert dans l'un des champs de compétences nécessaires à la réalisation du projet, et l'action combinée de tous les élèves amène à la production finale, au gré des erreurs et des ajustements. Nous ne sommes pas loin ici de la philosophie des « Fab Lab », ces espaces ouverts proposant du matériel numérique à la disposition d'artistes, de techniciens, de chercheurs, d'inventeurs, de musiciens, et où chacun coopère à hauteur de ses compétences en vue de la matérialisation d'idées en objets³.

Toutefois, il semble que les PEN ne puissent pas miser exclusivement sur le principe de coopération. En tant que projets pédagogiques, ils doivent avant tout fonctionner dans une logique de collaboration qui vise l'acquisition par tous les élèves des compétences et savoirs jugés essentiels plutôt que dans une logique de coopération où chacun met son expertise au service des autres dans le but de produire un objet⁴. Et c'est bien là une différence fondamentale entre le modèle de production du Fab Lab et le modèle d'apprentissage des PEN.

Dès lors, vu la complexité des PEN, et comme le précise Mérieu (1997), on privilégiera une complémentarité entre une logique de production (favorisée par la coopération) et une logique d'apprentissage (favorisée par la collaboration dans le cadre d'un apprentissage en groupes). Le rôle de l'enseignant est alors aussi de distinguer les « savoirs à construire pour tous » des « savoirs de chacun utiles à tous », et de bien faire la part des choses dans le cadre des activités qu'il met en place et des objectifs d'apprentissage qu'il poursuit.

Cet article fait référence à plusieurs reprises à des PEN déjà réalisés au sein d'écoles ; ces projets peuvent être découverts à l'aide des liens proposés à la suite de la bibliographie. Par ailleurs, le très récent recueil d'activités *École Numérique en actions* compile une trentaine de fiches exposant des projets numériques menés sur l'année 2015-2016. Parmi ces projets, certains sont des projets d'édition numérique. Enfin, dans le cadre du nouvel appel à projets *École numérique*, l'ULg a prévu d'établir un



partenariat avec plusieurs établissements de l'enseignement fondamental et secondaire afin d'encadrer et d'accompagner le développement de PEN. Cette collaboration s'inscrit dans le cadre d'une recherche-action et permettra assurément de collecter une importante quantité d'informations relatives à ces projets et à leur efficacité au niveau de l'intégration du numérique dans les écoles.

4. Des compétences multiples

Le champ des compétences en relation avec le numérique est en perpétuelle évolution sous l'effet combiné de l'amplification du numérique en contexte scolaire et de la conduite de recherches variées sur le sujet. À défaut de pouvoir associer ces projets à un référentiel de compétences numériques propre à l'enseignement en FWB (ce dernier étant actuellement en construction), nous pouvons envisager une relation entre les PEN et plusieurs matrices de compétences.

Depuis plusieurs années, le Groupe de recherche en littératie médiatique (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012) mène notamment des travaux visant à évaluer les compétences manifestées lors de la compréhension-production d'outils médiatiques de type multimodal. Les travaux de ces chercheurs ont permis d'identifier trois types de compétences : la compétence *informationnelle*, visant la capacité d'utiliser des stratégies de recherche efficaces, d'analyser, d'organiser et de critiquer les sources d'information sur le web ; la compétence *technologique*, centrée sur l'appropriation du fonctionnement et des usages des outils technologiques ; la compétence *multimodale*, touchant la capacité à lire et à communiquer en combinant efficacement l'écrit, l'image et l'audio sur des supports médiatiques variés. Pour différentes raisons, que nous avons évoquées ci-avant, nous pensons que les PEN développent ces trois compétences, mais en ménageant en outre un espace réel pour le développement de compétences propres à l'éducation artistique.

Par ailleurs, les PEN recouvrent également des compétences liées à l'éducation aux médias (numériques mais pas uniquement). Leur profil général rencontre les trois dimensions (informationnelle, technique et sociale) présentées par le référen-

tiel de compétences en éducation aux médias du Conseil supérieur de l'éducation aux médias (CSEM). Leur conception requiert, à des degrés divers selon la nature du projet, l'exécution des quatre activités-clés (lire, écrire, naviguer, organiser) du même référentiel.

Enfin, n'oublions pas que ces projets sont bien entendu le vecteur de compétences disciplinaires (plus classiques). Souvenons-nous de l'exemple des capsules vidéos illustrant la réalisation de diverses expériences scientifiques.

5. Conclusion

Alors que le numérique reconfigure le monde dans lequel nous vivons et que le politique attend de l'école qu'elle prépare ses élèves à évoluer dans ce nouveau paradigme, il semble nécessaire de proposer aux enseignants des projets pédagogiques concrets qui organisent cette transition dans le contexte scolaire. Plusieurs caractéristiques des PEN nous paraissent ajustées à cette intégration réelle et durable du numérique dans nos écoles.

Tout d'abord, il importe de rappeler que ces projets imposent le numérique à chaque stade de leur développement. Professeurs et élèves doivent tenir compte du numérique quand ils imaginent et planifient un PEN car c'est bien la forme finale du produit authentique qui va déterminer et imposer une série de contraintes techniques, visuelles et rédactionnelles. Ils doivent également se saisir de divers outils et solutions numériques lors de la conception et de la diffusion du projet. Toutefois, chacune de ces étapes ne peut se réaliser sans l'apport combiné et simultané d'une série de savoirs, de savoir-faire, et de compétences issus d'autres champs disciplinaires, plus familiers de nos écoles. En ce sens, ces projets présentent l'avantage d'installer le numérique dans une logique de continuité et d'intégration pédagogiques entre des pratiques consacrées et d'autres plus innovantes.

Par ailleurs, face au défi que représente un projet d'édition numérique, l'élève doit se montrer audacieux, persévérant et inventif, notamment pour imposer, par exemple, certains choix importants au niveau de l'habillage audiovisuel et graphique du projet. Mais cette créativité s'exprime également dans l'aptitude des élèves à façonner et profiler un environnement de travail capable d'accueillir et de

réguler les échanges entre tous les partenaires du projet.

Ce cadre de travail est d'autant plus nécessaire et salutaire que l'ancrage de ces projets dans le monde réel par l'acte d'édition génère de nouvelles contraintes pour le groupe classe, notamment en matière de durabilité, d'évolution et de réaction face à d'éventuelles critiques. Faire face à ces obstacles représente, pour les élèves, autant d'opportunités de développer l'une des nombreuses compétences disciplinaires et transversales associées aux PEN, qu'elles soient plus directement issues de la sphère numérique ou non.

Pour l'enseignant, ces projets présentent l'avantage d'être concrets et identifiables en dehors de l'école. Par ailleurs, le caractère hybride et interdisciplinaire de ces projets offre également au professeur l'opportunité de convoquer des savoirs disciplinaires, technologiques et pédagogiques antérieurs, un capital précieux sur lequel il peut s'appuyer pour planifier son enseignement. Et si un PEN peut être le fruit de l'action isolée d'un élève ou d'un enseignant, plusieurs exemples de réalisations récentes nous rappellent à quel point la complémentarité entre les aptitudes de tous les partenaires du projet est un gage de réussite et d'efficacité.

6. Bibliographie

Articles et ouvrages scientifiques

Bennett, S. J. & Maton, K. (2010). Beyond the 'digital natives' debate: towards a more nuanced understanding of students' technology experiences. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26 (5), 321-331.

Casteels, M. (2001). *La Galaxie Internet*. Paris : Fayard.

Chapeau, E. & Jungblut, T. (2015). Tablettes numériques et inégalités scolaires. *Didactiques en pratique*, 2, 58-64. En ligne : https://www.ulg.ac.be/upload/docs/application/pdf/2015-06/didactiques_en_pratique_n1_-_copie.pdf

Hobbs, R. (2012). Hobbs: Info literacy must be a community education movement. En ligne : <http://www.knightcomm.org/hobbs-info-literacy-must-be-a-community-education-movement/>

Koehler, M. J. & Mishra, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of Technological Pedagogical Content

Knowledge. *Journal of Educational Computing Research*. 32(2), 131-152.

Lebrun, M., Lacelle, N. & Boutin, J.-F. (Dir.) (2012). *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec : Presses Universitaires du Québec.

Lubart, T. (2003, 2^e éd.). *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin.

Meirieu, Ph. (1997). Groupes et apprentissages. *Connexions*, 68.

Perrenoud, Ph. (1997). *Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action*. Paris : ESF.

Serres, M. (2012). *Petite Poucette*. Paris : Le Pommier.

Tisseron, S. (2013). *Du livre et des écrans. Plaidoyer pour une indispensable complémentarité*. Paris : Manucius.

Viau, R. (2009). *La Motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

Textes officiels

Fédération Wallonie-Bruxelles, ministère de l'Enseignement (2016). *Pacte d'excellence. Synthèse du projet d'avis n°3 du groupe central*. Bruxelles : FWB.

Fédération Wallonie-Bruxelles, ministère de la Culture (2016). *Bouger les lignes. Coupole 'Plan numérique culturel'. Synthèse finale*. Bruxelles : FWB.

OCDE (2015). *Connectés pour apprendre ? Les élèves et les nouvelles technologies*. Paris : Éditions OCDE, PISA.

Sitographie / Galerie de PEN

Enseignement fondamental

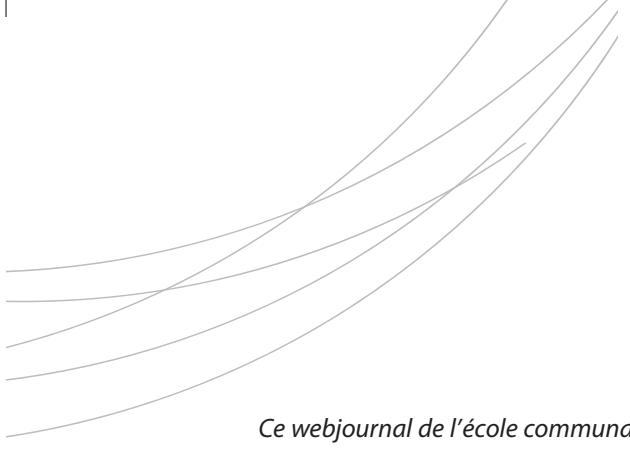
<http://www.ecoleneuville.be/fr-FR/le-journal>

Ce journal de l'école communale de la Neuville présente plusieurs activités réalisées par les élèves. Le document est hébergé sur le site web de l'école et une version papier est disponible sur demande.

http://www.ecolescatholiqueswaremme.be/notre-dame/redactic/redactic_news_octobre_2016.pdf

Le journal « Redactic-news » de l'école fondamentale communale de Waremme présente différentes activités réalisées par des élèves de chaque cycle. Le journal est accessible via le site web de l'école.

<http://lejournaldenotrevoyage.weebly.com/>



Ce webjournal de l'école communale d'Oreye raconte journée après journée le voyage des élèves aux sports d'hiver et à Venise.

<http://naniotv.weebly.com/>

Cette webtv de l'école Freinet Naniot de la ville de Liège rassemble et organise de très nombreux projets menés par ces élèves de pédagogie active.

Enseignement secondaire

www.wahatv.be

La WebTV de l'Athénée communal Léonie de Waha permet au visiteur d'accéder à de très nombreux contenus médias consacrés aux projets menés par les élèves de cette école d'inspiration Freinet de la Ville de Liège. Ce projet a remporté le prix du Jury Medea Awards 2013.

<http://www.acmj.be/deportes/>

« Déportés » est un webdocumentaire interactif mêlant fiction et réalité historique. L'internaute peut découvrir le destin de trois Namurois durant la 1^{re} guerre mondiale.

<http://untripgeant.be/#INTRO>

Un trip géant est un webdocumentaire réalisé par des élèves de l'Athénée Léonie de Waha. Ce document raconte le tournage de la suite du film « Les Géants » par des élèves en décrochage scolaire encadrés par le service d'accrochage scolaire Compas – Format.

Enseignement supérieur

<https://www.thinglink.com/scene/863772496992665603>

<https://www.thinglink.com/scene/864891623975157763>

<https://www.thinglink.com/scene/864890241285095424>

Ces trois liens conduisent à la découverte de cartes sonores réalisées par des étudiants de la catégorie pédagogique de la Haute École Libre Mosane (HELMO).

7. Notes

¹ Voir à ce sujet *L'innovation et le numérique*, conférence inaugurale du Programme Paris Nouveaux Mondes prononcée par Michel Serres le 29 janvier 2013, l'Initiative d'excellence du Pôle de recherche et d'enseignement supérieur « hautes études, Sorbonne, arts et métiers » (Pres heSam).

² Pour visionner le résultat d'un projet de ce type, voir : <https://www.thinglink.com/scene/863772496992665603>

³ Notons que des espaces inspirés des « Fab Lab » sont d'ailleurs déjà en place dans les catégories pédagogiques des Hautes Écoles en FWB. Elles portent le nom de « Creative School Lab ».

⁴ Ceci même si la charte des Fab Lab (<http://www.labfab.fr/charte-fablab>) établie par le MIT précise que les Fab Lab sont des lieux d'éducation basés sur l'apprentissage par les pairs.

VOLET 2

RÉCITS DE PRATIQUE



Introduction

Le comité éditorial

Ce volet est une des deux nouveautés de ce 3^e numéro de *Didactiques en pratique*. Pour rencontrer davantage notre lectorat, constitué majoritairement de professeurs (maîtres de stages) et de formateurs, nous avons souhaité, en complément des volets « Échos de la recherche » et « Ainsi fit le Cifen », proposer un volet intitulé « Récits de pratique ».

Même si les nouvelles technologies nous permettent aujourd'hui de mutualiser les ressources et d'échanger sur nos expériences professionnelles, le monde de l'enseignement reste encore relativement individualiste, et on ne cesse de réinventer la roue... pédagogique. L'objectif de ce nouveau volet est précisément d'aller à l'encontre de cette tendance, en faisant partager aux lecteurs des expériences pédagogiques conçues et mises en pratique par des étudiants, des enseignants, des formateurs, dans des contextes très différents.

Ces récits de pratique peuvent porter sur l'enseignement – du fondamental à l'enseignement supérieur, en passant par le secondaire – ou sur des dispositifs de formation, tant initiale que continue. Quant aux disciplines ciblées, elles seront, elles aussi, extrêmement variées, comme en témoignent les quatre exemples proposés dans ce numéro : la didactique de la géographie, les premiers secours en éducation physique, les langues étrangères.

Le comité éditorial a souhaité que ces comptes rendus de pratiques offrent un cadre théorique solide, et que les auteurs adoptent une démarche d'analyse réflexive sur celles-ci. En d'autres termes, il ne s'agit pas de se limiter à la description d'une pratique en ajoutant son ressenti (« cela a bien marché », « ils ont bien aimé », « ils étaient motivés »...). Outre l'assise scientifique (cadrage et bibliographie), les auteurs sont invités à apporter des informations sur le contexte dans lequel cette expérience a eu lieu et à fournir quelques éléments d'évaluation de celle-ci, ceci afin de permettre au lecteur désireux de tester cette pratique, de

l'adapter au mieux à sa propre réalité professionnelle et d'éviter certains écueils.

Le texte de M. Collin, M. Cloes, A. Mouton (ULg), Ch. Laurent (Centre scolaire St-Benoît-St-Servais), S. Verdonck, D. Overt, D. Ulweling (Ligue francophone Belge de Sauvetage) porte sur la conception, la mise en pratique et l'évaluation d'un module de formation sur les premiers secours organisé dans l'enseignement secondaire en Belgique francophone. Selon les auteurs, une piste intéressante à exploiter afin de sensibiliser le public dès le plus jeune âge aux techniques des premiers secours serait d'intégrer cet apprentissage dans le cadre du cours d'éducation physique, ce qui n'est pas le cas actuellement.

Le texte de B. Mérenne-Schoumaker (ULg) traite de l'évolution du cours de didactique professionnelle de la géographie dans le cadre du Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur (CAPAES). L'auteure, titulaire de ce cours pendant 14 ans, établit le bilan de ce dispositif pédagogique particulier, se penche sur les difficultés rencontrées, et envisage quelques pistes pour l'avenir.

Le texte proposé par D. Harmeling (Haute École Libre Mosane) retrace les grandes étapes d'une séquence didactique qu'elle a testée dans son cours de correspondance commerciale anglaise du bachelier droit, à HELMo, dans le cadre du CAPAES en langues modernes à l'ULg. Le dispositif, articulé autour du canevas par situation-problème, se caractérise par une succession de trois sous-séquences didactiques, dont chaque tâche finale constitue le point de départ de la séquence suivante.

Enfin, le texte de V. Renard (Haute École Charlemagne) porte sur le genre textuel de l'annonce immobilière, abordé par l'enseignante dans le cadre du Bachelier en immobilier. Cette séquence, testée, elle aussi, dans le cadre du CAPAES en langues modernes à l'ULg, est basée à la fois sur le cycle de l'apprentissage expérientiel de Kolb et sur le canevas par situation-problème. Une attention particulière est accordée à la dimension générique des tâches initiale et finale.

« Oser sauver à l'école » : Mise en place d'un cycle de premier secours au cours d'éducation physique

Manon COLLIN¹, Marc CLOES¹,
Charlotte LAURENT², Simon VERDONCK³,
Damien OVART³, Denis ULWELING³ &
Alexandre MOUTON¹

¹ SIGAPS-ULg – DIDACTIfen

² Centre Scolaire Saint-Benoît Saint-Servais,
Liège

³ Ligue Francophone Belge de Sauvetage asbl

1. Introduction

L'arrêt cardio-respiratoire (ACR) est défini par l'interruption, en général brutale, de toute activité mécanique efficace du cœur (Dumas, Bougouin, Geri & Cariou, 2016). En Europe et aux États-Unis, plus de 700 000 personnes décèdent chaque année des suites d'un arrêt cardiaque (Berdowski *et al.* 2010). Avec un taux de survie de 2 à 10 % (European Resuscitation Council, 2015), le pronostic vital associé aux arrêts cardiaques est, dès lors, relativement limité. Pourtant, ce taux de survie pourrait être largement supérieur. En effet, des études montrent que celui-ci peut être de deux à quatre fois plus élevé si un témoin pratique une réanimation cardio-pulmonaire (RCP) immédiatement (Böttiger *et al.*, 1999). De plus, si une défibrillation est pratiquée durant les premières minutes d'intervention, les chances de survie peuvent, cette fois, être cinq à sept fois supérieures (ERC, 2015).

2. Cadre théorique

2.1. La chaîne de survie

La chaîne de survie est un concept pédagogique qui illustre les différentes étapes à réaliser lorsqu'on se retrouve en présence d'un arrêt cardio-pulmonaire (Figure 1).

Celle-ci est composée de quatre maillons (Nolan, Soar & Eikeland, 2006) :

- 1) la reconnaissance des signes précurseurs d'un arrêt cardiaque et l'alerte rapide et correcte des secours au 112, numéro européen d'urgence ;
- 2) la réalisation de la réanimation cardio-pulmonaire de base par un ou plusieurs témoins ;
- 3) la défibrillation précoce à l'aide d'un défibrillateur externe automatique (DEA) ;
- 4) la réanimation cardio-pulmonaire spécialisée, pratiquée par des équipes médicales sur le lieu de l'accident puis en milieu hospitalier.

Les deux premiers maillons de la chaîne de survie sont des actions à réaliser par les témoins des accidents. Le premier maillon consiste à alerter les secours le plus rapidement possible, en prenant soin de préciser l'état de la (des) victime(s). Le deuxième maillon de la chaîne consiste à appliquer une réanimation cardio-pulmonaire précoce, également appelée BLS (Basic Life Support).

Le troisième maillon, la défibrillation précoce, peut également être réalisée par les témoins. Les études montrent clairement que l'intervalle de temps entre l'effondrement de la victime et l'application

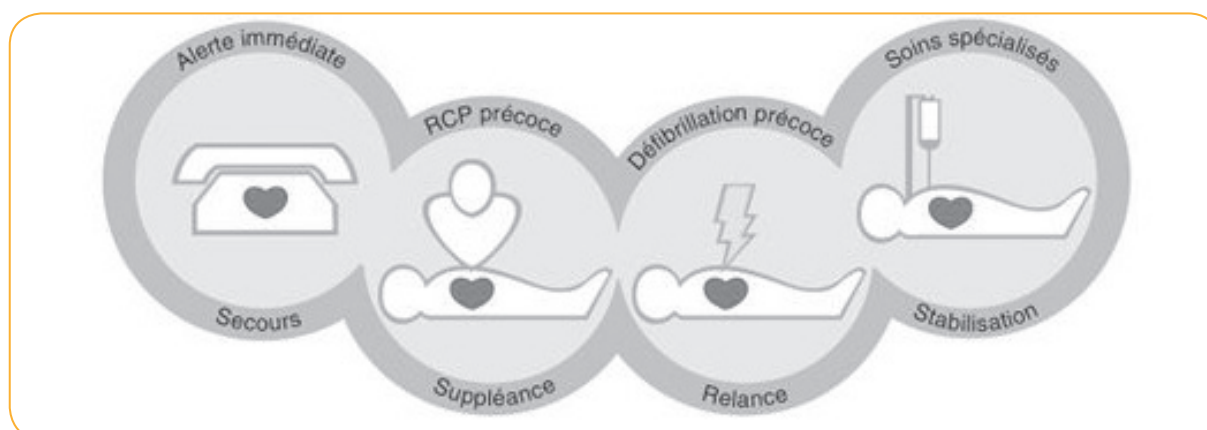
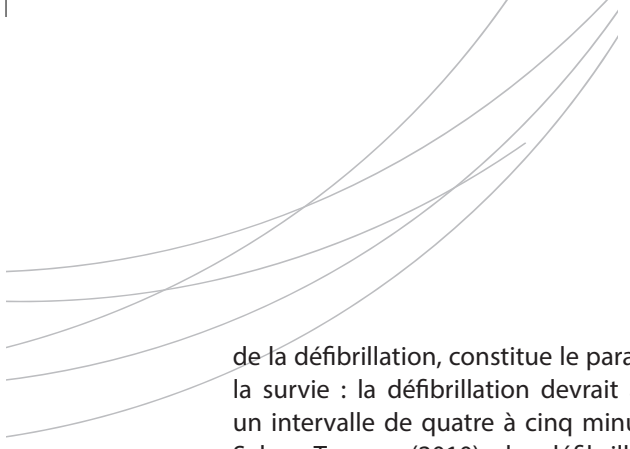


Figure 1 : La chaîne de survie



de la défibrillation, constitue le paramètre clé pour la survie : la défibrillation devrait avoir lieu dans un intervalle de quatre à cinq minutes maximum. Selon Trappe (2010), la défibrillation précoce, en plus d'augmenter les chances de survie de la victime, réduit le risque de séquelles neurologiques et permet donc à la victime d'avoir une meilleure qualité de vie après un arrêt cardiaque.

Ces différentes considérations amènent donc à affirmer que l'apprentissage des gestes qui sauvent et celui de l'utilisation d'un défibrillateur externe automatique de catégorie 1 (SPF Économie, 2007) concernent l'ensemble de la population, et pas seulement le personnel médical d'urgence (Julie & Jacob, 2015).

2.2. L'apprentissage des premiers secours en milieu scolaire

Une piste intéressante à exploiter afin de sensibiliser le public dès le plus jeune âge aux techniques de premiers secours serait d'intégrer cet apprentissage en milieu scolaire. Cela permettrait d'augmenter, au fil du temps, la proportion d'adultes formés à ces techniques. Ces apprentissages pourraient également contribuer à augmenter la prise de conscience, l'intérêt et l'importance de connaître les gestes de premiers secours auprès de la population. Cela se réaliserait à un moment de la vie où l'apprentissage est l'activité principale. De plus, la continuité de l'enseignement fondamental et secondaire permet plus aisément de réviser les apprentissages précédents, contrairement à ce qui se passe lors de formations réservées aux adultes. Enfin, l'apprentissage est multiplicateur, les formateurs enseignent aux élèves, qui, à leur tour, transmettent leurs connaissances en dehors de l'école, par exemple, à leurs parents (Plant & Taylor, 2013).

Cela fait plus de 20 ans que le Conseil Européen de la Réanimation (ERC) préconise l'apprentissage des premiers secours en milieu scolaire (McCluskey, Campbell & Tooping, 2010). En juin 2012, le Parlement Européen a adopté une déclaration écrite qui recommande également cet apprentissage. En Norvège, par exemple, l'apprentissage de la RCP est obligatoire dans le cursus scolaire depuis 1961 (Kanstad, Nilsen & Fredriksen, 2011). Cela reste malheureusement un cas isolé. Dans la majorité des pays européens, il n'existe actuellement aucune obligation, ni recommandation d'enseigner la RCP dans les programmes scolaires (Lockey, Barton & Yoxall, 2015).

2.3. L'apprentissage des premiers secours au cours d'éducation physique

La formation des élèves aux premiers secours pourrait idéalement s'intégrer dans le programme du cours d'éducation physique.

Cela s'avère pertinent, tout d'abord parce que les finalités du cours d'éducation physique évoluent. Celui-ci doit à présent servir à former des citoyens responsables comme le préconise le Décret *Missions* (Communauté française, 1997). De plus, il est essentiel que ce qui est appris au cours d'éducation physique puisse aboutir à l'exploitation de compétences dans la vie de tous les jours (Whitehead, 2013). L'apprentissage des premiers secours s'inscrit dans ces finalités que l'on associe à un ancrage sociétal (Cloes, 2017).

Trois champs de compétences doivent être envisagés dans le cadre du cours d'éducation physique : la condition physique, les habiletés gestuelles, et la coopération socio-motrice (Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 2014). L'apprentissage des premiers secours permet d'aborder ces trois champs de compétences : la condition physique est sollicitée en réalisant plusieurs cycles de compressions et d'insufflations en continu ; les gestes réalisés dans le protocole de réanimation cardio-pulmonaire permettent de développer les habiletés gestuelles, tandis que la coopération socio-motrice est à l'œuvre dans le protocole de réanimation à deux sauveteurs. L'éducation à la sécurité, définie comme l'une des quatre finalités de l'éducation physique, est déjà bien mise en exergue dans l'enseignement libre. Le programme de la Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique (2000) recommande la pratique du sauvetage aquatique pour renouveler la motivation des élèves en milieu aquatique : l'enseignement des gestes qui sauvent pourrait en constituer un prolongement logique.

Selon la littérature, les professeurs d'éducation physique pourraient dispenser un cycle de premiers secours de manière efficace. Une étude menée en 2016 par Cuijpers, Bookelman, Kicken, Vries et Gorgels a montré que, lorsqu'un étudiant en éducation physique dispense la formation à des élèves du secondaire, ceux-ci obtiennent des résultats similaires aux élèves ayant reçu une formation dispensée par des professionnels de la santé.

3. Objectifs

Dans le cadre de cette étude pilote, l'objectif était d'analyser la pertinence, l'impact et la faisabilité de la mise en place d'un cycle de premiers secours dans un contexte scolaire, et, plus particulièrement, dans le programme du cours d'éducation physique.

Cette étude pilote est le fruit d'une collaboration entre le Département des Sciences de la Motricité de l'Université de Liège, la Ligue Francophone Belge de Sauvetage, et une enseignante en éducation physique du Collège Saint-Benoît Saint-Servais de Liège. Elle fait suite à un travail réalisé dans le cadre du cours « Projet d'analyse de l'intervention, recherche-action » du programme de bloc 1 du master en Sciences de la Motricité de l'Université de Liège. Il a reçu le premier prix des posters présentés à l'issue de cet enseignement et est actuellement prolongé par une recherche appliquée dans le cadre du mémoire de master de la première auteure.

4. Méthodologie

Afin d'initier cette étude, l'enseignante a reçu une formation spécifique d'une journée auprès d'un formateur de l'asbl Ligue Francophone Belge de Sauvetage (LFBS). Suite à cette formation, elle a élaboré un cycle de six séances de premiers secours adapté au contexte scolaire, en collaboration avec des formateurs spécialisés de la LFBS.

Le cycle a été dispensé à deux classes de rhétorique du centre scolaire Saint-Benoît Saint-Servais de Liège. Elles étaient composées respectivement de 26 et de 25 filles dont la moyenne d'âge était de 17 ans. Le matériel spécifique utilisé lors des séances était mis à disposition par la LFBS. Il comprenait quatre mannequins d'entraînement à la RCP, quatre masques de poche et deux défibrillateurs externes semi automatiques d'entraînement.

Le cycle s'étalait sur six semaines. Chaque semaine, une séance de 50 minutes était dispensée à chaque classe.

Lors de la première séance, l'enseignante a commencé par introduire et expliquer le cycle qui allait être proposé lors des semaines à venir. Ensuite, un questionnaire a été distribué à chaque élève. Il comportait une série de questions ouvertes sur les connaissances de base relatives à la RCP (exemple en Figure 2). Chaque question concernait une grande étape de la RCP. La chronologie des

questions était en phase avec les différentes étapes de la réanimation.



Figure 2 : Exemple de questions posées dans le questionnaire

Le questionnaire se terminait par quelques questions fermées à choix multiples (sous forme d'échelle de Likert). Les questions portaient sur la capacité des élèves à porter secours à une victime d'arrêt cardiaque ainsi que sur leur intérêt à acquérir des notions théoriques et pratiques relatives aux premiers secours.

La deuxième séance avait pour objectif l'apprentissage de la réanimation de base d'une personne adulte. Dans ce but, différents ateliers ont été proposés aux élèves. Ceux-ci comprenaient notamment un travail de la fréquence des compressions thoraciques, de la résistance à l'effort, et du protocole d'intervention allant de l'approche de la victime en sécurité jusqu'à l'appel des secours.

La troisième séance présentait différentes étapes. La première consistait à effectuer un rappel de ce qui avait été acquis lors de la séance précédente. Ensuite, le fonctionnement du masque de poche était présenté aux élèves avant d'aborder la réanimation à deux sauveteurs. Pour terminer, les élèves ont eu l'opportunité de travailler au sein de différents ateliers qui proposaient des exercices en adéquation avec les thèmes de la séance.

Lors de la quatrième séance, le DEA a été présenté aux élèves. L'enseignante leur en a expliqué l'utilité et a présenté un protocole complet de réanimation avec l'utilisation de ce dernier. Une session de questions/réponses a suivi avant que les élèves ne s'entraînent à leur tour.

La cinquième séance était consacrée à la préparation de l'évaluation qui avait lieu la semaine suivante. Les élèves ont été amenés à travailler par ateliers. Un atelier consistait à travailler des cycles de compressions et d'insufflations pendant deux minutes. Le second atelier était une simulation de l'évaluation. Une élève réalisait un protocole d'intervention complet de réanimation jusqu'à la deuxième analyse du DEA. Pendant ce temps, les autres élèves l'évaluaient à l'aide de la grille d'évaluation qui allait être utilisée le jour de l'examen. L'objectif était de mettre les élèves dans une situation identique à celle du test. Un autre atelier était consacré au travail de la réanimation à deux sauveteurs. Enfin, les élèves avaient l'opportunité de visionner un extrait vidéo présentant une réanimation d'une personne adulte en situation réelle.

La dernière séance était consacrée à l'évaluation individuelle concernant le protocole complet de réanimation de base d'une personne adulte avec un DEA. L'enseignante et un instructeur de la LFBS ont évalué les élèves à l'aide d'une grille d'observation. Celle-ci servait à mesurer leurs habiletés gestuelles. Les élèves ont également dû répondre à un questionnaire identique à celui qui avait été proposé lors de la première séance dans la perspective de comparer les connaissances des élèves en début et en fin de cycle. Quelques questions relatives à la pertinence ainsi qu'à la faisabilité des activités proposées ont été ajoutées en fin de questionnaire.

Toutes les analyses statistiques ont été réalisées avec le logiciel Statistica 10.1 pour Windows® (Statsoft, 2010). Pour chaque variable descriptive, la moyenne \pm l'écart-type (valeur minimale – valeur maximale) sont présentées. Le test T de Student a été utilisé

afin de comparer les scores entre le début et la fin du cycle. Pour chaque test, une valeur de $p \leq 0,05$ était considérée comme significative.

5. Résultats et discussion

La moyenne des résultats des élèves au questionnaire est passée de $6,12 \pm 3,25/20$ (0,5-14) lors du pré-test à $17,32 \pm 1,79 /20$ (10,5-20) à l'issue du cycle. La différence entre ces deux notes moyennes est donc hautement significative ($p=0,00$).

Divers enseignements peuvent être tirés de ces résultats. D'abord, nous pouvons clairement affirmer que le cycle a permis aux élèves d'améliorer leurs connaissances théoriques. Ensuite, nous pouvons émettre l'hypothèse que le cycle était adapté à l'ensemble des élèves puisqu'elles ont toutes réussi à obtenir, au minimum, une note de 10,5/20. On soulignera aussi que le cycle est manifestement accessible à tous les élèves, y compris à ceux qui n'avaient pas encore de connaissances à propos des premiers secours. Ceci met clairement en évidence que le cycle pourrait certainement être exploité à une plus large échelle.

En ce qui concerne les résultats des élèves au test pratique, nous pouvons constater que la moyenne est relativement élevée, à savoir $17,16 \pm 1,72/20$ (13,66-20). La note minimale de 13,66/20 signifie que l'ensemble des élèves a atteint un niveau de maîtrise relativement satisfaisant. Deux élèves ont obtenu le maximum des points. Nous estimons donc que le cycle s'est avéré efficace

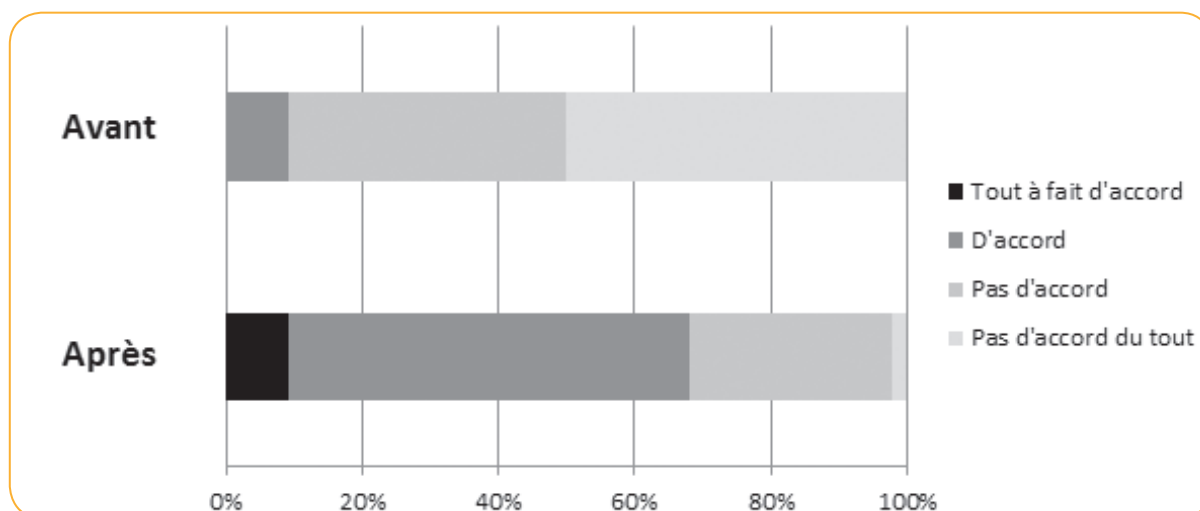


Figure 3 : Réponses des élèves (n=44) à la question « Aujourd'hui, te sens-tu capable de porter secours à une victime d'un arrêt cardiaque ? » Avant et après le cycle.

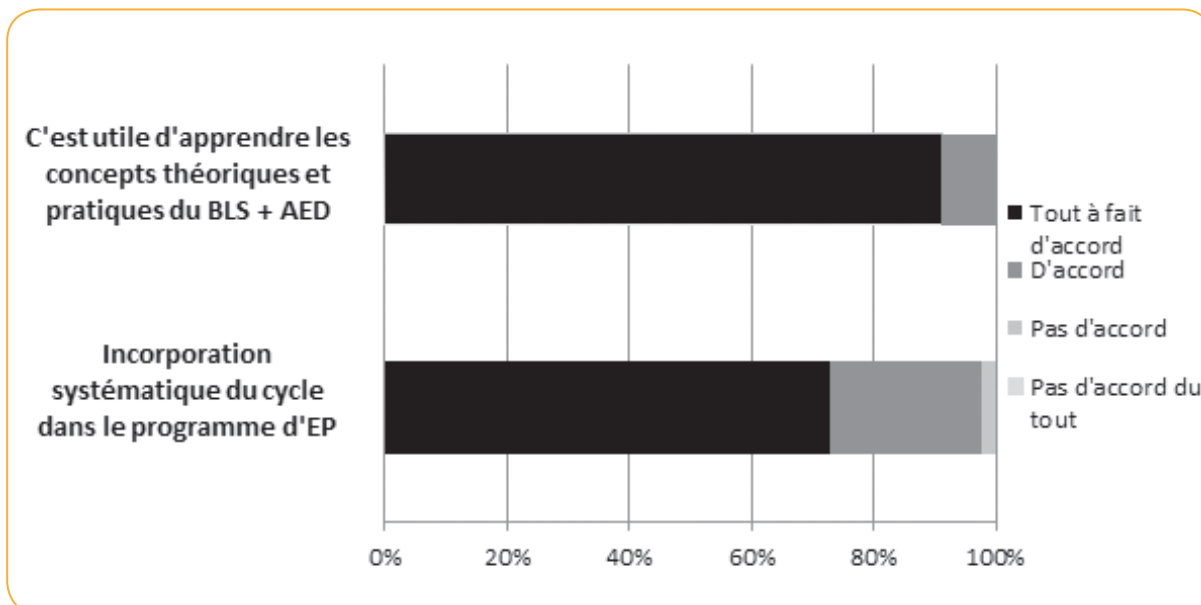


Figure 4 : Réponse des élèves (n=44) aux questions relatives à l'utilité perçue du cycle proposé.

pour l'apprentissage des habiletés gestuelles relatives aux premiers secours. Nous avons relevé deux erreurs commises fréquemment par les élèves : un manque de régularité de la qualité des insufflations et un placement incorrect des électrodes.

Avant l'organisation de cette séquence de cours, 90,9 % (40/44) des élèves ne se sentaient pas capables de porter secours à une victime d'un arrêt cardiaque (Figure 3). Trois des quatre élèves qui s'en sentaient capables avaient déjà reçu des notions théoriques sur les premiers secours dans le cadre de formations extra-scolaires. À la fin du cycle, le pourcentage de filles faisant part d'un manque de confiance à l'égard de la tâche descend à 31,82 % (14/44). Nous pouvons estimer que le cycle a eu un impact favorable. Ces résultats confirment ceux de Colquhoun (2012) qui avaient mis en évidence un lien entre l'augmentation de la confiance et des connaissances. Ces facteurs peuvent contribuer au succès d'une intervention sur le terrain puisqu'on considère qu'un certain nombre de personnes n'osent pas prêter secours lorsqu'un incident survient. A contrario, il est primordial de discuter des enjeux éthiques liés à toute assistance à une victime.

L'intérêt des élèves pour la thématique des premiers secours a également été évalué via le questionnaire (Figure 4). Il ressort qu'elles se montrent intéressées par l'apprentissage des premiers secours (BLS+AED), et seraient très favorables à l'incorporation du cycle dans le programme du cours d'éducation physique. Ce constat renforce l'intérêt de l'intégration de ce type de séquence dans la scolarité obligatoire. Les

élèves semblent en effet y attribuer un sens particulier en raison de son implication dans la vie de tous les jours. Nous considérons que cela permettrait, d'une part, d'améliorer l'image du cours, et, d'autre part, de renforcer la motivation des élèves. En effet, comme souligné par Viau (2000), un élève qui peut établir un lien entre ses apprentissages et leur usage mobilisera plus spontanément ses ressources.

6. Conclusions de l'étude et implications futures

Nous pouvons estimer que la séquence de cours « Oser sauver à l'école » proposée dans le cadre de cette étude pilote s'est avérée pertinente. En effet, elle a permis d'améliorer les connaissances théoriques des élèves, leurs habiletés gestuelles et leur confiance par rapport à leur capacité à porter secours à une victime d'un arrêt cardiaque. De plus, les élèves se sont montrées fortement intéressées par ce sujet.

Au regard de la pertinence et de la faisabilité du cycle, nous pouvons affirmer que ce dernier pourrait prendre place dans le programme du cours d'éducation physique. L'enseignement des premiers secours exploite en effet les concepts de « physical literacy » (Whitehead, 2013) et d'ancrage sociétal (Cloes, 2017) : cet enseignement met en évidence le rôle essentiel du cours d'éducation physique pour contribuer à former des citoyens responsables,

aidant les élèves à mobiliser des compétences dont ils pourront se servir tout au long de leur vie. Il s'inscrit clairement dans la philosophie guidant la réforme des études secondaires (*Pacte pour un Enseignement d'Excellence*).

Afin de confirmer ces premiers résultats, une étude à plus large échelle a été lancée cette année. Celle-ci permettra d'étudier la mise en place de ce cycle d'apprentissage des premiers secours auprès d'un public scolaire plus varié. Par ailleurs, il sera dispensé à des élèves des quatre types d'enseignement : enseignement général, technique de transition, technique de qualification et professionnel. Des élèves de sexe masculin seront également impliqués dans l'étude. Enfin, une évaluation proposée trois mois après la séquence d'apprentissage étudiera la rétention des connaissances et des aptitudes pratiques des élèves. Ceci permettra de vérifier si ces acquis sont suffisamment pérennes, et s'il y a lieu de proposer des remises à niveau régulières.

7. Bibliographie

- Berdowski, J., Berg, R.A., Tijssen, J.G. & Koster, R.W. (2010). Global incidences of out-of-hospital cardiac arrest and survival rates: Systematic review of 67 prospective studies. *Resuscitation*, 81, 1479-87.
- Böttiger, B.W., Grabner, C., Bauer, H., Bode, C., Weber, T., Motsch, J. & Martin, E. (1999). Long term outcome after out-of-hospital cardiac arrest with physician staffed emergency medical services: the Utstein style applied to a mid-sized urban/suburban area. *Heart*, 82, 674-679.
- Cloes, M. (2017). Preparing physically educated citizens in physical education. Expectations and practices. *Retos*, 31, 245-251.
- Colquhoun, M. (2012). Learning CPR at school—everyone should do it. *Resuscitation*, 83, 543-544.
- Communauté Française (2007). *La base de données législatives du CDA*. En ligne : http://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=21557&referant=l01
- Cuijpers, P., Bookelman, G., Kicken, W., de Vries, W. & Gorgels, A. (2016). Medical students and physical education students as CPR instructors: an appropriate solution to the CPR-instructor shortage in secondary schools? *Netherlands Heart Journal*, 24 (7-8), 456-461.
- Dumas, F., Bougouin, W., Geri, G. & Cariou, A. (2016). Epidemiology: Data from France and USA. *La Presse Médicale*, 45, 832-838.
- European Resuscitation Council (ERC, 2015). European Resuscitation Council Guidelines for Resuscitation 2015. *Resuscitation*, 95, 1-312.
- Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique (2000). *Programme Éducation Physique. Enseignement Catholique Secondaire*. En ligne : <http://admin.segec.be/documents/4169>.
- Julie, A. & Jacob, M.A. (2015). Recommendations to Improve Cardiac Arrest Survival. *Health Agencies Update*, 314(8), 761.
- Kanstad, B.K., Nilsen, S. & Fredriksen, K. (2011). CPR knowledge and attitude to performing bystander CPR among secondary school students in Norway. *Resuscitation*, 82, 1053-1059.
- Lockey, A.S., Barton, K. & Yoxall, H. (2015). Opportunities and barriers to cardiopulmonary resuscitation training in English secondary schools. *European Journal of Emergency Medicine*, 23 (5), 381-385.
- McCluskey, D., Moore, P., Campbell, S. & Tooping, A. (2010). Teaching CPR in secondary education: The opinions of head teachers in one region of the UK. *Resuscitation*, 81, 1601.
- Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles (2014). *Programme d'études du cours d'éducation physique*. Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique.
- Nolan, J., Soar, J. & Eikeland, H. (2006). The chain of survival. *Resuscitation*, 71 (3), 270-271.
- Plant, N. & Taylor, K. (2013). How best to teach CPR to schoolchildren: a systematic review. *Resuscitation*, 84(4), 415-421.
- SPF Économie, DG Qualité et Sécurité (2007). Réglementation sur les défibrillateurs, publication MB 18/05/2017, Art. 1er, 2° et 3°
- Trappe, H.-J. (2010). Externe automatisierte Defibrillatoren. Wann sinnvoll, wann nicht? *Notfall + Rettungsmedizin*, 13, 119-124.
- Viau, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *Correspondance*, 5(3), 2-4.
- Whitehead, M. (2013). Definition of physical literacy and clarification of related issues. *Bulletin of the ICSSPE*, 65, 28-33.

Quel cours de didactique professionnelle pour le CAPAES ? Quelques réflexions sur la base d'une expérience en géographie

Bernadette MÉRENNE-SCHOUMAKER

Professeure ordinaire honoraire
Université de Liège

1. Introduction

Dans un article publié dans *Puzzle* n°20 (2006), intitulé « Organiser la formation CAPAES : une expérience qui suscite quelques questions », nous nous interrogeons sur les finalités et les modalités d'organisation de la formation du Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur (CAPAES), visant la formation pédagogique des enseignants des Hautes Écoles (B. Mérenne-Schoumaker, 2006a).

Dans le présent article, nous souhaiterions réinterroger cette formation, mais cette fois sous l'angle d'un de ses modules : la *didactique professionnelle*, un cours spécifique créé par l'Université de Liège (ULg) et confié aux professeurs de didactique des différentes disciplines. Cette analyse reposera sur notre expérience en didactique des Sciences géographiques (et aussi des Sciences économiques durant les trois premières années de la formation) et s'articulera autour de trois questions que nous nous sommes posées tout au long de ces 14 années où nous avons assumé cette tâche, soit de 2002 à 2016.

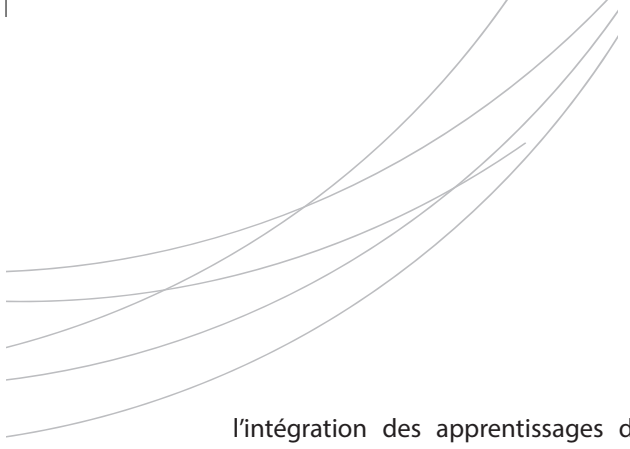
2. Quelle place pour la didactique professionnelle dans la formation CAPAES ?

Le décret du 16 juillet 2002 instituant le CAPAES en Hautes Écoles ne définit aucun cours mais plutôt trois axes de contenus à la fois pour la formation théorique et la formation pratique ; il s'agit, pour

la première, d'un axe socio-politique, d'un axe psycho-relationnel et d'un axe pédagogique, et, pour la seconde, d'un axe d'accompagnement de la pratique, d'un axe d'analyse des pratiques et d'un axe de développement professionnel. Le décret fixe aussi l'importance horaire de la formation théorique et pratique : 120 heures pour la première et 90 heures pour la seconde (60 et 20 heures pour les détenteurs d'un titre pédagogique).

Le cours de didactique professionnelle tel qu'il a été imaginé à l'ULg fait sans conteste partie de l'axe pédagogique de la formation qui, selon le législateur, doit représenter la moitié du temps de la formation théorique. Certes, cet axe pédagogique ne peut se réduire à la didactique disciplinaire : il doit aussi intégrer de nombreux aspects plus transversaux relevant de la pédagogie générale comme l'étude des processus d'enseignement et d'apprentissage adaptés à l'enseignement supérieur, l'évaluation des apprentissages ou encore les démarches d'évaluation de la qualité de l'enseignement. Mais en le confiant aux didacticiens, l'ULg ou plutôt le Centre Interfacultaire de Formation des Enseignants (CIFEN), qui fut chargé par le Conseil d'Administration de l'ULg de l'élaboration du programme, a souhaité que soit pris en compte le contexte particulier de chaque discipline : concepts de base, structuration des savoirs, pratiques et méthodes...

Par ailleurs, dans l'organisation de la formation – tant par le CIFEN puis par l'Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur (IFRES) qui fut chargé, à partir de 2005, de sa gestion –, la didactique professionnelle est intimement liée à la formation pratique voulue aussi par le décret. En effet, les didacticiens disciplinaires se sont vus confier les axes 1 (axe socio-politique) et 3 (axe pédagogique), l'axe 2 (axe socio-relationnel) étant de 2002 à 2012 pris en charge par des pédagogues. Depuis cette date, la réforme du CAPAES a renforcé le rôle des pédagogues, notamment pour les candidats qui n'avaient aucun titre pédagogique et dès lors aucune formation initiale en pédagogie. Cette réforme a également favorisé, surtout depuis 2014,



l'intégration des apprentissages disciplinaires et pédagogiques via un *portfolio d'intégration* où le candidat a l'occasion de travailler une régulation de pratique avec le didacticien disciplinaire et un pédagogue. Celle-ci peut porter sur l'amélioration d'activités existantes, la diversification de ces activités, l'abord d'un sujet inédit, la production d'un support ou d'un outil pour le cours ou son évaluation, l'intégration d'une technologie, l'établissement d'une remédiation ou d'une différenciation...

Sans nier l'intérêt pour le candidat de travailler étroitement avec le didacticien disciplinaire et de renforcer de la sorte son identité disciplinaire, il nous semble que l'actuel rapprochement entre didactique disciplinaire et pédagogie constitue une réelle amélioration, car la formation est avant tout une formation pédagogique, et souvent le didacticien est moins apte que son collègue pédagogue à fournir au candidat des outils concrets d'analyse des pratiques. Or ces outils lui sont indispensables pour le conduire à un véritable exercice de réflexivité qui lui sera utile tout au long de sa carrière et qui lui sera aussi demandé pour le dossier final qu'il doit présenter à la Commission CAPAES de Bruxelles. Rappelons en effet que, contrairement aux autres formations, l'organisme de formation, dans le cas présent l'Université, ne fournit qu'une attestation de réussite de la formation qu'il dispense, et que le candidat doit ensuite rédiger un dossier professionnel qu'il soumet à une commission externe inter-réseaux qui est chargée d'examiner le dossier et qui attribue le CAPAES.

3. Comment organiser cette didactique professionnelle ?

L'ULg n'ayant arrêté aucun programme spécifique pour cet enseignement, chaque didacticien a pu concevoir son propre dispositif, en respectant le cadre d'une charge horaire bien définie : pour la partie théorique, 15 heures de didactique professionnelle¹ et, pour la partie pratique, 10 heures d'accompagnement par un tuteur dans l'exercice de ses fonctions et 10 heures d'exploitation de cas préparés et d'extraits vidéo choisis par le candidat (horaire porté à 70 et 20 heures pour le CAPAES dit « long »).

Pour notre part, nous avons d'emblée décidé d'organiser le cours théorique sous la forme de cinq *séminaires* durant lesquels les candidats étaient amenés à s'interroger sur leurs pratiques professionnelles et à mener une analyse réflexive sur un de leur cours, si possible celui qui leur semblait le moins performant. À cette fin, chacun devait préparer préalablement à chaque séance une réponse aux questions relatives à la thématique du séminaire et apporter des documents afférents (tableau des objectifs, syllabus, questions d'examen...). Lors du séminaire, chacun présentait ses propres réalisations et faisait part de ses réflexions, voire de ses difficultés, puis nous organisons un échange avant de tenter une synthèse et un bilan sur les bonnes pratiques. Les résultats de ce travail ainsi que les notes théoriques couvrant la thématique étaient envoyés aux candidats après la séance. Ajoutons que si le dispositif général n'a pas changé au cours des 14 années, les contenus des séminaires se sont enrichis suite à notre intégration à l'IFRES en 2005 et à la publication d'ouvrages consacrés à la formation des enseignants au niveau universitaire comme ceux de Brauwer (2011) et de Vander Borgh (2007) ou encore de différents numéros de la revue *Réseau* de l'Université de Namur, ainsi que d'ouvrages plus spécifiques à certaines thématiques, notamment Gérard & Roegiers (2003), Préjent (2001), Rieunier (2000), Roegiers (2010), Scheepers (2002) ou Viau (2009).

Les cinq thématiques travaillées ainsi que les sous-questions suscitées par ces thématiques sont reprises dans le tableau 1.

Quant à la partie pratique – et ce bien avant la réforme du CAPAES de 2012 –, elle consistait à concevoir et mettre en œuvre une régulation de pratiques sur la base de l'identification préalable d'une insatisfaction ou d'un problème rencontré dans le cours choisi. Après avoir sélectionné la régulation et sollicité deux témoins dans la Haute École (comme le prévoit le décret CAPAES), le candidat rédigeait sa fiche projet (selon un modèle qui lui était fourni) et présentait ce dernier à l'équipe d'accompagnement de la Haute École et à nous-même lors d'une première réunion commune où, très souvent, nous recadrions le projet afin de le rendre opérationnel dans le laps de temps imparti au travail. Le candidat mettait en œuvre la régulation, avec ou sans l'aide des tuteurs, si possible lors d'un cours auquel nous assistions. Il évaluait ensuite son dispositif à l'aide d'une grille que nous

Thématiques	Sous-questions
1. Quel(le)s sont les objectifs ou les compétences assigné(e)s à mon cours ?	<ul style="list-style-type: none"> • Comment ceux-ci ou celles-ci sont-ils/elles formulé(e)s ? • Comment sont-ils concrètement traduits dans ma pratique ? • Comment sont-ils communiqués aux étudiants ? • Comment, de manière plus générale, motiver les étudiants ?
2. Comment ce cours a-t-il été construit et quels en sont les supports pour les étudiants ?	<ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les ouvrages de référence ? • Comment la matière a-t-elle été sélectionnée ? • Comment le contenu a-t-il été organisé et réparti au cours de l'année ainsi qu'au sein des séances de théorie et d'exercices ? • Comment concevoir et bien utiliser les supports écrits ? • Comment concevoir et bien utiliser des diaporamas ?
3. Quelles sont les méthodes et les techniques d'enseignement utilisées ou qu'il conviendrait d'utiliser ?	<ul style="list-style-type: none"> • Quelles méthodes faut-il privilégier et à quel moment ? • Quels usages privilégier pour les TICE dans un cours de géographie ? • Comment organiser au mieux les exercices pratiques, les travaux de groupes, les jeux (serious games), les travaux hors classe, les projets collectifs...? • Ces méthodes et techniques sont-elles en phase avec les objectifs ? • Quid de l'e-learning ?
4. Comment évaluer les étudiants sur ce cours ?	<ul style="list-style-type: none"> • Quel(s) type(s) d'évaluation a-t-on choisi ? Pour quelles raisons ? • Comment rédiger de bonnes questions ? • L'évaluation est-elle en phase avec les objectifs et les apprentissages mis en place ? • Quid de la simulation d'examens et d'épreuves standardisées ?
5. Quels rapports entre mon enseignement et la recherche ?	<ul style="list-style-type: none"> • Quels types de recherches mener avec les étudiants de l'enseignement supérieur ? • Comment encadrer un travail de fin d'études ? • Comment intégrer les résultats de recherches personnelles dans mon enseignement ?

Tableau 1 : Organisation générale du cours

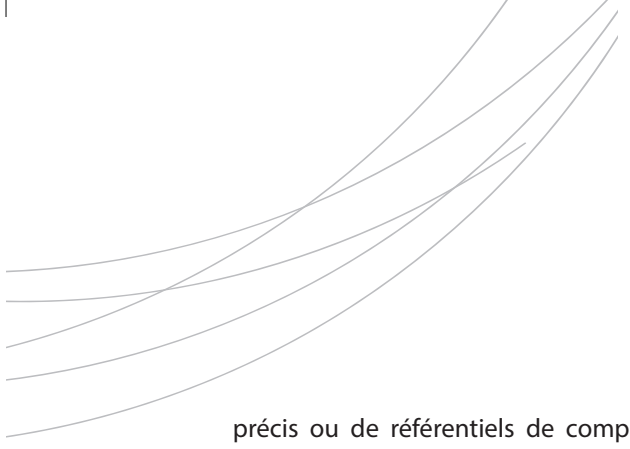
utilisons aussi pour l'évaluation du candidat. Nous rencontrons ensuite l'équipe d'accompagnement pour un bilan final avant que le candidat consigne son travail dans un dossier final qui était encore relu et pouvait, si le candidat le souhaitait, être intégré partiellement dans son dossier CAPAES. À travers cet exercice, nous demandons au candidat de mettre en évidence comment il travaillait plus spécifiquement une à trois des compétences professionnelles ciblées par le décret CAPAES.

4. Quel bilan dresser de cette expérience ?

4.1. Didactique professionnelle ou didactique disciplinaire ?

Le cours que nous avons assuré était-il réellement un cours théorique et pratique de didactique *professionnelle* ou plutôt un cours de didactique

disciplinaire ? En raison de la forme choisie pour cet enseignement, le cours se voulait d'abord un cours de didactique professionnelle puisque nous y abordions toutes les étapes d'un enseignement auxquelles chaque professeur est confronté. Mais, c'était aussi un cours de didactique disciplinaire car notre souhait était d'amener les candidats à réfléchir sur le contenu de leur enseignement et d'assurer de la sorte un lien étroit avec la recherche scientifique, avec la production des savoirs dans sa discipline. Cette deuxième option s'explique sans doute par nos compétences spécifiques en géographie et en didactique de la géographie, mais aussi par notre souhait de répondre aux attentes des candidats souvent confrontés les premières années à devoir enseigner des matières pas toujours maîtrisées. En effet, ce qui nous a toujours frappée est leur difficulté à bien circonscrire le contenu des cours qu'ils devaient assurer, à connaître la bibliographie de base dans le domaine et à être bien au fait de l'évolution des savoirs dans les champs particuliers à enseigner. L'absence fréquente de programmes



précis ou de référentiels de compétences à faire acquérir à leurs propres étudiants, et surtout, l'absence d'ouvrages de références en géographie pour l'enseignement supérieur expliquent sans conteste cette situation. On découvre de la sorte deux grandes différences avec la situation à l'Université où l'enseignant dispose généralement de manuels universitaires publiés par de grandes maisons d'édition, et a souvent eu l'occasion de se former comme membre du personnel scientifique, à la fois comme chercheur et enseignant, et dès lors d'approfondir la matière qu'il devra enseigner... Ajoutons qu'en ce qui concerne la didactique de la géographie elle-même, les ouvrages ne sont guère nombreux en dehors de nos propres travaux (Mérenne-Schoumaker, 2002, 2006b, 2012), des publications de la Fédération des Professeurs de Géographie de Belgique francophone (FEGEPRO), de celles du Laboratoire de Méthodologie de la Géographie (LMG) de l'ULg et de quelques publications récentes comme Ethier, Lefrançois & Demers (2014), Ethier & Mottet (2016) ou encore Thémines (2006).

4.2. Comment répondre aux besoins très différenciés des candidats en formation ?

Comme nous l'indiquions dans notre réflexion de 2006, le public du CAPAES est beaucoup plus hétérogène que celui de l'agrégation, à la fois en termes d'âge, d'expérience et de métier. Qu'y a-t-il en effet de commun entre, par exemple, un jeune diplômé de Master qui enseigne dans un graduat en tourisme et un enseignant plus chevronné qui forme de futurs instituteurs ? Cela impose dès lors de développer des programmes de formation très individualisés, formule qui ne semble possible que si on a la chance, comme ce fut notre cas, de n'avoir que cinq candidats maximum par année. Toutefois, il faut reconnaître que même avec plus de dix étudiants (comme ce fut le cas au début quand nous assurions aussi l'encadrement des candidats en économie), il est possible de proposer un encadrement assez différencié grâce au choix de la formule retenue, chacun étant amené à travailler sur le sujet qu'il a choisi. La seule contrainte du modèle adopté est de consacrer à chacun un temps spécifique hors des séances de cours afin d'amener chaque candidat à approfondir son projet et à faire face à ses propres difficultés.

Si, comme nous venons de le voir, le CAPAES peut rencontrer les besoins en formation de la majorité des enseignants du supérieur, force est de constater qu'il n'est guère adapté pour ceux qui sont engagés dans les départements pédagogiques des Hautes Écoles, et ce tant au niveau de la formation disciplinaire que de la formation pédagogique. En effet, notre dispositif privilégie comme il se doit les pratiques de l'enseignement supérieur, c'est-à-dire celles d'un enseignant face à un public de jeunes adultes et ne prépare guère à encadrer de futurs enseignants dans la diversité de leur tâches et plus particulièrement à l'encadrement des étudiants en stage. En outre, les emplois dans ces sections pédagogiques n'étant plus comme avant des emplois « de promotion » destinés à des enseignants du secondaire expérimentés, il n'est pas rare de trouver parmi les candidats CAPAES de très jeunes diplômés sans expérience de l'enseignement secondaire et à fortiori de l'enseignement primaire ou maternel. D'où notre plaidoyer, maintes fois répété, pour une formation spécifique pour ces enseignants des départements pédagogiques des Hautes Écoles.

4.3. Principales difficultés rencontrées

Les deux difficultés principales rencontrées n'ont guère changé au cours du temps : développer chez les candidats un véritable travail réflexif sur leurs pratiques et organiser la formation pratique en collaborant au mieux avec l'équipe d'accompagnement des Hautes Écoles.

Il n'est en effet pas évident pour certains candidats de mener un travail réflexif sur leurs propres pratiques. Leur formation antérieure ne les y a pas nécessairement préparés et, parfois, cette capacité à se remettre en question dans le but d'analyser et d'évaluer ses pratiques, se limite à quelques critiques, très superficielles, sans observation sérieuse de ce qu'ils font, ni analyse de leurs interventions en cours d'action et sur les interventions menées. Ces candidats sont alors dans l'incapacité de développer les habiletés et la créativité indispensables pour leur futur métier. Un tel apprentissage ne s'improvise pas : il existe différents modèles pédagogiques pour analyser ses pratiques et il est sans doute indispensable de s'y exercer. D'où l'intérêt de la formule du portfolio adoptée depuis 2014 à l'ULg au sein de laquelle la régulation de la pratique mise en œuvre dans le cadre du cours de

didactique professionnelle est analysée à l'aide de modèles proposés par les collègues pédagogues qui encadrent le cours consacré au portfolio d'intégration.

L'organisation de la formation pratique et la collaboration avec les équipes d'accompagnement des Hautes Écoles ne furent pas toujours faciles à mettre en œuvre malgré la bonne volonté des deux parties. Rappelons que le décret prévoit que cette formation relève de la responsabilité de l'opérateur de formation, mais que « cet accompagnement de la pratique pendant une partie des prestations du candidat fait intervenir une équipe d'enseignants de la Haute École dans laquelle celui-ci est en fonction » (Décret du 17-07-02, p. 4). Il est aussi précisé dans le décret que « l'équipe d'accompagnement est composée de membres du personnel enseignant de la Haute École, qui se sont portés volontaires pour assumer cette fonction, qui ne sont pas rémunérés et qui ont été agréés par le Conseil d'Administration ou l'organe de gestion de la Haute École, sur avis du Conseil Pédagogique ou de la direction de l'établissement » (p. 4). Par ailleurs, « la formation du CAPAES est évaluée par le responsable de la formation. Les membres de l'équipe d'accompagnement n'y participent pas. Ils sont toutefois amenés à donner un avis au responsable de la formation avant que celui-ci ne procède à l'évaluation du candidat. Ils déterminent aussi ensemble le moment où intervient l'évaluation de la formation à caractère pratique » (p. 5).

Dès le début de la formation CAPAES à l'ULg, il fut décidé, suite à des réunions du CIFEN avec des responsables des Hautes Écoles du Pôle Mosan, que l'équipe d'accompagnement (les tuteurs) comprendrait deux enseignants : un enseignant directement concerné par la discipline enseignée par le candidat CAPAES et un autre davantage centré sur les aspects pédagogiques. Cette équipe fut chargée d'assurer au candidat des moments de rencontres et de discussion et de participer à des moments d'échanges croisés entre le didacticien et le candidat CAPAES. Différentes formules ont donc existé à l'ULg et nous avons expliqué au point 3 quelle fut la nôtre. Par ailleurs, même si, au final, les contacts avec les tuteurs furent le plus souvent excellents, nous avons toujours perçu quelques difficultés : d'abord entre le candidat et les tuteurs qui ne souhaitaient pas trop s'immiscer dans le suivi d'un jeune collègue et ne savaient pas très bien où commençait et finissait leur rôle, et, ensuite, entre

les tuteurs et nous, qui avions du mal à définir nos rôles respectifs. C'est pour tenter de résoudre ce type de problème que le Conseil des études du CAPAES a élaboré en 2015 un nouveau document qui (re)précise les fonctions de l'équipe d'accompagnement, le contenu de l'activité du candidat CAPAES dans le cadre de la partie pratique, ainsi que l'objet des rencontres croisées entre le didacticien, les tuteurs et le candidat. Il faut espérer que ces nouvelles modalités pourront faciliter les relations dans la triade étudiant-enseignant, formateur de l'université et accompagnateur de la Haute École, qui reste assez complexe à mettre en œuvre.

5. Conclusion

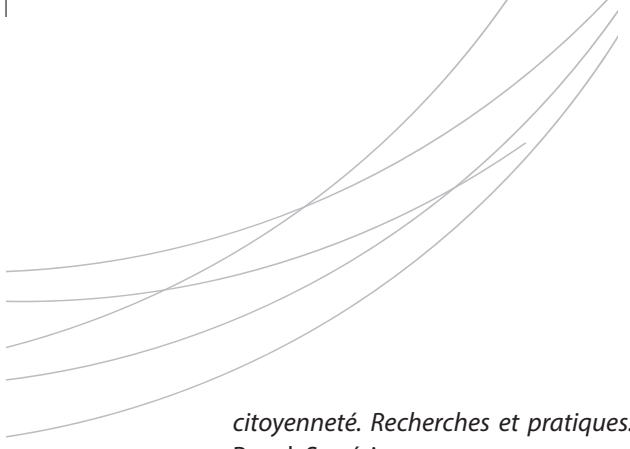
En créant un cours de didactique professionnelle et en le confiant aux didacticiens des différentes disciplines, l'ULg a sans conteste mis en place une formation CAPAES originale, différente de celle organisée dans les autres Universités. L'intérêt majeur est de permettre aux candidats d'avoir un contact particulier avec des spécialistes de leur discipline, ce qui facilite les réflexions sur le contenu même des cours qu'ils assurent en Haute École et sans doute aussi leur permet de mieux suivre les avancées propres à leur discipline. Toutefois, à contrario, comme aucun programme n'a été établi, on se retrouve devant des modèles de formation parfois très différents d'une discipline à l'autre et on peut regretter que les contacts entre didacticiens et pédagogues ne soient pas toujours suffisamment intenses. Nous croyons, en effet, à l'intérêt d'une formation qui articule au mieux les apports de la didactique disciplinaire avec ceux de la pédagogie.

6. Bibliographie

Brauer, M. (2011). *Enseigner à l'Université. Conseils pratiques, astuces, méthodes pédagogiques*. Paris : Armand Colin.

Ethier, M.-A., Lefrançois, D. & Demers, S. (Dir.) (2014). *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire*. Québec : Éditions Multi-Mondes.

Ethier, M.-A. & Mottet, E. (Dir.) (2016). *Didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la*



citoyenneté. *Recherches et pratiques*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Gérard, F.-M. & Roegiers, X. (2003). *Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles : De Boeck.

Leduc, L. (2013). *Rédiger des plans de cours. De la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck, Coll. Pratiques pédagogiques.

Mérenne-Schoumaker, B. (2002). *Analyser les territoires. Savoirs et outils*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Mérenne-Schoumaker, B. (2006a). Organiser la formation CAPAES : une expérience qui suscite quelques questions. *Puzzle*, 20, 31-35. En ligne : <http://www.cifen.ulg.ac.be/puzzle/20/puzzle20.pdf> et <http://hdl.handle.net/2268/69821>

Mérenne-Schoumaker, B. (2006b). Développer une approche par compétences dans la formation universitaire. Bilan de trois expériences en géographie urbaine et géographie économique, *BSGLg*, 48, 55-64. En ligne : http://www.bsglg.be/uploads/BSGLg-2006-48-06_MERENNE.pdf

Mérenne-Schoumaker, B. (2012). *Didactique de la géographie. Organiser les apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.

Préjent, R. (2001). *L'encadrement des travaux de mémoire et de thèse. Conseils pédagogiques aux directeurs de recherche*. Montréal : Presses Internationales Polytechniques.

Rieunier, A. (2000). *Préparer un cours 1 - Applications pratiques*. Issy-le Moulineux : ESF Éditeur.

Roegiers, X. (2010). *L'école et l'évaluation. Des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves*. Bruxelles : De Boeck.

Scheepers, C. (2002). *Le travail de fin d'études. Quelles compétences pour quelle formation ?*, Bruxelles : Labor Éducation.

Thémines, J.-F. (2006). *Enseigner la géographie : un métier qui s'apprend*. Caen : SCEREN/Hachette Éducation.

Vander Borght, C. (Éd.) (2007). *Nous enseignons... apprennent-ils ? Guide de l'enseignant*. Université catholique de Louvain, Prorectorat à la Formation et à l'Enseignement et Institut de Pédagogie universitaire et des Multimédias. En ligne : <http://www.uclouvain.be/122841.html>

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck, Coll. Pratiques pédagogiques.

Décret du 17 juillet 2002 définissant le Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'Enseignement supérieur (CAPAES) en Hautes Écoles et ses conditions d'obtention www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/26934_003.pdf

Réseau, Revue interne de Pédagogie universitaire (trois numéros par an), Université de Namur, Service de Pédagogie universitaire. En ligne : <https://www.unamur.be/det/spu/revue-reseau/liste-reseau>

Site de la FEGEPRO (Fédération des Professeurs de Géographie de Belgique francophone) <http://www.fegepro.be/>

Site du LMG (Laboratoire de Méthodologie de la Géographie) (Université de Liège) <http://www.lmg.ulg.ac.be/spip/>

7. Note

¹ + 15 heures de didactique spéciale – c'est-à-dire disciplinaire – pour les candidats non détenteurs d'un titre pédagogique, partie proposée le plus souvent en commun avec les étudiants de l'agrégation de l'enseignement secondaire du degré supérieur. Cette formation a été supprimée lors de la réforme de 2012.

Correspondance commerciale anglaise : analyse réflexive d'une séquence didactique basée sur le canevas par situation-problème

Danielle HARMELING

HELMo

Maitre-assistante

1. Contexte

Le cours de correspondance commerciale anglaise est destiné aux étudiants de première année de bachelier droit, au sein de la catégorie économique de la Haute École HELMo. Je le donnais pour la troisième année lors de l'expérimentation décrite ci-après. Le cours comporte 25 heures de séances de cours au deuxième quadrimestre amenant les étudiants à être capables de rédiger une lettre de demande d'informations, une offre ou une lettre de commande en anglais en utilisant les outils appris durant les séances de cours.

J'ai accepté de donner ce cours sans trop d'enthousiasme car je trouvais cette matière rébarbative. J'ai perçu dès le départ un certain désintérêt, voire de l'ennui, chez les étudiants présents (un tiers des étudiants inscrits). Certains ont avoué ne pas venir car il leur semblait tout à fait possible d'étudier des lettres modèles par cœur pour réussir l'examen. Je me demandais en outre comment j'allais pouvoir mettre en pratique des concepts que j'avais appris lors de l'agrégation auxquels je tenais vraiment comme, par exemple, l'apport d'activités centrées sur l'apprenant ou bien le traitement équilibré des quatre macro-compétences (compréhension à la lecture et à l'audition, expression écrite et orale).

Les deux premières années, je me suis inscrite dans la continuité et j'ai suivi la structure du syllabus *English Commercial Correspondence* (Harmeling, 2015). Ainsi, le cours se composait de séquences au canevas « traditionnel » : présentation -> fixation -> exploitation (Simons, 1996). Comme l'illustre la figure 1 ci-contre, la séquence débutait par une première phase durant laquelle je présentais une lettre modèle, je procédais ensuite à la lecture intensive de la lettre avec le groupe classe. Je passais en revue le vocabulaire, je l'expliquais,

je clarifiais les structures de phrases compliquées, les expressions spécifiques, le style et le registre. La séquence se poursuivait par une phase de fixation durant laquelle les étudiants s'exerçaient aux nouveaux éléments linguistiques contenus dans la lettre modèle : activités sur le vocabulaire, la grammaire. La phase d'exploitation permettait ensuite aux étudiants de rédiger une lettre eux-mêmes en respectant les règles de grammaire et en utilisant les mots qu'ils venaient d'apprendre.

Séquence 1	Séquence 2	Séquence 3
<ul style="list-style-type: none">• Demande de renseignements : présentation lettres types + lecture intensive• Exercices de fixation• Exercices de transfert : rédaction d'une lettre	<ul style="list-style-type: none">• Offre : présentation lettres types + lecture intensive• Exercices de fixation• Exercices de transfert : rédaction d'une lettre	<ul style="list-style-type: none">• Commande : présentation lettres types + lecture intensive• Exercices de fixation• Exercices de transfert : rédaction d'une lettre

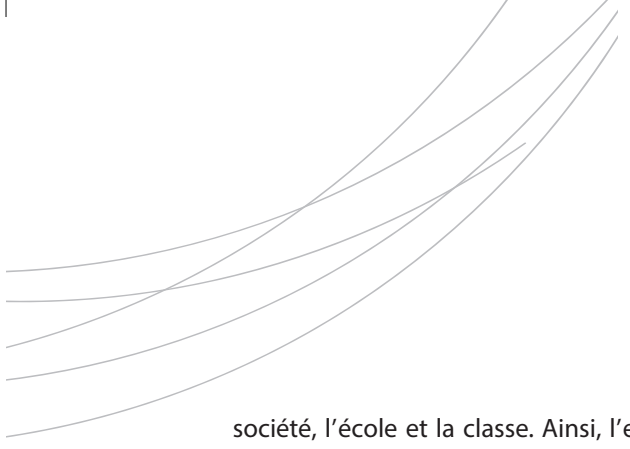
Figure 1 : Séquences didactiques du cours de correspondance commerciale anglaise basé sur le canevas « traditionnel »

Alors que je donnais ce cours pour la troisième année, je me suis inscrite au Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur (CAPAES). Grâce au cours de *Didactique professionnelle* (G. Simons), j'ai décidé de passer du canevas « traditionnel » à un canevas de séquence basé sur le concept de *situation-problème* afin de susciter la motivation des étudiants et mon plaisir à enseigner cette matière.

2. Cadre théorique

2.1. Susciter la motivation des apprenants

Mon objectif étant d'augmenter la motivation des apprenants, la dynamique motivationnelle de Viau m'a apporté un éclairage crucial. Selon ce cadre de référence, des facteurs externes influencent la motivation (2009). Viau les regroupe en quatre catégories : la vie personnelle de l'apprenant, la



société, l'école et la classe. Ainsi, l'enseignant doit être attentif aux facteurs qui sont en lien avec la classe : les activités pédagogiques, la relation qu'il a avec ses élèves, l'évaluation, le climat, les sanctions et récompenses. Ce sont ces derniers facteurs qui nous occupent le plus ici puisque ce sont eux, qui, comme le décrit Viau, peuvent être influencés par l'enseignant. Ce sont les activités pédagogiques, entre autres, qui peuvent activer la « dynamique motivationnelle ».

Viau (2009) parle de « dynamique motivationnelle » et non seulement de motivation, mettant ainsi l'accent sur le caractère intrinsèque de la motivation de l'apprenant – en n'oubliant pas pour autant l'effet des facteurs externes cités ci-dessus. Selon le chercheur, cette dynamique comprend trois sources et trois manifestations. Les trois sources sont la perception que l'apprenant a de la valeur d'une activité, la perception de sa compétence à l'accomplir et la perception de la contrôlabilité du déroulement de celle-ci. Ces trois sources ont un impact sur trois manifestations : l'engagement de l'apprenant, sa persévérance et ses apprentissages. Ces manifestations auront elles-mêmes une influence sur les sources : plus elles seront bonnes, plus les perceptions seront élevées. Toujours selon Viau, deux dimensions importantes caractérisent la perception de la valeur : l'intérêt et l'utilité.

L'objectif du dispositif conçu et mis en œuvre est de créer des activités pédagogiques qui apportent une « dynamique motivationnelle positive » (Viau, 2009, p. 15). Le modèle de Viau m'a permis de chercher à modifier les déterminants de la valeur : susciter un intérêt pour les tâches proposées et leur conférer une utilité afin que les apprenants manifestent de l'engagement et qu'ils apprennent. Pour ce faire, j'ai essayé de mettre en place des activités qui ont du sens et qui permettent aux étudiants de s'imaginer dans une situation de travail sur la base du concept de situation-problème.

2.2. Susciter la motivation des apprenants grâce au canevas didactique basé sur le concept de situation-problème

Le canevas didactique basé sur le concept de situation-problème (Simons, 2003 ; Simons, à paraître) se compose de cinq grandes étapes : 1) la mise en perspective, 2) l'état des ressources, 3) l'apprentis-

sage comportant la clarification et l'explication, 4) la résolution de la situation-problème et, enfin, 5) l'évaluation (et la remédiation).

La première phase, la mise en perspective, se décline en trois versions : « légère », « intermédiaire » et « dure » ou « expérientielle ». Dans la première séquence décrite ci-après, j'utilise la mise en perspective version « légère » en annonçant aux apprenants « ce qu'ils seront capables de faire à la fin de la séquence » (Simons, 2003). Les étudiants apprennent durant cette phase qu'ils devront rédiger une lettre de demande de renseignements. J'utilise ensuite pour les séquences suivantes la mise en perspective version « expérientielle », en faisant vivre aux étudiants « ce qui est attendu d'eux en fin de séquence » (Simons, 2003 ; Simons, à paraître) : la rédaction d'une offre, la réponse à la lettre de demande de renseignements, et la rédaction d'une commande, la réponse à l'offre. Ces lettres sont rédigées par groupes et passeront en fin de séquence d'un groupe à l'autre, ce qui permet de plonger les étudiants directement dans une situation proche de celle à vivre dans le cadre de leur future profession. La mise en perspective version « expérientielle » permet également de garder une trace d'une première production et de mesurer le chemin parcouru lors de la phase de résolution de la tâche.

Durant la deuxième phase, l'état des ressources, les apprenants réfléchissent par groupes aux besoins linguistiques nécessaires à la résolution de la situation-problème. Cela permet d'identifier et de distinguer les outils qui sont maîtrisés et ceux qui ne le sont pas. Ces groupes sont hétérogènes : ils comportent en effet des apprenants forts et des apprenants moyens. Je ne le signale pas clairement aux étudiants car je veux éviter qu'ils se disent qu'ils sont étiquetés et que cette idée même ne les fige. L'hétérogénéité des groupes peut représenter un moteur de l'apprentissage (Beckers & Simons, 1999, 2006). L'étudiant moyen est épaulé par un étudiant plus fort. L'étudiant moyen se sent peut-être plus à l'aise lorsqu'il échange avec l'un de ses pairs et l'étudiant fort se sent peut-être ainsi plus utile. L'étudiant plus fort doit réfléchir à ses propres démarches, en être conscient et les transmettre.

Lors de la troisième phase, les apprenants reçoivent d'abord une clarification des outils qu'ils ne maîtrisaient pas et s'y exercent ensuite. Cette phase varie quelque peu dans la deuxième séquence. En effet, je

ne transmet plus directement les explications aux étudiants mais ceux-ci doivent, par groupe, lire individuellement des explications concernant les outils non maîtrisés, se les approprier et les partager. Ils s'y exercent ensuite en collaborant à la résolution d'exercices. Cette activité s'inspire de la « jigsaw classroom » (Aronson, 1978), c'est-à-dire la « classe puzzle ». Cette technique incite les étudiants à collaborer davantage et à se transmettre des informations qu'ils sont les seuls à connaître. Ils sont dépendants les uns des autres. Cela permet à certains apprenants moyens, qui paraissent en retrait, d'être plus actifs et d'avoir le même statut qu'un étudiant fort : « the students have equal status contact (each has a unique and necessary piece of information), they work interdependently (each depends on the others to be able to achieve their desired goals), and they work in pursuit of a common

goal (good grades, learning, teacher praise) » (Walker & Crogan, 1998).

Vient ensuite la quatrième phase de résolution : soit les apprenants résolvent la situation annoncée (version légère), soit ils améliorent la situation vécue (version expérimentielle). Cette phase se décline en activités progressives de rédaction de lettres, selon le concept du « notice the gap » (Ellis, 2003, p. 361 ; Simons, à paraître). En effet, les apprenants sont amenés à comparer leur production à une lettre modèle. Dans la version légère, les apprenants rédigent leur première production après avoir reçu toutes les explications nécessaires. Dans la version expérimentielle, ils rédigent leur lettre sans ressources ni clarifications. Cette deuxième version permet dès lors de comparer des productions réalisées durant des phases plus éloignées l'une de l'autre (la première et la dernière) et de se rendre compte de l'apprentissage réalisé.

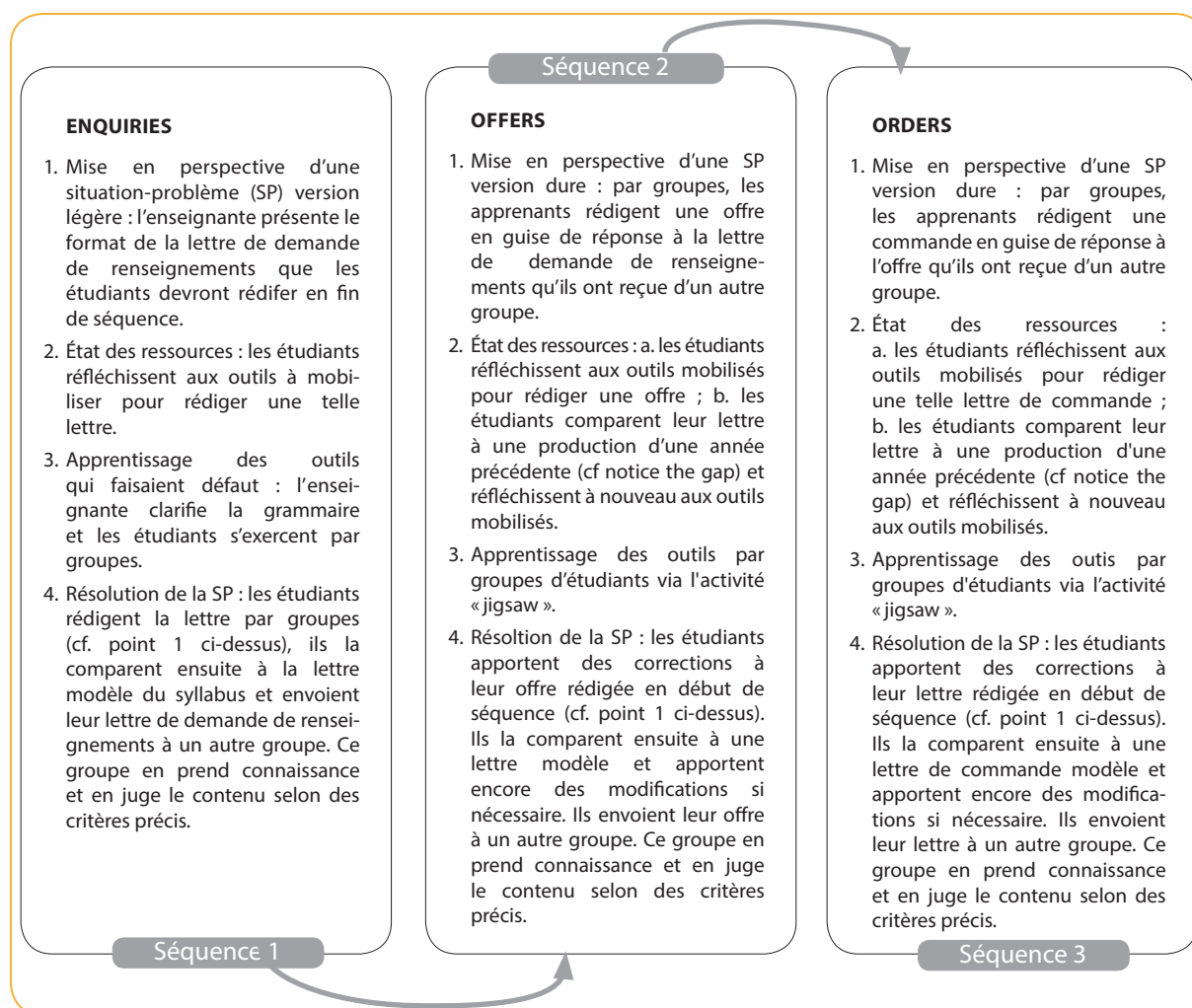


Figure 2 : Séquences didactiques du cours de correspondance commerciale anglaise articulées autour du concept de situation-problème

3. Description des séquences

3.1. Séquence 1

Je débute la séquence 1 par la mise en perspective d'une situation-problème « version légère » : je présente le format de la lettre (voir figure 3) que les étudiants devront rédiger en fin de séquence. Je leur explique qu'ils vont devoir s'imaginer dans une situation de travail qui les conduit à rédiger une lettre de demande de renseignements. Ils ont visité un stand à l'exposition Batibouw et doivent obtenir des renseignements supplémentaires sur des châssis, ils doivent demander des échantillons, se renseigner sur les prix, les conditions générales de paiement, de livraison...

1. une phrase qui indique comment vous avez entendu parler de votre correspondant ;
2. des informations sur votre société et la raison pour laquelle vous écrivez ;
3. une demande d'informations (par exemple un catalogue, une liste de prix, des échantillons...);
4. une demande d'informations concernant les conditions de paiement... ;
5. la conclusion ;
6. la formule de politesse.

Brainstorming

- Que diriez-vous en français ?
- Comment le diriez-vous en anglais ?

Figure 3 : Format de la lettre à rédiger.
Copie d'écran du site Wordpress utilisé au cours

Vient ensuite la phase d'état des ressources : lorsque les étudiants ont bien saisi la situation à imaginer, je leur demande de réfléchir aux outils à mobiliser pour rédiger une telle lettre en anglais. De quels mots, phrases, éléments de grammaire... ont-ils besoin ? Afin d'y réfléchir ensemble, je répartiss moi-même les étudiants par groupes, en veillant à équilibrer les forces et à former des groupes hétérogènes avec des étudiants « forts » et « moyens » sans le leur signifier clairement. Ces groupes restent

les mêmes durant les phases suivantes. Je les laisse réfléchir aux outils et ressources nécessaires pour accomplir la tâche. Lorsque les étudiants sont prêts, j'interroge chaque groupe et je note au tableau les outils qu'ils ont identifiés. Lorsqu'ils éprouvent des difficultés à les exprimer avec précision, je les aide en leur donnant des exemples.

La séquence se poursuit par une phase d'apprentissage. Je clarifie les outils qui faisaient défaut et les étudiants s'exercent : ils doivent remplir des phrases à trous, transformer des phrases directes en phrases indirectes, traduire du français vers l'anglais et vice versa. Je les laisse résoudre ces exercices individuellement et je leur propose régulièrement de comparer, une fois l'exercice complété, les réponses obtenues avec celles des autres membres de leur groupe. La correction peut ensuite avoir lieu.

Nous passons alors à la tâche finale, i.e. la résolution de la situation-problème. Les étudiants ayant à présent révisé tous les outils nécessaires, ils rédigent une lettre par groupe. Je propose à chaque groupe une situation de rédaction de lettre différente. Lorsqu'il a besoin de mots de vocabulaire en lien avec cette situation spécifique, le groupe doit se référer à des pages du syllabus où se trouve un glossaire.

Lorsque les différents groupes sont prêts, je leur demande de comparer leur production à une lettre type qui correspond à la même situation. À la lumière de cette lettre modèle, je leur demande de repérer les différences et de modifier leur lettre si nécessaire. Lorsqu'un groupe a terminé, je me rends à ses côtés et je corrige immédiatement la lettre. Je leur donne enfin la consigne de la recopier au net. Celle-ci doit être soignée, comme si les étudiants devaient l'envoyer « pour de bon ». Lorsque toutes les lettres sont terminées, les groupes « envoient » leur lettre à un autre groupe.

Chaque groupe prend connaissance de la lettre qu'il a « reçue » et doit en juger le contenu et surtout la forme selon un questionnaire que je distribue à chacun. Sur la base de celui-ci, les étudiants passent en revue certains critères de forme et repèrent des éléments comme la date, l'adresse du destinataire, la formule de politesse utilisée, etc. Une fois cette étape terminée, la séquence 2 peut commencer. La lettre ainsi envoyée et reçue par chaque groupe sera le point de départ de la situation-problème version « expérientielle » de la séquence suivante.

3.2. Séquence 2

Je débute la séquence 2 par la mise en perspective d'une situation-problème expérientielle : chaque groupe (constitué de la même façon que lors de la séquence 1) part cette fois de la lettre de demande de renseignements reçue d'un autre groupe (cf. fin de la séquence 1) et doit rédiger une lettre de réponse et, plus exactement, faire une offre. Il s'agit d'une situation-problème version expérientielle parce que les étudiants sont directement plongés dans la tâche de rédaction : ils lisent attentivement la demande de renseignements et doivent y répondre sans consulter de listes de mots de vocabulaire, sans lire leur syllabus. Je supervise en donnant éventuellement un mot de vocabulaire si un groupe se sent totalement bloqué, l'objectif étant ici de laisser les étudiants se débrouiller sans ressources afin de leur faire vivre ce qui est attendu d'eux en fin de séquence.

Vient ensuite la phase d'état des ressources : lorsque les étudiants ont terminé de rédiger leur offre, je leur demande de réfléchir aux outils qu'ils ont dû mobiliser. De quels mots, phrases, éléments de grammaire... ont-ils eu besoin ? Je veille à ce que les étudiants discutent entre eux et prennent des notes. Lorsque les étudiants sont prêts, j'interroge chaque groupe, je commente certaines réflexions, je complète si nécessaire et je note au tableau les outils qu'ils ont identifiés.

Je demande ensuite d'explorer l'Internet et de trouver des exemples d'offres. Les étudiants doivent en dégager des expressions et des phrases-types. Dès qu'ils en ont collecté assez, ils postent leurs trouvailles sur le site Wordpress sous forme de commentaires. J'effectue un travail de synthèse en relisant et corrigeant toutes les expressions ainsi postées sur le site par les étudiants. J'en fais des ressources et des exercices servant lors de la phase d'apprentissage.

Je débute la phase d'exercices sur les outils en attribuant un numéro différent à chaque étudiant dans chaque groupe. Les étudiants portant le numéro 1 dans chaque groupe, forment un nouveau groupe 1, ceux qui portaient le numéro 2, un nouveau groupe 2 et ainsi de suite. Chaque groupe ainsi formé se concentre sur la clarification d'un outil spécifique et sur la résolution d'exercices y afférents. Ainsi, le groupe « expert » 1 se concentre par exemple sur la partie « remerciement » de l'offre. Tous les membres reçoivent des exercices avec des

phrases à trous, des phrases à traduire, des mots à remettre dans l'ordre...

Les étudiants résolvent les exercices individuellement puis, lorsqu'ils sont tous prêts, ils doivent comparer leurs solutions et en discuter. Une fois qu'ils sont arrivés à un compromis, je leur donne les corrigés et ils comparent. Ils me posent des questions au besoin. L'objectif est qu'ils puissent, lorsqu'ils retournent dans leur groupe initial de rédaction de lettre, expliquer aux autres ce qu'ils viennent d'apprendre. Cette activité s'inspire de la technique de la « classe puzzle » ou « jigsaw classroom » (Aronson, 1978). Les étudiants des groupes « experts » 1, 2, 3 et 4 retournent dans leur groupe initial de rédaction de lettre. Ils transmettent aux autres ce qu'ils ont appris : ils font refaire les exercices qu'ils ont eux-mêmes résolus et les corrigent ensuite.

Cette activité terminée, nous passons à la phase de résolution. Les étudiants reprennent la lettre rédigée en début de séquence 2, selon la version expérientielle de la situation-problème. En concertation, ils apportent des corrections à leur offre. Tout comme à la fin de la séquence 1, les étudiants comparent leur production à une lettre modèle, ils y apportent des modifications et la recopient au net. Enfin, ils « envoient » leur production à un autre groupe. Chaque groupe prend connaissance de l'offre qu'il a « reçue » et doit en juger le contenu et surtout la forme selon un questionnaire que je distribue à chacun. Dans celui-ci, les étudiants passent en revue certains critères de forme et repèrent des éléments comme la date, l'adresse du destinataire, la formule de politesse utilisée, etc.

3.3. Séquence 3

La séquence 3 présente la même structure que la séquence 2. La seule différence est qu'elle s'articule autour de la lettre de commande. Ainsi, les groupes ont reçu une offre provenant d'un autre groupe et doivent y répondre par une lettre de commande.

4. Éléments d'évaluation et pistes d'amélioration

Au terme des séquences présentées ci-dessus, j'ai sollicité l'avis des étudiants par des questions ouvertes sur leur motivation à suivre le cours de correspondance anglaise, sur leurs représentations

du cours, sur l'intérêt de son contenu. J'ai classé en catégories les positions exprimées en réponse aux questions ouvertes. Les étudiants ont également dû se situer sur une échelle de Likert comprenant sept niveaux (de 1 « pas du tout d'accord » à 7 « tout à fait d'accord ») par rapport au cours de correspondance commerciale et à son utilité dans le cadre de leur profession.

À la question « Quels aspects du cours te motivent le plus ? », 17 (sur 42) mentionnent l'apprentissage qu'ils en retireraient, le fait d'apprendre quelque chose. Pour ces étudiants, la mise en place d'activités sur la base du concept de situation-problème, les plongeant directement dans une tâche authentique, a peut-être permis de conférer une utilité aux tâches, de les engager davantage et de faire en sorte qu'ils perçoivent leur propre progression en termes d'apprentissages. 10 des étudiants répondent que c'est le travail par groupes qui les motive le plus. La technique de la « classe puzzle » semble avoir permis d'accroître les échanges dans les groupes et de rendre tous les étudiants actifs. Ils ont ainsi été incités à collaborer.

À la question « Quels aspects du cours te démotivent le plus ? », 40% des étudiants mentionnent l'aspect répétitif, peu varié du cours, le fait de n'écrire que des lettres jusqu'à la fin de l'année académique. Dans les séquences décrites ci-dessus, les étudiants doivent comparer leur première production à une lettre-type, explorer l'Internet à la recherche de lettres modèles. Ils vivent durant les trois séquences

en cascade quatre phases plus ou moins similaires et denses. Ces étapes sont peut-être trop nombreuses, ce qui rendrait le dispositif d'ensemble assez lourd. À la question « que pensiez-vous faire au cours ? », la plupart des étudiants 78,2 % (n=42) ont répondu « apprendre à rédiger des lettres ». La plupart des étudiants semblent cerner l'objectif du cours mais ne semblent pas pour autant être motivés par son objet. Rédiger une lettre de correspondance commerciale en anglais semble rester une tâche peu séduisante : les étudiants associent peut-être l'apprentissage de la langue anglaise à des activités de communication orales plus attrayantes.

Enfin, à la question « Qu'est-ce qui devrait être modifié pour rendre les activités de la séquence plus intéressantes ? », 5 étudiants répondent : « plus de variété » ; 8 étudiants : « plus d'expression orale ». 5 étudiants ajoutent le fait de correspondre avec de vrais anglophones. Ceci concorde avec ma conception d'un cours de langue articulé autour des différentes macro-compétences.

En outre, les étudiants ont également dû se situer sur une échelle de Likert comprenant sept niveaux (de 1 « pas du tout d'accord » à 7 « tout à fait d'accord ») par rapport à l'utilité du cours en général dans leur cursus. Il est encourageant de constater qu'aucun étudiant ne considère le cours comme inutile par rapport à sa future profession. Près d'1/4 des étudiants manifeste un sentiment d'adhésion à l'utilité de ce cours pour l'exercice futur de la profession visée. Le résultat moyen se situe à 5,35.

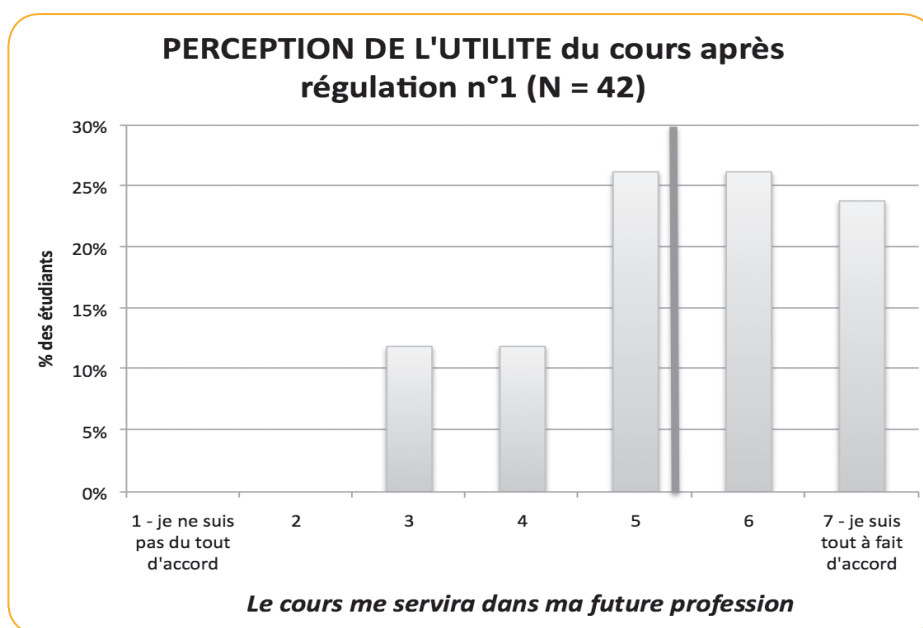


Figure 4 : Graphique illustrant la perception de l'utilité du cours

À la lumière du modèle de Viau et des manifestations de la dynamique motivationnelle, les étudiants semblent impliqués durant les activités de rédaction des lettres. En effet, ils ont l'impression de passer à l'action et de s'engager dans les activités de rédaction. Les étudiants semblent percevoir de façon plus directe l'utilité de rédiger des lettres dans le cadre d'une situation-problème que lors d'une séquence traditionnelle. Certains étudiants affirment avoir progressé.

5. Bibliographie

Aronson, E. (2000-2017). *The jigsaw classroom*. En ligne : <https://www.jigsaw.org>

Aronson, E., Stephen, C., Sikes, J., Blaney, N. & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA : Sage Publications.

Beckers, J. & Simons, G. (1999). *Vers une gestion optimale de l'hétérogénéité des niveaux de maîtrise dans l'enseignement des langues étrangères : description et commentaire d'une recherche-action sur l'apprentissage différencié des stratégies de compréhension à la lecture*, Liège : ULg, Centre interfacultaire de formation des enseignants/Service de didactique spéciale des Langues et littératures germaniques et Service de didactique générale et de méthodologie de l'enseignement secondaire.

Beckers, J. & Simons, G. (2006). Outils pour gérer l'hétérogénéité des élèves au cours de langues étrangères : synthèse critique d'une recherche-action menée avec de jeunes enseignants. *Actes du 4^e Congrès des Chercheurs en Éducation : La qualité pour tous les élèves : l'école face aux inégalités*, Bruxelles : Communauté française/AGERS, 35-37.

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University. Press.

Harmeling, D. (2015). *English correspondence*. En ligne : <https://ue8englishcorrespondence.wordpress.com>

Harmeling, D. & Henrard, V. (2015). *English correspondence*. Liège : HELMo, Catégorie économique, Section droit.

Simons, G. (1996). *Syllabus semi-interactif sur les exercices, procédés, techniques et stratégies didactiques utilisés dans l'enseignement des langues germaniques*. Liège : ULg, Faculté de Philosophie et Lettres, Département de Langues et de littératures germaniques, Service de didactique spéciale des Langues et littératures germaniques.

Simons, G. (2003). Canevas didactique basé sur le concept de situation-problème. PowerPoint utilisé dans le cadre du cours de didactique des langues et littératures modernes. Liège : Université de Liège. Faculté de Philosophie et Lettres. Service de didactique des langues et littératures modernes.

Simons, G. (à paraître). Pistes méthodologiques pour intégrer la dimension générique dans l'enseignement des langues étrangères. In M. Jacquin, G. Simons et D. Delbrassine (sous la direction de). *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique*. Bern : Peter Lang.

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

Walker, I. & Crogan, M. (1998). Academic performance, prejudice, and the jigsaw classroom : new pieces to the puzzles. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 8, 381-393.

« Home for sale » : initiation au genre textuel de l'annonce immobilière par l'apprentissage expérientiel

Virginie RENARD
Maitre-assistante en langues étrangères
(anglais et allemand)
Haute École Charlemagne

1. Contexte

La séquence didactique décrite et analysée ci-après a été conçue et testée dans le cadre du séminaire de *Didactique professionnelle et accompagnement de la pratique (langues modernes)* du Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur (CAPAES) de l'Université de Liège. Il s'agissait d'appliquer à l'un de mes cours d'anglais un nouveau canevas didactique et de nouvelles approches pédagogiques, abordés de façon théorique lors du séminaire. Cette séquence, qui se veut « innovante » dans la mesure où elle m'a demandé de sortir de ma « zone de confort » en expérimentant d'autres méthodes, s'adresse à des étudiants de première année du Bachelier en immobilier à la Haute École Charlemagne. Construite sur le modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) et sur le canevas par situation-problème, elle vise à familiariser les étudiants avec le genre textuel de l'annonce immobilière en ligne afin de les rendre capables de rédiger des annonces efficaces, compétence indispensable à leur future profession d'agents immobiliers.

L'idée d'ajouter cette séquence aux supports de cours existants, communs à toutes les classes, m'est venue suite à ce constat : alors qu'une partie assez importante du cours de première année est dédiée à l'étude du vocabulaire lié au bien résidentiel, les étudiants de deuxième année semblent avoir tout oublié et ne maîtrisent pas ce vocabulaire pourtant essentiel à leur future carrière. Il m'est apparu que ce manque de maîtrise peut en partie être imputé à la méthode d'enseignement jusqu'ici employée. L'étude de ce vocabulaire thématique se faisait en

effet jusque là sans finalité explicite et n'était pas clairement reliée à une nécessité pratique de la réalité professionnelle. Les étudiants découvraient le vocabulaire par le biais de différentes activités (lecture de textes, audition, exercices de vocabulaire) et devaient ensuite mémoriser ce vocabulaire, l'évaluation portant uniquement sur cette mémorisation. La notion de « compétence » était tout à fait absente ; l'enjeu et l'utilité des activités proposées n'étaient pas clairement précisés. Or, on sait qu'un apprenant sera motivé par une activité et s'y engagera pleinement s'il en perçoit la valeur¹. La nouvelle séquence didactique centrée sur l'annonce immobilière cherche donc à augmenter la perception de la valeur des activités proposées dans les séquences précédentes du cours, et donc la motivation et l'engagement des étudiants, en donnant du sens à l'étude du vocabulaire jusque là décontextualisée : il s'agit d'apprendre du vocabulaire pour être capable de rédiger une annonce et ainsi préparer l'insertion professionnelle.

2. Cadre théorique

Le modèle d'apprentissage expérientiel m'a semblé particulièrement pertinent dans le cadre d'une formation professionnalisante, surtout lorsqu'on cherche, comme moi, à pallier un manque de contextualisation des activités d'apprentissage et des contenus-matières. En effet, comme le rappelle Béchard (2012), ce modèle d'apprentissage vise à rapprocher les milieux académiques des milieux professionnels, les connaissances des contextes d'usage, et préconise la participation à des activités authentiques, c'est-à-dire des activités aussi proches que cela est possible des connaissances et des compétences à acquérir pour la future pratique.

D'après le modèle de l'apprentissage expérientiel de D. Kolb (1984), le processus d'apprentissage est un cycle en quatre phases : (1) l'expérience concrète vécue ; (2) l'observation réflexive ; (3) la concep-

tualisation abstraite ; (4) l'expérimentation active. L'expérience vécue, suivie de l'observation et de la réflexion, permet la formation de concepts abstraits, de généralisations et d'hypothèses, qui sont ensuite testés dans une nouvelle situation concrète. Cette confrontation à une situation nouvelle (phase 4) est elle-même source d'expériences, ces dernières ouvrant à un deuxième cycle d'apprentissage. D'après Kolb, le processus d'apprentissage débute et se termine donc dans l'expérience concrète ; il se réalise à la fois dans l'action et dans la réflexion sur cette action. Kolb identifie quatre styles d'apprentissage expérientiels – l'accommodateur, le divergent, le convergent, l'assimilateur – et estime qu'en parcourant le cycle de l'apprentissage expérientiel, l'enseignant les rencontre tous les quatre et favorise donc l'apprentissage de chacun. Ce modèle d'apprentissage se veut donc équitable.

Comme l'a démontré G. Simons dans le cadre du séminaire susmentionné, il est possible d'établir un parallélisme entre le canevas didactique par situation-problème² et le modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb. Ce canevas se déroule en effet en quatre étapes, qui correspondent aux quatre phases d'apprentissage identifiées par Kolb : (1) mise en perspective, qui cible directement la tâche finale³ ; (2) état des ressources déjà maîtrisées et à acquérir ; (3) apprentissage, qui suppose la clarification et l'application des ressources à mobiliser pour réaliser la tâche finale ; (4) résolution de la situation-problème. Il s'agit donc ici aussi de partir de l'expérience concrète pour développer de nouvelles connaissances et compétences, qui sont ensuite mises au service d'une tâche concrète à réaliser.

Mon souci de contextualisation des contenus-matières m'a « naturellement » poussée vers l'approche par les genres textuels. Un genre peut être défini comme « un ensemble de productions langagières orales ou écrites qui, dans une culture donnée, possèdent des caractéristiques communes d'ordres communicationnel, textuel, sémantique, grammatical, graphique ou visuel et/ou d'oralité, souples mais relativement stables dans le temps » (Chartrand, 2015, p. 3). Comme le montrent Jacquin (à paraître) et Simons (à paraître, a et b), le genre est à la fois un outil de communication et un outil d'ac-

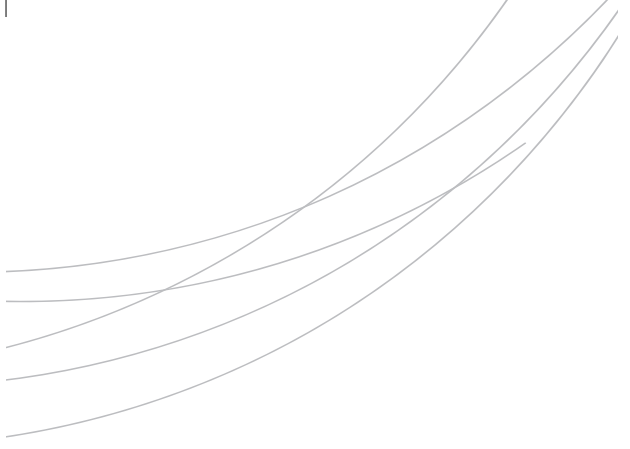
tion, dans la mesure où la maîtrise des caractéristiques des genres textuels existant dans une culture donnée (citons par exemple la lettre de motivation, le spot publicitaire ou l'éditorial) permet de comprendre cette culture, de s'y intégrer et d'en devenir pleinement acteur. Dès lors, le recours au genre textuel ancre l'apprentissage dans le vécu et lui donne sens en fournissant à l'apprenant des moyens d'agir dans la société⁴. Dans un contexte de bachelier professionnalisant, le travail sur les genres spécifiques à un type de profession outille les étudiants pour une intégration réussie sur le marché du travail.

3. Description de la séquence

Cette séquence de 6,5 heures a été conçue pour des étudiants de niveau B1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Comme précisé plus haut, son objectif principal est de rendre les étudiants capables de rédiger une annonce immobilière (en ligne) efficace. Pour atteindre ce but, j'ai identifié les objectifs spécifiques suivants.

- 1) Dans un premier temps, il s'agit de rendre les étudiants capables d'identifier les caractéristiques communes au genre de l'annonce immobilière, telles que la visée marketing de l'annonce, l'appel à l'action⁵, l'absence de subordonnées ou la présence systématique de photos du bien.
- 2) Dans un deuxième temps, il faut rendre les étudiants capables d'établir une grille d'analyse et d'évaluation de l'annonce balisant la rédaction du texte et leur permettant d'autoévaluer leur propre production.
- 3) Enfin, les étudiants doivent également pouvoir mobiliser le vocabulaire thématique et les fonctions langagières spécifiques aux objectifs du genre (informer et convaincre).

Une fois atteints, les deux premiers objectifs devraient permettre le transfert de la compétence en langue étrangère vers la langue maternelle, ce qui constitue un élément motivationnel supplé-



mentaire, d'autant qu'il est apparu que mes collègues romanistes ne travaillent pas le genre de l'annonce dans le cours de français.

Conformément au modèle de Kolb et au canevas par situation-problème, ma séquence didactique se déroule en 4 phases.

3.1. Phase 1 : Expérience concrète vécue/Mise en perspective « expérientielle »

Je demande aux étudiants de se mettre dans la peau d'un agent immobilier et de rédiger à domicile (donc en toute autonomie) une annonce immobilière en anglais pour un bien résidentiel qu'ils connaissent personnellement (la maison de leurs parents, par exemple), annonce susceptible d'être publiée sur un site anglais de type Immoweb. Les étudiants, qui n'ont pas été préparés à réaliser cette tâche, sont ici d'emblée plongés dans l'action et font l'expérience concrète d'une situation nouvelle à caractère authentique, proche de leur future pratique. L'idée est de voir « ce que cela va donner », pour pouvoir tirer des observations, des ressentis et résultats de l'expérimentation.

3.2. Phase 2 : Observation réflexive/ État des ressources

Au premier cours de la séquence, j'interroge les étudiants sur leur ressenti face à cette expérience : Comment ont-ils vécu la tâche ? Se sont-ils sentis compétents pour l'accomplir ? Pensent-ils avoir rédigé une bonne annonce ? Les étudiants n'étant en principe pas encore capables de rédiger une bonne annonce immobilière, ils expriment leur inconfort face à la tâche et leur manque de maîtrise. Je dresse ensuite avec eux un état de leurs ressources : Quels savoirs préalables ont-ils mobilisés ? De quelles ressources disposaient-ils déjà pour réaliser la tâche ? Quels savoirs et savoir-faire leur ont manqué ? Ensemble, nous faisons apparaître ce que les étudiants maîtrisent déjà (e.g. le vocabulaire du bien résidentiel étudié dans le chapitre précédent, la grammaire de base), et ce qui devrait faire l'objet d'un apprentissage (e.g. structuration de l'annonce, stratégies de communication pour convaincre). Nous évaluons également l'intérêt et la valeur de

cet apprentissage : Pourquoi est-il utile pour eux d'apprendre à rédiger une annonce immobilière efficace ? Enfin, je demande aux étudiants ce qu'est d'après eux une annonce « efficace ». Il s'agit donc, dans cette deuxième phase, de tirer des observations de l'expérience et de susciter l'intérêt des étudiants pour les motiver à acquérir les savoirs et les compétences qu'ils ne maîtrisent pas encore. Il s'agit également de faire émerger leurs préconceptions sur l'annonce immobilière et ce qu'elle doit être, afin de faire évoluer ces dernières en les confrontant dans la phase 3 aux avis de professionnels du secteur.

3.3. Phase 3 : Conceptualisation abstraite/Apprentissage ; clarification et application

Les étudiants sont ensuite amenés, par groupes, à identifier, grâce à l'observation de documents authentiques que je leur fournis, les invariants du genre de l'annonce immobilière et les stratégies de communication propres à ce type de production langagière. L'objectif est de leur permettre de se distancier de l'expérience vécue et de leurs préconceptions pour élaborer des concepts généraux adéquats sur l'annonce immobilière, transférables à d'autres situations réelles. Cette phase de raisonnement et de généralisation se déroule en quatre étapes.

- 1) Lecture et observation d'annonces authentiques et identification en groupes des invariants du genre (structure, éléments textuels et visuels essentiels, aspects linguistiques).
- 2) Lecture de textes authentiques écrits par des agents immobiliers professionnels, prodiguant des conseils pour la rédaction d'annonces efficaces (y compris la prise de photos). Les étudiants échangent, en groupes, dans la langue cible, les informations trouvées, individuellement, dans les documents lus.
- 3) Élaboration en groupes d'une grille d'évaluation critériée d'une annonce immobilière sur la base des observations des annonces authentiques et des conseils de professionnels : les étudiants dressent une liste des éléments indispensables

et élaborent des critères et indicateurs de qualité.

- 4) Travail individuel sur deux aspects linguistiques fondamentaux du genre : les adjectifs descriptifs et les appels à l'action (exercices ciblés de fixation du vocabulaire) ; correction collective de ces exercices de vocabulaire.

Pour chacune des trois premières étapes, je passe de groupe en groupe pour répondre aux questions éventuelles et alimenter les réflexions des étudiants. Je collecte ensuite les grilles des différents groupes et en produis une synthèse, au besoin complétée par mes soins. Cette grille finale, remise aux étudiants, sert de base pour la quatrième et dernière phase du dispositif.

3.4. Phase 4 : Expérimentation active/ Résolution de la situation-problème

Après les phases d'observation réflexive et de clarification/application, les étudiants retournent vers la pratique, à présent outillés pour mener à bien la tâche. Ils appliquent concrètement les concepts généraux qu'ils ont élaborés. Ils commencent par évaluer leur première annonce à l'aide de la grille d'évaluation finale que je leur ai fournie et identifient les points à retravailler. Ils améliorent ensuite leur production à domicile. De retour en classe, les étudiants évaluent les annonces retravaillées par leurs pairs, toujours à l'aide de la grille, et se donnent mutuellement des conseils pour améliorer leur texte. Je leur demande ensuite de finaliser leur annonce et de me remettre un travail soigné, tenant compte de tous les critères d'évaluation de la grille. Cette production finale fait l'objet d'une évaluation certificative, sur la base de la grille d'évaluation.

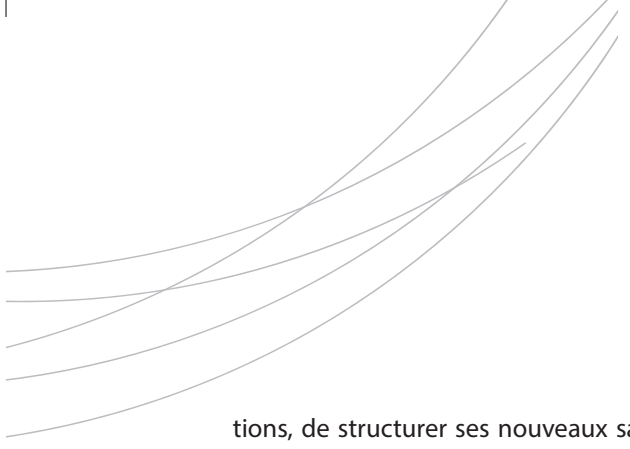
4. Éléments d'évaluation de la séquence

L'analyse des productions des étudiants montre que cette séquence place les apprenants dans les conditions favorables à l'apprentissage de la compétence visée. En effet, une comparaison des annonces produites par les étudiants avant et après l'apprentissage montre une nette amélioration tant au niveau de la forme que du contenu. Globale-

ment, les annonces produites après l'apprentissage sont mieux structurées, visuellement plus attractives et soignées. Elles reprennent les éléments de contenu identifiés comme essentiels dans la grille d'évaluation, notamment la description de la situation du bien, l'appel à l'action et des photos de qualité. D'un point de vue linguistique, on constate l'utilisation de synonymes et de nombreux adjectifs descriptifs positifs – ces deux points lexicaux ayant fait l'objet d'exercices ciblés dans la séquence. Les annonces produites sont dans l'ensemble bien plus professionnelles.

Le succès de la séquence s'explique par plusieurs aspects positifs de celle-ci. Premièrement, l'activité proposée est authentique et porteuse de sens car elle place les apprenants dans une situation proche de leur future vie professionnelle et les confronte à des documents authentiques, comprenant des témoignages (conseils) de professionnels du secteur qui légitiment l'activité. L'utilité de la séquence est évidente et explicitée. Deuxièmement, l'activité est « responsabilisante » et « engageante » d'un point de vue cognitif (Viau, 2000, p. 3) car l'apprenant n'attend pas passivement que le professeur transmette un nouveau savoir ; il doit participer activement à la construction de celui-ci. Troisièmement, la séquence est diversifiée : l'apprenant doit réaliser différentes tâches, seul ou en interaction (lecture de différents types de textes, expérimentation, observation, analyse de démarches intellectuelles, synthèse, rédaction, élaboration d'une grille d'évaluation, échanges oraux, exercices de vocabulaire) ; ces multiples tâches conviennent aux différents styles d'apprentissage. Parce qu'elle est authentique, signifiante, responsabilisante et variée, la séquence remplit la plupart des conditions énumérées par Viau (2000) comme nécessaires pour susciter la motivation des apprenants. Les documents de travail sélectionnés constituent un quatrième atout car ils sont authentiques, représentatifs, complémentaires, riches d'un point de vue linguistique, en adéquation avec les objectifs poursuivis et adaptés au niveau des apprenants. Enfin, la séquence est clairement structurée et fait progresser les apprenants pas à pas vers les objectifs fixés.

À titre personnel, je retiens surtout de cette expérimentation le fait que l'élaboration, par les étudiants eux-mêmes, d'une grille d'évaluation est un outil d'apprentissage original et efficace car, à lui seul, il permet à l'apprenant de synthétiser ses observa-



tions, de structurer ses nouveaux savoirs, de réfléchir sur son action et d'autoévaluer sa production. De plus, cette grille d'évaluation pourra être directement réutilisée dans la vie active, ce qui donne du sens à sa réalisation.

Collectés via un questionnaire anonyme⁶, les commentaires des étudiants sur ma séquence corroborent mon évaluation de celle-ci. En effet, les étudiants se sont dits globalement satisfaits de cette activité : ils ont clairement perçu son sens et son utilité pour leur future carrière et ont apprécié son caractère authentique, notamment l'observation de véritables annonces et les conseils de professionnels pour la prise de photos efficaces. Ils se considèrent mieux outillés pour rédiger une annonce et estiment avoir acquis la compétence visée. Les étudiants ont apprécié la méthode de travail, particulièrement la phase d'observation en groupes et l'auto-évaluation rendue possible par la grille ; il leur a semblé que cette méthode était plus efficace en termes d'apprentissage car ils ne doivent pas « bêtement attendre que le prof donne la réponse », comme le soulignait un étudiant.

La séquence présente toutefois quelques faiblesses du point de vue de sa conception et de sa mise en pratique. J'ai pu constater que les 6,5 heures attribuées à cette ultime séquence du semestre ne sont pas suffisantes pour permettre aux étudiants d'aller au bout de la démarche de conceptualisation. Lors de la phase de test, j'ai en effet dû accélérer le processus d'élaboration de la grille d'évaluation en aiguillant trop rapidement les étudiants vers les invariants du genre et les critères de qualité, au lieu de les laisser découvrir et réfléchir par eux-mêmes. De plus, je leur ai finalement fourni ma propre grille, car les grilles des étudiants, trop pressés par le temps, n'étaient pas assez élaborées. Ce manque de temps court-circuite l'activité, basée sur la construction des savoirs par l'apprenant, et peut entrainer, comme le souligne Viau (2000, p. 4), une démotivation.

De plus, la séquence ne travaille aucune structure grammaticale, or la lecture des productions des étudiants m'a permis de me rendre compte que certains thèmes grammaticaux sont spécifiques à l'annonce et mériteraient de faire l'objet d'exercices ciblés, notamment l'emploi des pronoms personnels et déterminants possessifs (on observe encore trop d'erreurs du type : *the house and her garden ; *she boasts 5 bedrooms) et celui des temps

(les erreurs récurrentes concernent le « simple present » : *The house boast a generous living room et le « simple past » : *It has been built 2 years ago). De plus, le transfert des nouveaux acquis dans des situations professionnelles réelles est évoqué à plusieurs moments de la séquence, mais il n'est pas assez entraîné de manière concrète. La séquence ne permet donc pas à l'apprenant d'exercer ses nouveaux savoir-faire dans une situation inédite car la tâche finale n'est qu'une simple correction de l'annonce produite lors de la mise en perspective. Enfin, le transfert de la nouvelle compétence en langue étrangère vers la langue maternelle, un des objectifs avoués de la séquence, est évoqué mais n'est ni entraîné, ni testé ; il n'est donc pas garanti.

5. Pistes de régulation

Trois des faiblesses identifiées peuvent être facilement corrigées. Il est en effet possible de dégager deux heures supplémentaires pour cette séquence et d'y ajouter une révision rapide des points grammaticaux précités. Afin d'exercer les nouveaux savoir-faire dans une situation présentant une part d'inédit et ainsi préparer le transfert, il convient de placer les étudiants dans une situation plus proche encore des situations qu'ils rencontreront dans leur vie professionnelle, par exemple en leur demandant de visiter un bien qu'ils ne connaissent pas du tout – comme la maison d'un camarade de classe chez qui ils ne se sont encore jamais rendus ou, idéalement, un bien réellement en vente sur le marché – et de rédiger une nouvelle annonce pour ce bien.

La quatrième faiblesse semble moins facile à pallier. Lors de la conception de ma nouvelle séquence, j'ai cru, assez naïvement, que le transfert des nouvelles connaissances et compétences génériques vers la langue maternelle se ferait de façon quasi automatique et naturelle. Il m'apparaît aujourd'hui que celui-ci ne peut être assuré qu'au travers d'une collaboration interdisciplinaire, par la construction d'activités communes au cours de français et d'anglais, réalisées en parallèle et dans la complémentarité⁷. Une analyse comparative du genre de l'annonce immobilière dans les deux domaines linguistiques est un préalable à ce travail interdisciplinaire, car comme le soulignent Jacquin, Simons & Delbrassine dans leur avant-propos (à paraître), on ne peut présupposer qu'un genre textuel soit tout à fait neutre culturellement : les spécificités cultu-

relles existent, et il s'agit de les identifier. D'après Viau (2000, p. 4), le caractère interdisciplinaire d'une activité d'apprentissage est une source supplémentaire de motivation pour les apprenants ; il serait donc souhaitable de travailler à l'avenir dans ce sens.

Une réflexion en équipe disciplinaire s'impose également. Mes collègues et moi-même sommes conscients de la nécessité d'adopter une perspective plus large et d'examiner la place de cette nouvelle séquence au sein du programme du cours d'anglais sur les trois années de formation. Nous souhaitons prendre le temps de réfléchir à la meilleure manière d'articuler cette séquence avec d'autres séquences du cursus pour développer une « supra-compétence » finale, testée en fin de parcours de formation, à savoir « convaincre un client d'acheter un bien résidentiel ». En effet, la conclusion d'une vente immobilière résulte de l'activation par l'agent d'une chaîne de compétences et savoir-faire multiples, dont la rédaction de l'annonce n'est que le premier maillon (on pense notamment à l'accompagnement du client lors de la visite du bien, aux stratégies de négociation, ou aux compétences plus sociales telles que le *small talk*⁸). Ces différentes compétences pourraient être travaillées au fur et à mesure du cursus. L'examen de fin de troisième année consisterait alors en une véritable activité d'intégration, plaçant les étudiants dans des conditions proches de leur future pratique (par exemple, face à un bien véritablement en vente, dans des jeux de rôles) et exigeant la mise en œuvre des différentes compétences travaillées.

À nouveau, un tel projet ne prendrait tout son sens que dans un travail interdisciplinaire avec des collègues des cours de français et de techniques de vente, ainsi qu'avec les collègues professionnels du secteur, car il mobiliserait différentes disciplines et des compétences que seuls des gens de terrain peuvent développer et évaluer. Malheureusement, j'ai pu constater qu'outre les réticences à modifier leurs pratiques habituelles, les contraintes institutionnelles (notamment le manque de flexibilité des horaires de cours, les changements d'attributions d'une année académique à l'autre et une charge de travail administratif croissante) constituent souvent pour les enseignants un frein important au travail en interdisciplinarité. On peut cependant espérer

que suite à l'introduction du Décret « Paysage », la refonte des programmes en « unités d'enseignement » rassemblant différents cours encourage et favorise une plus grande collaboration entre collègues de différentes disciplines.

6. Bibliographie

Bécharde, J.-P. (2012). Mieux comprendre l'apprentissage expérientiel. Journée de la Pédagogie, 19 avril 2012, DAIP-HEC Montréal, vidéo de la conférence. En ligne : http://www.hec.ca/daip/compte_rendu_evenements/journees_pedagogie/experientiel.html

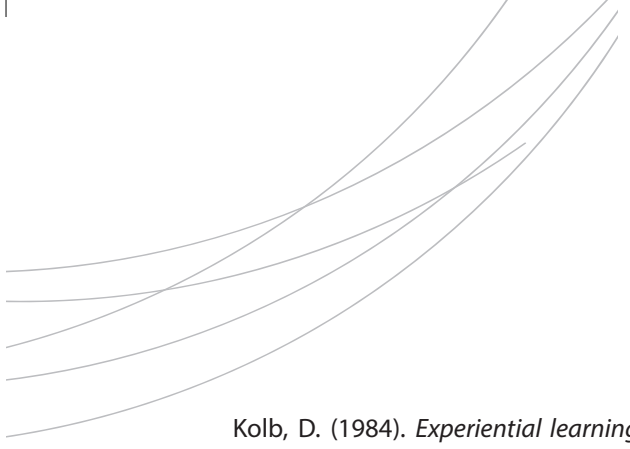
Chartrand, S.-G. (2015). Qu'est-ce qu'un genre et pourquoi faire des genres l'axe organisateur du développement des compétences langagières en français ? In S. G. Chartrand, J. Émery-Bruneau & K. Sénéchal (Éds.), avec la coll. de P. Riverin, *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français* (pp. 2-10). Québec : Didactica, C.É.F. En ligne : www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre. Enseigner. Évaluer*. Paris/Strasbourg : Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle. Comité de l'éducation. Division des langues vivantes & Didier.

Jacquin, M. (2015). Enseigner des genres textuels au secondaire I. Approches inter-linguistiques entre langue étrangère (allemand) et langue de scolarité (français). Notes de synthèse et rapport final. Fribourg : Institut für Mehrsprachigkeit. En ligne : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:55167>

Jacquin, M. (à paraître). Le genre textuel au carrefour des paradigmes de recherche en didactique des langues étrangères : conceptualisations et finalités. In M. Jacquin, G. Simons & D. Delbrassine (Éds.). *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique*. Bern : Peter Lang.

Jacquin, M., Simons, G. & Delbrassine, D. (Éds.) (à paraître). *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique*. Bern : Peter Lang.



Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewoods Cliffs, NJ : Prentice Hall.

Simons, G. (à paraître, a). De la place des genres textuels dans les familles de tâches en langues modernes. In M. Jacquin, G. Simons & D. Delbrassine (Éds.), *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique*. Bern : Peter Lang.

Simons, G. (à paraître, b). Pistes méthodologiques pour intégrer la dimension générique dans l'enseignement des langues étrangères. In M. Jacquin, G. Simons & D. Delbrassine (Éds.), *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique*. Bern : Peter Lang.

Viau, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *Correspondance*, 5/3. En ligne : <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/connaitre-les-regles-grammaticales-necessaire-mais-insuffisant/des-conditions-a-respecter-pour-susciter-la-motivation-des-eleves/>

Viau, R. (2011). La motivation à apprendre : mieux comprendre pour mieux agir. CRDP de Poitou-Charentes, 14 décembre 2011, vidéo de la conférence. En ligne : <http://cursus.edu/article/18539/favoriser-motivation-des-eleves-conseils-expert/#.V5nTFjWOweg>

7. Notes

¹ Sur la motivation scolaire, voir Viau (2000 et 2011).

² Le canevas par situation-problème de G. Simons est adapté du canevas proposé dans le programme de langues modernes de l'Enseignement Libre en Fédération Wallonie-Bruxelles. Pour une description de ce canevas, voir Simons (à paraître, b).

³ Simons (à paraître, b) décrit trois types de mise en perspective : a) la mise en perspective « légère », dans laquelle l'enseignant annonce quelle sera la tâche finale à réaliser ; b) la mise en perspective « intermédiaire », dans laquelle les apprenants sont

exposés à un exemple de production attendue en fin de séquence ; c) la mise en perspective « lourde » ou « expérientielle », dans laquelle les apprenants sont plongés d'emblée dans une tâche similaire à celle attendue en fin de séquence.

⁴ On peut donc regretter avec G. Simons que les référentiels de compétences et programmes en langues modernes en Belgique francophone, d'une part, et le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), d'autre part, n'accordent pas plus de place à l'enseignement des genres textuels, d'autant que le CECRL préconise une perspective actionnelle considérant l'utilisateur/apprenant d'une langue comme un acteur social (Simons, à paraître, a).

⁵ La plupart des annonces observées se terminent par une formule incitant le client potentiel à agir, soit en lui suggérant de contacter l'agence pour programmer une visite du bien, soit en insistant sur le fait que le bien est une occasion à ne pas manquer.

⁶ Ce questionnaire comprend deux parties. Les étudiants évaluent d'abord leur degré d'accord (pas du tout d'accord – pas d'accord – d'accord – tout à fait d'accord) avec une série d'affirmations, telles que « la matière de cette séquence est utile pour ma future carrière » ou « la méthode d'apprentissage est efficace ». Ils répondent ensuite à deux questions ouvertes (« Qu'as-tu le plus apprécié dans cette séquence ? » ; « Quels changements devraient être apportés à la séquence ? »).

⁷ Au sujet d'une approche inter-linguistique des genres textuels, voir Jacquin (2015).

⁸ Le *small talk* est une conversation informelle, légère, sur des sujets superficiels et sans charge émotionnelle, tels que la météo, les nouvelles sportives ou les projets de vacances. Ce genre de conversation au contenu pauvre permet de créer du lien social et d'éviter les silences embarrassants. Maîtriser l'art du *small talk* est une compétence fondamentale pour développer une bonne relation avec un client.

VOLET 3

ÉCHOS DE LA RECHERCHE



Introduction

Le Comité éditorial

Cette rubrique est une nouveauté dans *Didactiques en pratique*. Il s'agit de proposer des comptes rendus de mémoires (qu'on appelle aussi aujourd'hui « travaux de fin d'études »), réalisés dans le domaine de la pédagogie ou des didactiques disciplinaires¹.

Trois raisons nous ont conduits à créer cette rubrique.

Premièrement, depuis la « mastérisation » des études liée à la réforme dite de Bologne, les étudiants peuvent réaliser leur mémoire dans le domaine des didactiques disciplinaires, ce qui était impossible il y a une quinzaine d'années puisque seule l'AESS existait et qu'elle ne comportait pas de mémoire. Nous disposons donc aujourd'hui d'un vivier de mémoires dans le domaine de la didactique (disciplinaire), et il nous est apparu intéressant d'y pêcher l'une ou l'autre recherche.

Deuxièmement, on sait que, dans la très grande majorité des cas, les mémoires, une fois défendus, finissent sur l'étagère d'une bibliothèque universitaire où ils prennent la poussière pendant dix à vingt ans, avant de disparaître pour être remplacés par de nouveaux mémoires qui subiront le même sort que leurs aînés. Il en résulte que des savoirs de recherches se perdent, et qu'on ne cesse de redécouvrir un *déjà cherché*, un *déjà su*, alors que l'on pourrait s'appuyer davantage sur un existant pour le questionner, le revisiter, l'adapter, le développer. Cette rubrique a donc pour double objectif de donner un « sursis de vie » à quelques mémoires, et surtout d'élargir leur lectorat d'origine, qui, bien souvent, ne dépasse pas quatre personnes : l'auteur et les trois membres du jury.

Troisièmement, cette rubrique a aussi pour ambition d'aider de jeunes diplômés à entrer dans la communauté scientifique, en publiant leur premier article. Relevons que, par rapport à des revues (inter)nationales référencées, le délai de publication dans *Didactiques en pratique* est extrêmement court (moins d'un an)². Par ailleurs, les jeunes cher-

cheurs, qui sont encore peu rôdés aux exigences éditoriales académiques, bénéficient d'un suivi rapproché, assuré par le comité scientifique de la revue, notamment pour la structuration de leur article et la formulation de leurs idées. En tant que membres du Cifen, il nous semble qu'une de nos missions consiste aussi à leur mettre le pied à l'étrier de la recherche, même si nous savons que ces chercheurs en herbe ne s'orienteront pas tous vers une carrière académique.

En ce qui concerne les quatre textes proposés, outre le fait qu'il s'agit de quatre comptes rendus de mémoires, ces textes ont un autre point commun : ils manifestent un vif intérêt pour ce qui se passe sur le *terrain*, que ce soit dans les classes ou dans les musées/expositions. Par ailleurs, deux de ces mémoires (Samou et Renson) débouchent sur un *outil* pédagogique destiné à aider, concrètement, les (futurs) enseignants à résoudre un problème identifié, et un autre (Crasson) porte sur l'analyse critique d'une expérimentation menée dans les propres classes de la chercheuse. Même si nous pensons que cette dimension expérientielle et pragmatique intéressera les nombreux enseignants qui font partie de notre lectorat, nous tenons à préciser que cette dimension ne constitue pas l'unique critère pour qu'un texte soit retenu et publié³. Nous profitons de l'occasion pour préciser que cette rubrique peut aussi accueillir des travaux de fin d'études réalisés en Haute École, ainsi que des mémoires réalisés à l'Université, mais dans d'autres finalités que la didactique, pour autant, bien sûr, qu'ils comportent au moins un volet/chapitre didactique susceptible de rencontrer la ligne éditoriale de la revue.

Les quatre textes qui composent cette rubrique sont issus de trois facultés différentes : Philosophie et Lettres, Sciences, Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation. Les disciplines abordées sont les langues étrangères (anglais et italien), les sciences (la biologie) et l'histoire. Le public ciblé par ces quatre recherches est double : les élèves du secondaire (André et Crasson) et les (futurs) enseignants (Renson et Samou).

Le compte rendu (désormais CR) proposé par Sophie André (ULg - Master en Arts du Spectacle à finalité didactique) traite de l'apport didactique des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) dans les musées et expositions, et plus précisément ceux et celles consacré(e)s à la Première Guerre Mondiale. On observe en

effet que les institutions muséales utilisent de plus en plus des dispositifs technologiques interactifs destinés à élargir le public et à rendre les visites plus attractives et ludiques. La chercheuse rend compte de ce phénomène en l'illustrant à travers un type d'exposition particulier (14-18), puis elle se penche sur les apports éventuels des NTIC en milieu muséal, et ce dans le contexte spécifique de l'apprentissage de l'histoire à l'école secondaire. Pour ce faire, elle compare ce que ces NTIC, utilisées dans ce contexte spécifique, mobilisent comme compétences transversales, mais aussi comme compétences propres à l'enseignement de l'histoire telles que décrites dans les prescrits légaux de l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Par la double thématique traitée dans cette recherche, ce texte fait écho à celui de D. Delbrassine qui aborde la littérature contemporaine sur 14-18 adressée aux jeunes francophones (voir *Varia*), mais aussi à celui de Chapeau et Jungblut portant sur les projets d'édition numérique (voir *Varia*).

Le CR de Yolande Samou (ULg - Master en Biochimie, Biologie moléculaire et cellulaire, à finalité didactique) porte sur le concept de *modèle* en classe de biologie, défini ici comme « une représentation simplifiée, relativement abstraite d'un processus, d'un système, construit en vue de le décrire, de l'expliquer ou de le prévoir » (Sanchez, 2004, cité par Daro *et al.*, 2009⁴). Après avoir synthétisé la littérature scientifique dans le domaine de la modélisation en (didactique des) sciences, l'auteure présente les résultats d'une enquête réalisée auprès d'étudiants de l'AESS en biologie (ULg) et d'entretiens semi-structurés menés auprès d'enseignants expérimentés de la même discipline. Cette double étude lui permet d'identifier a) les pré-conceptions des (futurs) enseignants en matière de modélisation scientifique, b) l'influence que ces conceptions peuvent exercer sur les activités menées en classe, et c) les besoins des (futurs) enseignants de biologie en matière de formation et d'outils pédagogiques relatifs à la modélisation. À ce sujet, un livret sur la modélisation a été conçu par la chercheuse à destination des (futurs) enseignants.

Le CR d'Audrey Renon (ULg - Master en Langues et littératures modernes, orientation didactique) porte sur la langue du professeur d'italien langue étrangère. La langue utilisée par le professeur pour « faire cours » est, de loin, la première source d'input linguistique pour les élèves, étant donné que l'enseignant mobilise près de deux tiers du

temps de parole en classe. Il importe donc que cette langue soit *correcte* mais aussi la plus *authentique* possible. Pour mieux cerner les caractéristiques de cette langue de la classe (l'italien langue étrangère) parlée par un professeur locuteur natif, la chercheuse a observé et enregistré des enseignants en Italie, et a retranscrit ces échantillons linguistiques. Elle a ensuite regroupé ces derniers dans des rubriques correspondant à différentes phases d'une leçon : l'accueil des élèves, le rappel de ce qui a été fait précédemment, etc. Une enquête a également été menée auprès de (futurs) enseignants d'italien en Belgique francophone afin de savoir si ceux-ci avaient rencontré des difficultés dans la maîtrise de l'italien en tant que langue de la classe, et d'identifier leurs besoins en matière de formation et d'outils dans ce domaine. Sur la base de cette enquête, un glossaire reprenant le lexique de la classe en italien a été créé et est en attente de publication.

Le CR de Carole Crasson (ULg - Master en Sciences de l'Éducation) porte sur l'analyse critique d'une expérience pédagogique menée dans une de ses classes d'anglais (1^{re} année commune du secondaire). Pour placer ses élèves dans un contexte de lecture et de rédaction le plus authentique possible, l'enseignante-chercheuse a organisé un projet de correspondance avec une Américaine, Julia, devenue la *pen friend* (correspondante) des élèves. Chaque courrier reçu de la part de Julia correspondait ainsi à une nouvelle séquence de cours, débutant toujours par une « mise en perspective » de la tâche à réaliser (répondre à Julia), et un « état des ressources » linguistiques et stratégiques, déjà disponibles et/ou à acquérir. Les objectifs fixés par le groupe étaient organisés sous la forme d'une carte conceptuelle divisée en trois grandes branches intitulées *tête*, *mains* et *cœur*, carte métaphorique inspirée par le pédagogue Steiner et correspondant, *grosso modo*, aux savoirs, savoir-faire et attitudes mobilisés par les compétences. Pour conserver des traces collectives et individuelles de cet apprentissage et le rendre plus explicite – donc aussi potentiellement plus équitable –, la chercheuse a eu recours à un outil, le « journal des apprentissages », baptisé « Candid Writing », dans lequel les élèves étaient invités à récapituler ce qu'ils avaient appris pendant la journée.



Notes

¹ ... appelées aussi « didactiques *spéciales* ». Il s'agit de la didactique liée directement à une discipline spécifique, comme la didactique des mathématiques, la didactique du français langue première, la didactique de l'histoire, etc.

² Précisons qu'à l'heure actuelle, dans le domaine des sciences de l'éducation et des didactiques disciplinaires, il est fréquent que le délai entre la communication à un colloque international et sa publication dans une revue référencée ou un ouvrage

collectif, soit de trois ans... quand la communication est retenue pour publication !

³ On peut en effet imaginer des mémoires en didactique (disciplinaire) qui ne comportent pas d'expérimentation en classe et qui ne débouchent pas sur un outil destiné aux (futurs) enseignants, mais qui visent à mieux *comprendre* un phénomène lié à l'enseignement et/ou à l'apprentissage

⁴ Daro, S., Stouvenakers, N. & Graftiau, M.-C. (2009). Faire des sciences entre 10 et 14 ans, c'est mener une démarche d'investigation - Un outil à l'usage des enseignants pour favoriser une continuité des apprentissages en sciences lors de la liaison primaire secondaire. (M. d.-A. Scientifique, Éd.)

L'apport didactique de l'utilisation des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication dans les musées et expositions consacrés à la Première Guerre Mondiale

Sophie ANDRÉ

*Maitre – assistante en histoire
HELMo Sainte-Croix*

Mémoire présenté pour l'obtention du grade de Master en Arts du Spectacle à orientation didactique

Université de Liège – Faculté de Philosophie et Lettres – Département Information et Communication

Année académique 2015-2016

**Promotrice : Geneviève Van Cauwenberge ;
Lecteurs : Jean-Louis Jadoulle et Marc Vanesse**

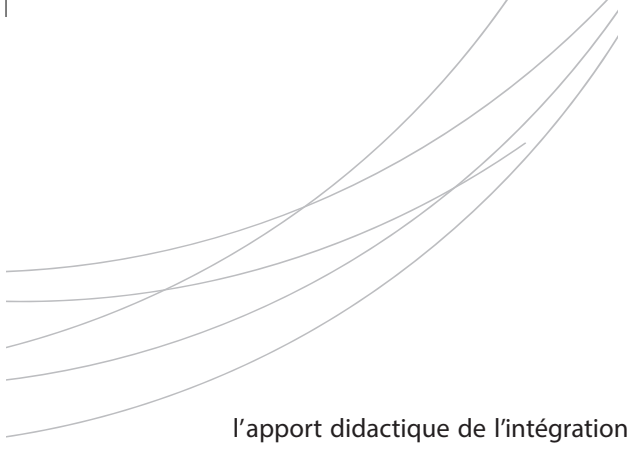
À l'heure du triomphe des technologies numériques, il s'avère difficile pour les institutions muséales de subsister et de s'imposer sans s'adapter aux modes de consommation de leurs visiteurs. Il est devenu presque inhabituel, aujourd'hui, de visiter une exposition ou un musée dépourvu(e) de dispositifs technologiques interactifs, dorénavant considérés comme la garantie d'une visite attractive et ludique. Si certains évoquent le progrès, d'autres parlent en revanche d'une « rupture » (Jacobi, 1997), l'attractivité s'imposant au détriment de la qualité des savoirs transmis et de la rigueur scientifique. Dans le cadre de notre mémoire (André, 2016) réalisé à l'issue de notre Master en Arts du Spectacle sous la direction de G. Van Cauwenberge, nous nous sommes penchée sur cette question des apports éventuels des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) en milieu muséal, et ce dans le contexte spécifique de l'apprentissage de l'histoire à l'école secondaire.

Partant des principes de la nouvelle muséologie qui place désormais le visiteur au centre du processus de médiation et, en lui assignant un rôle (inter) actif au sein du dispositif muséal, entend lui offrir

une personnalisation de l'expérience de visite, nous avons rapidement effectué quelques parallèles avec les modifications apportées à la place de l'élève considéré désormais comme l'acteur premier de son apprentissage. Nous nous sommes par conséquent demandé si les alternatives technologiques diverses et innovantes introduites dans les musées d'histoire n'offraient pas la possibilité au jeune élève, d'élaborer sa propre expérience de visite et de construire ainsi, de façon active, ses propres connaissances. Parallèlement, nous nous sommes interrogée afin de savoir dans quelle mesure l'introduction des NTIC en milieu muséal pourrait proposer, au public scolaire, une diversification des approches et des discours sur l'histoire de la Grande Guerre. Afin de vérifier ces deux hypothèses, nous avons tenté de répondre à trois questions de recherche :

- Les NTIC permettent-elles d'enrichir le discours historique sur la Première Guerre Mondiale ou engagent-elles simplement une dimension supplémentaire d'ordre ludique ou attractif ?
- Le recours aux NTIC en milieu muséal permet-il à l'élève d'exercer les compétences propres à l'enseignement de l'histoire et d'encourager l'apprentissage de la méthode et de la perspective historiennes ?
- Le recours aux NTIC au sein du dispositif muséal permet-il à l'élève de devenir acteur de sa propre formation, conformément à l'une des volontés du « Décret Missions » fixant les missions prioritaires de l'enseignement en Belgique francophone (Parlement de la Communauté Française, 1997) ?

Les chercheurs canadiens comptent parmi les premiers à avoir étudié les bénéfices, d'un point de vue éducatif, de l'introduction des NTIC dans les musées. Ainsi, Larouche s'est particulièrement intéressée à la question de la médiation culturelle intégrant les technologies numériques et mobiles en milieu muséal. Ses travaux ont mis en évidence



l'apport didactique de l'intégration des ressources muséales disponibles sur le web pour l'enseignement de l'histoire (Larouche, 2010 ; Larouche & Laferrière, 2010 ; Larouche, Boily & Vallières, 2012 ; Larouche & Loyer, 2014).

Les recherches qu'elle a conduites à Montréal avec l'équipe du Musée McCord sont particulièrement emblématiques. Depuis 1988, le musée a en effet entrepris de numériser son importante collection et d'exploiter l'outil internet, en vue de créer une plateforme éducative, intitulée « Clefs pour l'histoire »¹ tournée vers la construction de savoirs, de savoir-faire, et utile à l'enseignement de l'histoire. Basé sur des « Thèmes » ou des « Périodes », le site propose des « circuits thématiques » permettant de visionner et d'analyser, à l'aide d'une grille, des séries de documents. Par ailleurs, dès 2004, le musée a développé sur son site une section proprement éducative intitulée « EduWeb² », proposant à l'enseignant et à l'élève des scénarios fondés sur un questionnement à propos du passé et une démarche tournée vers l'enquête, favorisant interactivité, curiosité, et positionnement actif de l'élève. Ils permettent ainsi aux élèves d'approcher collections réelles et virtuelles, notamment à l'aide de leur Smartphone.

Ces dispositifs numériques éducatifs s'inscrivent dans le cadre des tendances récentes dans l'enseignement de l'histoire qui visent à développer, chez l'élève, l'apprentissage de la pensée historienne (Martineau, 2000 ; Seixas, 2006 ; Seixas & Peck, 2004 ; Seixas & Morton, 2013). Celle-ci comprend deux facettes : la méthode et la perspective historiennes. La première comprend les différentes étapes du processus d'élaboration des connaissances historiques : problématisation, heuristique, critique des documents, herméneutique, communication des résultats de recherche. La seconde constitue la manière particulière et propre à l'historien d'envisager et d'interpréter le passé : « mettre en perspective temporelle, dégager les changements et les continuités, périodiser, dégager les causes et les conséquences, identifier les acteurs et leurs rôles, faire preuve d'empathie historique, percevoir la dimension morale de l'histoire, dégager la pertinence historique, prendre en compte la complexité de l'histoire, prendre distance critique par rapport aux interprétations postérieures de l'histoire » (Jadouille, 2015).

Dans le champ de la muséologie, Gob et Drouguet (2014) attribuent diverses fonctionnalités aux NTIC. Celles-ci, via les images et les sons qu'elles véhiculent, remplissent d'abord un rôle de *diffusion*. Concernant les images, la manière de les diffuser, leur taille, ainsi que leur position dans le parcours muséal, permettent de modifier l'effet souhaité auprès du visiteur et le message communiqué. Il en va de même pour le son. La lecture ou l'interprétation de témoignages, la musique, les bruitages diffusés plus ou moins puissamment exercent aussi un impact sur la compréhension du visiteur et sa perception du sens envisagé par l'institution muséale. L'association ou non de ces différents dispositifs permet également de transformer de manière significative l'expérience de visite. Les NTIC remplissent ensuite un rôle d'*information*. La transmission des informations peut se faire à l'aide de dispositifs nomades (audioguides, tablettes, Smartphone, etc.), ou fixes tels que les bornes interactives. L'avantage de ces types de dispositifs est qu'ils permettent de concéder, dans les limites des propositions offertes, une certaine forme de liberté au visiteur, généralement responsable de l'activation de l'un ou l'autre commentaire, en fonction de son intérêt ou de son questionnement. Enfin, la fonction d'*interactivité* attribuée aux NTIC peut s'incarner à travers différents procédés comme les applications téléphoniques, les jeux et les quiz, les réseaux sociaux, les technologies *Radio Frequency Identification* (RFID)³, et tout autre procédé technologique octroyant au visiteur la possibilité de dialoguer ou d'apporter sa contribution, quelle qu'elle soit, au dispositif muséal.

Cette recherche a porté sur une sélection de quatre musées, une exposition, et deux expositions virtuelles. Il s'agit de l'Historial de la Grande Guerre de Péronne, du Musée de la Grande Guerre au Pays de Meaux, du Mémorial de Verdun, du Musée *In Flanders Fields* d'Ypres, de l'exposition « 14-18 : c'est notre histoire ! » au Musée Royal de l'Armée de Bruxelles, et des expositions virtuelles « Les civils belges dans la Grande Guerre »⁴ et « Sur les chemins de la Grande Guerre »⁵. Tous ces musées et expositions ont pour point commun d'appartenir au territoire de l'ancien front de l'Ouest, ou d'incarner des initiatives d'organismes appartenant à cette région, une zone profondément marquée par le conflit et par la guerre de tranchées. Cette dernière recèle de nombreux lieux de mémoire relatifs à la Première Guerre Mondiale, monuments, mémoriaux, plaques

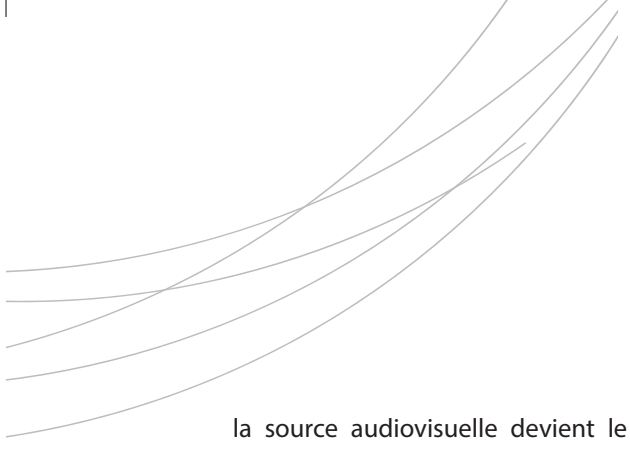
commémoratives, mais aussi des musées, des centres de recherche, et des témoins tangibles dans le paysage (territoire accidenté, cratères d'obus, vestiges de tranchées, etc.). L'anniversaire du Centenaire de la Première Guerre Mondiale fut donc l'occasion d'un foisonnement d'opérations de valorisation muséale dans diverses institutions proches de la zone des combats, donnant lieu à des projets technologiques innovants, en collaboration avec des entreprises de développement numérique européennes.

Dans ces diverses institutions, nous nous sommes appliquée à observer l'ensemble des dispositifs numériques mis en place, au sein même du parcours muséal, mais également en dehors de celui-ci, la présence de ces institutions sur le web étant également étudiée. Outre les dispositifs fixes et les dispositifs dits « nomades » ou mobiles dont font état Gob et Drouguet (2014), nous nous sommes donc également attardée sur les dispositifs exclusivement en ligne. Chacun de ces dispositifs a fait l'objet d'une analyse précise. Celle-ci a été réalisée au regard des travaux sur la méthode et la pensée historique d'une part, aux programmes et aux référentiels d'histoire en vigueur dans l'enseignement secondaire supérieur en Belgique francophone, y compris le « Décret Missions », définissant les missions prioritaires de l'enseignement secondaire en Belgique francophone d'autre part. Notre recherche a donc consisté à rapprocher ces documents officiels des différents dispositifs observés, afin de mettre en évidence ce que pourraient être les apports éventuels des NTIC en milieu muséal pour l'apprentissage de l'histoire de la Première Guerre Mondiale.

Qu'en est-il de l'apport des dispositifs fixes que sont les bornes interactives, les diffusions audiovisuelles comme les docu-fictions, les archives audiovisuelles et les films, ainsi que les diffusions sonores ? Les bornes interactives présentent un potentiel attractif important pour l'élève-visitateur : elles nous semblent susceptibles de susciter sa curiosité – par le caractère souvent ludique de l'activité proposée, la variété des documents présentés et la liberté de choix d'items que nous exposerons plus bas –, voire d'éveiller chez lui un goût pour la discipline historique. En effet, les technologies numériques propres aux bornes interactives offrent la possibilité au public muséal d'aborder des documents de types extrêmement variés (cartes animées, archives audio et audiovisuelles, etc.). Cette diversité des

supports exploités dans le cadre du cours d'histoire peut être considérée, à l'heure actuelle, comme une richesse pour l'apprentissage, dans la mesure où elle permet de développer chez l'élève une multitude de savoirs et de savoir-faire. La technologie numérique permet par ailleurs d'exposer cette multiplicité, certains types de documents, comme les enregistrements audio, n'étant pas présentables matériellement dans une vitrine comme peut l'être un objet. La numérisation de certains documents iconographiques présente en outre l'avantage de sensibiliser les élèves à des notions de sauvegarde et de valorisation du patrimoine historique. Enfin, cette même numérisation offre également des possibilités inédites de « manipulations » d'objets et d'images : les dispositifs numériques permettent de zoomer, de voyager virtuellement dans une image, de superposer des photographies en jouant sur leur transparence, ou encore de manier virtuellement un objet exposé en vitrine. En mettant l'élève en activité, ces potentialités favorisent une approche et une appropriation originales de l'objet historique. Il convient toutefois de souligner que, si les bornes interactives constituent un moyen susceptible de rendre actif le jeune public muséal, dans le cas des dispositifs numériques que nous avons observés, l'activité attendue de l'élève-visitateur se résume généralement à la sélection de l'un ou l'autre onglet selon son intérêt. En outre, cet onglet lui permet d'accéder à des savoirs généralement prémâchés, sans qu'il lui soit donné de participer à leur élaboration. Par ailleurs, dans la majeure partie des cas, le manque de renseignements relatifs aux traces historiques présentées sur ces bornes limite toute exploitation dans le cadre d'une éventuelle séquence d'apprentissage, ou modère toute tentative critique de la part du jeune visiteur.

En ce qui concerne les diffusions audiovisuelles, leur attractivité nous semble susceptible d'éveiller la curiosité de l'élève et son intérêt pour l'histoire. Le caractère sensible et concret de plusieurs d'entre elles sert le projet d'humaniser l'histoire, et de la rendre vivante aux yeux des adolescents. Cette dimension nous paraît à même de développer, chez les élèves, leur empathie vis-à-vis des acteurs du passé, c'est-à-dire leur capacité à percevoir les logiques et motivations d'hier et de se déprendre donc de leurs perceptions actuelles. Encore faut-il que la source audiovisuelle soit suffisamment préservée de reconstitutions ou d'interprétations postérieures. Car, quand celles-ci dominent,



la source audiovisuelle devient le vecteur d'une mémoire particulière, ancrée dans le présent. Ainsi, la mise en scène du témoignage au moyen du docu-fiction, qui constitue un mode de narration intéressant permettant de « dire le conflit » (Wahnich, 2005) et de lui conférer un sens, participe souvent à la construction d'une mémoire collective. Cette prise de conscience de l'écart existant entre l'histoire, comme discours raisonné et méthodique au départ des traces du passé et la mémoire, reconstruction à posteriori qu'une collectivité fait de son passé, peut se révéler extrêmement formative pour les élèves. Enfin, ces documents audiovisuels, qu'il s'agisse de docu-fiction, d'archives audiovisuelles, ou de films, incitent, par leur dimension construite, à les aborder de manière critique. Cette démarche est source d'apprentissages pour les apprentis-historiens, à condition que ceux-ci disposent d'informations suffisantes sur ces sources, ce qui est rarement le cas. Ce travail critique peut se faire au musée mais aussi de retour en classe, éventuellement en collaboration avec l'enseignant d'éducation aux médias.

Notre étude nous a aussi amenée à étudier les dispositifs dits « nomades » ou mobiles rencontrés en milieu muséal, à savoir les applications Smartphone, les applications et dispositifs sur tablettes, les audioguides, et, en dernier lieu, un prototype de bracelet fonctionnant par puce RFID mis en place au Musée *In Flanders Fields*. Leurs potentialités au service de l'enseignement de l'histoire nous semblent importantes. Leur pouvoir attractif, et bien souvent ludique, notamment grâce aux possibilités de téléchargements d'applications, sous forme de jeux, de quiz ou de parcours à suivre, est indéniable. La manipulation des dispositifs nomades accorde également une grande liberté aux utilisateurs, et peut donc contribuer au développement de l'autonomie des élèves. Employer son propre appareil (Smartphone ou tablette) pourrait par ailleurs constituer un argument motivationnel non négligeable auprès des jeunes, bien que le professeur doive rester attentif aux éventuelles inégalités en termes de possession et d'aisance de manipulation de ces technologies, si un tel dispositif venait à être intégré dans une séquence d'apprentissage. La manipulation de ces outils nomades offre par ailleurs une continuité dans l'accompagnement de son utilisateur. Les possibilités de géolocalisation disponibles sur Smartphone et sur certaines tablettes permettent de lui proposer, à certaines étapes de son parcours, des interactions avec son

environnement, y compris à l'extérieur de l'enceinte muséale, en partant à la découverte de traces tangibles de tous types (vestiges de tranchées, de bâtiments, cratères d'obus, cimetières, monuments, etc.), au besoin au moyen de la réalité augmentée⁶. Cette dernière est rendue possible par la caméra intégrée à l'appareil, qui permet de connecter l'environnement matériel aux collections numérisées.

Les dispositifs nomades offrent donc également des stratégies innovantes qui permettent aux institutions muséales de partager et de valoriser leurs collections, sensibilisant les élèves à ces questions de sauvegarde du patrimoine. Certains de ces dispositifs nomades permettent une réelle personnalisation du parcours muséal par l'enregistrement de données personnelles, ajustant la visite au vécu et à l'expérience de chacun. Tel est le cas du bracelet *poppy*, proposé au Musée *In Flanders Fields*, qui autorise l'enregistrement d'informations relatives à son porteur au moyen d'une puce *Radio Frequency Identification* (RFID). Durant son parcours, le jeune visiteur est alors invité à se connecter à certaines bornes interactives à l'aide de ce bracelet, en vue d'accéder aux témoignages d'individus du passé, et dont le sexe, l'âge, le nom et/ou le lieu de résidence se rapprochent au mieux de ceux de l'élève-visiteur. Une telle démarche pourrait contribuer à développer chez ce dernier sa motivation et sa curiosité pour l'histoire. Enfin, les dispositifs nomades offrent de multiples opportunités en termes de sauvegarde de données (photographies d'objets, archives numérisées, etc.), notamment au moyen de la caméra intégrée à l'appareil. Les captures d'images (visuelles, voire audiovisuelles) et l'enregistrement de données permettent la création d'une bibliothèque virtuelle constituée de documents qui pourront ensuite être utilisés comme outil de travail en classe d'histoire, en vue d'exercer certains savoir-faire propres à la méthode et à la perspective historiques. Ces deux dispositifs nomades offrent par ailleurs de nombreuses possibilités en termes de production et de création, deux activités valorisées par le « Décret Missions » (Parlement de la Communauté française, 1997, p. 5, article 8).

Enfin, plusieurs dispositifs en ligne ont été examinés. Si Gob et Drouguet (2014) font état des dispositifs fixes et nomades, nous avons pris la liberté de proposer une troisième catégorie de dispositifs numériques, rassemblant des initiatives destinées à être proposées exclusivement aux internautes, en dehors du cadre de la visite. Dans cet article, nous

aborderons essentiellement l'exposition virtuelle intitulée « Les civils belges dans la Grande Guerre », et l'expérience de la page Facebook Léon Vivien, un projet lancé par le Musée de la Grande Guerre au Pays de Meaux⁷.

Le premier de ces deux dispositifs se présente comme une gigantesque entreprise d'inventoriage, de classement par fiches nominatives et de numérisation du patrimoine archivistique de la Direction générale Victimes de Guerre⁸. Ce projet, clôturé durant l'été 2015, témoigne d'une volonté d'ouverture vers les publics et de partage des traces du passé, notamment par la mise à disposition d'une base de données accessible en ligne pour permettre aux jeunes visiteurs de réaliser d'éventuelles recherches personnelles, par exemple sur un membre de leur famille. Ce dispositif en ligne pourrait ainsi constituer le lieu de la réalisation d'une enquête historique. Rechercher le nom d'un ancêtre victime du premier conflit mondial pourrait être le point de départ concret et motivant, par son caractère « utile », à l'élaboration d'une problématique, puis d'une recherche documentaire. Le site autorisant les modifications de son contenu, des manipulations seraient rendues possibles dans le cadre de la classe d'histoire, offrant de nombreuses possibilités éducatives jusqu'à la publication, par les élèves, de leurs résultats de recherche. Ce dispositif contribuerait à rendre l'élève acteur de sa propre formation, tout en développant sa confiance en lui, et en favorisant les activités de découverte, de production et de création (Parlement de la Communauté française, 1997).

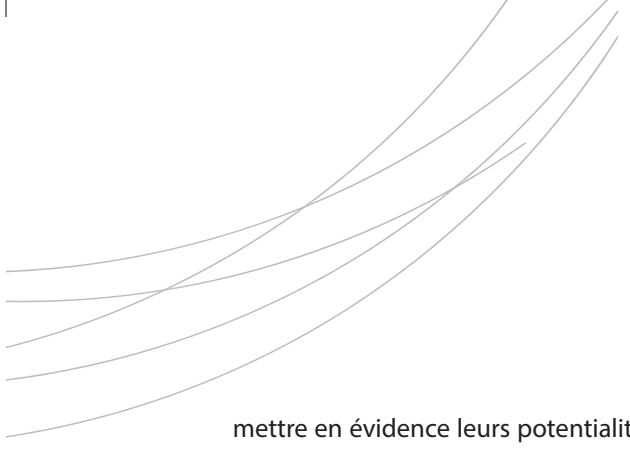
Le second dispositif se présente sous la forme de la page Facebook d'un poilu fictif prénommé Léon Vivien⁹, dont il était¹⁰ possible de suivre en temps et en heure l'expérience de la Grande Guerre, 100 ans plus tôt, autorisant ainsi les jeunes internautes à « percevoir la durée et apprécier l'épaisseur du temps » (Jadoulle, 2015), une dimension essentielle à l'apprentissage de la temporalité historique, et à développer leur empathie à l'égard de l'homme d'autrefois. Le dispositif permettait en outre d'aborder le conflit sous un regard plus humain, par l'intermédiaire du témoignage, tout en développant son esprit critique vis-à-vis d'un dispositif où prédomine malgré tout l'anachronisme, dans la mesure où l'initiative prête à un homme du début du XX^e siècle un support de communication propre aux débuts du XXI^e siècle.

Enfin, en plus de leur caractère ludique et attractif, l'ensemble des dispositifs en ligne possède l'avantage non négligeable d'être facile d'accès et d'offrir la possibilité pour les jeunes internautes d'établir leur propre bibliothèque virtuelle, à partir des images numérisées et des photographies d'objets, exploitables à tout moment en classe d'histoire ou à domicile dans le cadre d'une enquête historique. Les dispositifs en ligne présentent également un potentiel non négligeable pour les institutions muséales soucieuses de valoriser leurs collections : ils leur permettent d'étendre leur zone d'influence et de partir à la conquête de leurs publics, lesquels sont désormais invités à collaborer et à participer à l'écriture de l'histoire.

Selon notre analyse, les avantages didactiques potentiels pouvant être attribués aux dispositifs fixes, nomades et en ligne dans le cadre des musées et expositions consacrés à la Grande Guerre en termes didactiques, sont nombreux. Ces types d'effets sont l'attractivité et le caractère ludique permettant de développer curiosité et motivation ; la variété des supports documentaires et des apprentissages spécifiques qui y sont liés ; la sensibilisation à la sauvegarde et à la valorisation du patrimoine ; l'empathie historique, et les potentialités en termes de critique. Certains dispositifs autorisent une approche inédite de l'histoire : les diffusions audiovisuelles et sonores permettent d'humaniser le passé et de le rendre concret aux yeux des adolescents, tandis que d'autres, nomades quant à eux, personnalisent l'expérience de visite en permettant au jeune visiteur d'interagir avec son environnement, à l'intérieur et à l'extérieur de l'enceinte muséale. Quelques dispositifs en ligne offrent enfin des potentialités en termes de recherche documentaire, par l'introduction de bases de données, et de publications de résultats de recherche.

Les dispositifs analysés comportent cependant quelques faiblesses, telles que l'absence fréquente de données critiques ce qui limite la possibilité d'un exercice critique, l'absence de clés de compréhension de certains documents exposés, et une activité souvent restreinte au panel offert dans un menu prédéfini, ne permettant pas toujours à l'élève de participer activement à la construction de ses connaissances.

Enfin, ce projet comporte également des limites qu'il s'agit pour nous de souligner. En effet, notre recherche visait à analyser des dispositifs et à



mettre en évidence leurs potentialités. Cette étude ne fait donc pas la preuve d'apports effectifs du recours aux NTIC, en termes d'apprentissage de la discipline qu'est l'histoire par les élèves de secondaire, mais également en termes de motivation, de curiosité, et de développement de la personne de chacun des élèves, dans la mesure où nous n'avons pu observer les attitudes effectives des élèves face aux dispositifs numériques évoqués. Sur la base de ces limites, nous pourrions envisager une recherche future qui prendrait la forme d'une étude quasi-expérimentale dont l'objet serait d'évaluer l'apport de dispositifs d'enseignement exploitant les NTIC au développement de certaines dimensions de la pensée historique. Le ciblage plus précis des types d'effets escomptés et des types de dispositifs d'enseignement susceptibles d'y contribuer, permettrait, à partir d'un cadrage théorique plus précis et étoffé, d'élaborer un dispositif de recherche plus prometteur en termes de résultats effectifs.

Bibliographie

- André, S. (2016). *L'apport didactique de l'utilisation des NTIC dans les musées et expositions consacrés à la Première Guerre Mondiale*, mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master en Arts du Spectacle à orientation didactique, s. dir. de Geneviève Van Cauwenberge (promotrice), Jean-Louis Jadouille et Marc Vanesse (lecteurs).
- Gob, A. & Drouguet, N. (2014). *La muséologie. Histoire, développements, enjeux actuels*. Paris : Armand Colin.
- Jacobi, D. (1997). Les musées sont-ils condamnés à séduire toujours plus de visiteurs ? *La Lettre de l'OCIM*, 49, 9-14.
- Jadouille, J.-L. (2015). *Faire apprendre l'histoire. Pratique et fondement d'une « didactique de l'enquête » en classe du secondaire*. Namur : Érasme.
- Larouche, M.-C. (2010). Faire des collections numérisées un lieu d'enquête et de partage des visions plurielles de l'histoire. Les nouvelles technologies et Internet, entre l'école, les musées et la société. *Les Sciences de l'Éducation – Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 43, 4, 49-75.
- Larouche, M.-C., Boily, H. & Vallières, N. (2012). Réel versus virtuel : enjeux et perspectives liés à l'utilisation de technologies mobiles au sein d'un musée d'histoire. In A. Meunier et J. Luckerhoff (Éds.), *La muséologie, champ de théories et de pratiques* (189-215). Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Larouche, M.-C. & Laferrière, I. (2010). Exploiter des caricatures éditoriales anciennes sur un site Web muséal : résultats d'une validation pédagogique. In J.-F. Cardin, A. Meunier et M.-A. Ethier (Éds.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (341-374). Québec : Éditions Multimondes.
- Larouche, M.-C. & Loyer, M.-C. (2014). Les technologies mobiles, un outil d'apprentissage en milieu muséal ? Bilan d'une expérience menée au Musée McCord avec des classes d'histoire du secondaire. In N. Nyst, C. Dupont et M.-E. Ricker (Éds.), *Médiation muséale et patrimoniale. Enjeux et perspectives. Actes du colloque organisé à Beez (Namur), 9 & 10 février 2012* (97-109). Bruxelles : Direction du Patrimoine culturel de la Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Martineau, R. (2000). La pensée historique, une alternative précieuse pour l'éducation du citoyen. In R. Palascio et L. Lafortune. *Pour une pensée réflexive en éducation* (281-310). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Parlement de la Communauté Française (1997, 24 juillet). *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*.
- Seixas, P. (2006). Les éléments ou dimensions de la pensée historique : un cadre d'évaluation pour le Canada. En ligne : <http://archive.historybenchmarks.ca/fr/documents/les-elements-dimensions-de-la-pensee-historique-un-cadre-d%E2%80%99%C3%A9valuation-pour-le-canada>
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concept*. Toronto : Nelson Education.
- Seixas, P. & Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. In A. Sears, I. Wright (Éds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (109-117). Vancouver : Pacific Educational Press.
- Wahnich, S. (2005). Trois musées de guerre au XX^e siècle : *Imperial War* de Londres, *Historial de la Grande Guerre* de Péronne, *Mémorial de Caen*. In J.-Y. Boursier (Éd.), *Musées de guerre et mémoriaux. Politiques de la mémoire* (65 – 81). Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

Musées :

Musée de la Grande Guerre au Pays de Meaux (2013, 28 novembre). Léon Vivien [Page web]. Accès : <https://www.facebook.com/leon1914/>.

Musée *In Flanders Fields*, Musée départemental de Flandres, Historial de la Grande Guerre, Caverne du dragon – Musée du Chemin des Dames, Départements du Pas-de-Calais et du Nord. Sur les chemins de la Grande Guerre [Page web]. Accès : <http://expositionvirtuelle.memoire1418.org/>.

SPF Sécurité Sociale. 2014-18 [Page web]. Accès : <http://www.civilsbelges14-18.be/fr>.

Notes

¹ Page consultée le 29/12/2016 à l'adresse suivante : <http://collections.museemccord.qc.ca/fr/clefs/circuits/>

² Page consultée le 29/12/2016 à l'adresse suivante : <http://www.musee-mccord.qc.ca/fr/retrait-des-contenus-eduweb/>

³ Il s'agit d'un système de puces permettant de récolter des informations personnelles relatives au

visiteur dans le but d'adapter le parcours muséal à celui-ci.

⁴ Page consultée le 29/12/2016 à l'adresse suivante : <http://www.civilsbelges14-18.be/fr>

⁵ Page consultée le 29/12/2016 à l'adresse suivante : <http://expositionvirtuelle.memoire1418.org/>

⁶ La réalité augmentée désigne une technique permettant d'insérer des objets virtuels dans notre perception du réel, par la superposition d'images virtuelles à des images réelles.

⁷ Dans le cadre de notre mémoire furent également étudiés une seconde exposition virtuelle, intitulée « Sur les chemins de la Grande Guerre », et le *Massive Open Online Course* (MOOC) du Mémorial de Verdun, un projet de sessions de cours en ligne initié par le nouveau Mémorial de Verdun.

⁸ Page consultée le 29/12/2016 à l'adresse suivante : <http://warvictims.fgov.be/fr/>

⁹ Page consultée le 29/12/2016 à l'adresse suivante : <https://www.facebook.com/leon1914/>

¹⁰ La dernière publication remonte au 24 mai 2013, date de la mort du personnage fictif.

Le concept de modèle en classe de biologie

Délimitation et construction d'une intervention didactique pour la formation des étudiants du Master à finalité didactique et des futurs Agrégés de l'enseignement secondaire supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles

Yolande SAMOU

Biologiste au Cebedeau¹ et professeur de sciences à l'IPES de Huy

Mémoire présenté pour l'obtention du grade de Master en Biochimie, Biologie moléculaire et cellulaire, à finalité didactique

Université de Liège – Faculté des Sciences – Département des Sciences de la Vie

Année académique 2015-2016

Promotrice : M.-N. Hindryckx ;

Lecteurs : V. Henry, E. Parmentier et N. Stouvenakers

1. Introduction

Ces dernières années, on assiste à une crise de la vocation scientifique. Comme le mentionne le rapport du Conseil wallon de la Politique scientifique de 2013, seulement 19% des étudiants francophones dans le supérieur choisissent de suivre une formation dans un domaine scientifique. Dès lors, il est utile de repenser l'enseignement des sciences pour attirer les élèves dans ce secteur. Dans cette optique, la modélisation dans les cours de sciences peut être un bon moyen pour contribuer à susciter des vocations scientifiques.

En effet, tout au long de l'histoire des sciences, les démarches des chercheurs ont, la plupart du temps, impliqué un travail de modélisation (par exemple la double hélice d'ADN de Watson et Crick en 1953). L'éducation scientifique devrait donc se calquer sur ce mode opératoire et non pas « se limiter à l'acquisition de savoirs purement formels » (Giordan, 1999, p. 13), ce d'autant plus que le recours en classe à

l'expérimentation directe pour étudier des phénomènes biologiques n'est pas toujours réalisable. Les modèles scientifiques peuvent être concrets (représentation physique 2D ou 3D), mathématiques (expression symbolique ou graphique) ou conceptuels (communiqués verbalement, symboliquement ou visuellement). Les modèles font donc partie intégrante de la démarche scientifique et constituent des « lentilles conceptuelles » permettant aux élèves de voir certains aspects du réel (Halloun, 2004, cité par Sanchez, 2008). Giordan (1999) stipule par ailleurs que l'utilisation de la modélisation va permettre de valoriser chez les élèves l'acquisition d'une attitude où l'étonnement, la confiance en soi et l'esprit critique sont mis en avant. De plus, l'utilisation de modèles peut servir de support au débat scientifique dans la classe (Mousset 2009) et favoriser ainsi les échanges entre les élèves et l'apprentissage entre pairs.

Outre ces aspects, rappelons que l'utilisation de la modélisation en classe est désormais imposée dans les nouveaux référentiels de sciences, entrés en vigueur le 1 septembre 2016.

Dans cet article, nous nous intéressons particulièrement à l'utilisation des modèles 3D dans le cours de biologie en Fédération Wallonie-Bruxelles (désormais FWB). Dans ce cours, la modélisation est nécessaire pour garantir aux élèves d'atteindre les compétences terminales, les Unités d'Acquis d'Apprentissage et savoirs requis à la sortie du secondaire et également respecter les exigences du décret Missions²... Outre le côté ludique et motivationnel des activités de modélisation, faire modéliser les élèves (particulièrement ceux qui sont dits « manuels » ou « visuels ») semble améliorer leur compréhension. Bodur & Guichard (2006) ont par exemple montré que l'utilisation d'un modèle matériel a permis aux élèves de mieux comprendre et de mettre en évidence les principes qui rendent l'articulation fonctionnelle dans le mouvement de flexion-extension du bras. De même, Louca &

Zacharia (2012) ont réalisé une revue de la littérature sur le thème de l'apprentissage par la modélisation dans l'éducation scientifique. Suite à l'examen de nombreux articles, ces auteurs ont conclu à une contribution positive de la modélisation, une contribution notamment cognitive, métacognitive et sociale.

2. Cadre conceptuel

2.1. Qu'est-ce qu'un modèle ?

Le mot « modèle » est un terme polysémique couramment employé dans la littérature scientifique, particulièrement dans les domaines des sciences expérimentales et de la didactique des sciences (Ney, 2006 ; Champsaur & Ménager, 2013). Ce terme revêt différentes facettes en fonction des auteurs, du contexte et de l'objectif poursuivi.

L'expression qui semble remporter le plus grand consensus est « représentation de la réalité ». Pour Mousset (2009), par exemple, il s'agit d'une « représentation de certains aspects d'un objet ou d'un phénomène du monde réel ». Le plus souvent, cette représentation est qualifiée de « simplifiée » (Sanchez & Prieur, 2005 ; Primatesta & Kummer, 2012 ; Champsaur & Ménager, 2013). Le modèle se définirait alors comme « une représentation simplifiée, relativement abstraite d'un processus, d'un système, construit en vue de le décrire, de l'expliquer ou de le prévoir » (Sanchez, 2004, cité par Daro *et al.*, 2009, p.30). Autre acception souvent évoquée : celle du modèle comme intermédiaire entre le monde réel et nos conceptions mentales, ou entre une situation-problème et sa résolution. Par exemple, Ney définit le modèle comme « un trait d'union entre l'esprit et les choses [...], entre le réel et la théorie, entre le problème concret et sa solution formelle » (2006, p.140). Un autre aspect important que nous avons relevé chez quelques chercheurs est le modèle en tant qu'outil ou instrument. Selon Sanchez (2008), les modèles sont à considérer comme des instruments de connaissances permettant aux élèves, dans le cadre de la résolution d'un problème scientifique, de conduire leurs investigations et de donner du sens aux tâches. Le modèle est donc avant tout un outil, pas un objet d'apprentissage en soi (Coquidé, 2015).

2.2. Qu'est-ce que la modélisation ?

La définition du terme « modélisation » va naturellement découler de celle que l'on attribue au concept de modèle. Si l'on considère la première définition du modèle – une représentation de la réalité –, on peut alors affirmer avec Mousset (2009) que la modélisation est la démarche d'élaboration d'un modèle, qui passe par une étape de simplification. Dans ce cas, l'accent est mis sur le produit fini qu'est le modèle. Selon Martinand, la modélisation consiste à établir des allers-retours entre « le monde réel et le monde des modèles » (1994, cité par Primatesta & Kummer, 2012, p.12). Roy & Hasni (2014) explicitent ce va-et-vient en affirmant que la construction d'un modèle se fait de manière cyclique en articulant le champ empirique et le champ théorique.

Amato Imboden & Van Tuinen-Sabbadini (2012) mettent quant à eux l'accent sur la démarche de modélisation plutôt que sur le produit fini. Ils voient le modèle comme une réponse schématique à une question (dans un domaine de validité défini). Ainsi, modéliser reviendrait à chercher à répondre à une question précise en mettant en évidence les liens entre différents éléments. Ces chercheurs rejoignent en ce sens les « défenseurs » du modèle comme outil (ou instrument) de connaissance.

2.3. Catégorisation des modèles

Étant donné l'étendue du champ sémantique du modèle et de la modélisation, plusieurs auteurs ont proposé une classification par catégories, en fonction de leur rôle ou de leur nature. Concernant le rôle, Primatesta & Kummer (2012) ont distingué les fonctions *descriptive*, *explicative* et *prédictive*, en soulignant les enjeux de modélisation dans des activités de classe. Varlet (2013) a, quant à elle, trié les différentes significations données aux modèles en fonction de leur nature et proposé de les regrouper sous trois grandes formes : les modèles *physiques* ou *maquettes* ; les modèles *analogiques* et les modèles *symboliques*. Suite à ces recherches, notre acception du modèle 3D en biologie est donc un outil tel que défini par Sanchez & Prieur (2005), qui va permettre de représenter, de comprendre ou de prévoir un phénomène.



3. Questions de recherche et approche méthodologique

3.1. Focus sur les modèles 3D

Dans la suite de notre recherche, nous nous sommes focalisée sur les modèles physiques ou maquettes, encore appelés modèles 3D. Ce choix se justifie dans le sens où un grand nombre de publications scientifiques concerne des études sur les autres types de modélisation souvent utilisés en biologie, notamment : la *schématisation* (Dahmani, 2011 ; ASBL Culture in Vivo, 2015 ; Quittre, 2015) et les *simulations informatiques* (De Jong, 2006 ; Ney, 2006 ; Ney, 2007 ; Smyrnaïou, 2015). Or, pour la modélisation 3D (concrète, et non virtuelle), la documentation disponible est mince et concerne le plus souvent des études anglosaxonnes ou québécoises.

Une recherche de type exploratoire a été menée pour essayer de répondre aux questions suivantes : *Quelles sont les représentations et besoins des futurs enseignants en lien avec les modèles et la modélisation ? Comment les (futurs) enseignants mettent-ils en œuvre les processus de modélisation en classe de biologie dans le secondaire supérieur en FWB ? Quelles sont les difficultés qu'ils rencontrent ?* Cette recherche avait comme objectif final une intervention didactique auprès de futurs agrégés de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) en vue d'une meilleure utilisation de la modélisation dans leur cours de biologie.

La démarche de recherche utilisée a consisté, d'une part, à enquêter auprès de futurs enseignants et d'enseignants chevronnés, et, d'autre part, à élaborer un livret pédagogique contenant entre autres des conseils et astuces pour la modélisation en classe ainsi que des données bibliographiques pour aller plus loin.

3.2. Enquête auprès de futurs enseignants

L'enquête menée auprès des futurs AESS poursuivait un objectif « descriptif » (Vilatte, 2007). L'univers

d'enquête était constitué de 31 étudiants de l'AESS de l'ULg (dont 23 biologistes et 8 chimistes). L'instrument d'étude employé était un questionnaire comportant 11 questions regroupées en quatre grandes thématiques, à savoir : les données individuelles, les préconceptions des répondants, leurs motivations ainsi que leurs pratiques d'activités de modélisation.

3.3. Interviews d'enseignants chevronnés

Nous avons opté pour une méthodologie de recherche de type exploratoire par l'entremise d'une étude de cas³ (voir Roy, 2003, cité par Varlet, 2013). En nous basant sur les supports pédagogiques proposés par Maulini (2007) et Decroly⁴ (2015) et en nous inspirant d'études antérieures⁵ (Varlet, 2013 ; Roy & Hasni, 2014), nous avons élaboré un *guide d'entretien semi-directif* et réalisé 12 interviews de professeurs expérimentés. Différents réseaux (officiel & libre) et types d'enseignement (transition et qualification) ainsi que diverses formations initiales à l'enseignement (biologiste et chimiste) étaient représentés dans l'échantillon.

4. Principaux résultats et discussion

4.1. Perception de la modélisation par de futurs professeurs de sciences

Pour cerner la/les principale(s) signification(s) que les étudiants donnent au terme « modélisation », il leur a été demandé de choisir, parmi six propositions fréquemment retrouvées dans la littérature, celle(s) avec la/lesquelle(s) ils étaient d'accord ; puis de les classer par ordre de priorité.

Les résultats obtenus montrent que « modéliser » pour ces étudiants consiste d'abord à construire un objet en 3D et à schématiser. La proposition « modéliser c'est expérimenter » vient ensuite. Les significations les moins retenues par les étudiants concernent la simulation sur logiciel et l'analogie (figure 1).

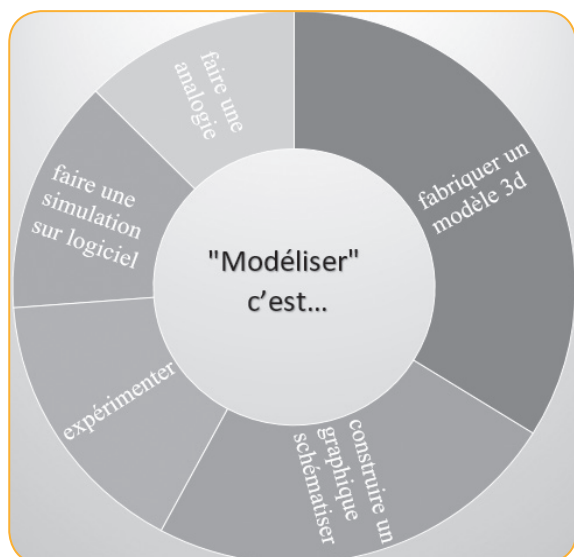


Figure 1 : Perception de la modélisation par de futurs professeurs de sciences

Concernant les fonctions attribuées au modèle, l'analyse du discours des étudiants montre globalement que :

- environ la moitié (n=15) des répondants attribue au modèle une fonction de description ;
- environ un tiers (n=9) des participants évoque le rôle explicatif du modèle ;
- aucun étudiant ne fait allusion à la fonction prédictive du modèle comme on la retrouve parfois dans la littérature.

4.2. Interview d'enseignants chevronnés

Suite aux entretiens semi-dirigés, il apparaît que les enseignants expérimentés ont principalement trois conceptions de la modélisation : la représentation simplifiée, l'analogie et le mime. Ces conceptions influencent en retour la façon dont ils envisagent la modélisation dans leurs cours.

Les activités qu'ils proposent consistent en l'élaboration d'un produit fini, principalement de trois types, à savoir les objets construits 2D ou 3D, les objets du quotidien, détournés pour en faire des modèles, et enfin, des gestes et mises en scènes faisant intervenir les élèves. Notons que les produits finis reflètent les préconceptions des enseignants.

Par rapport au rôle du modèle, tous les enseignants interrogés identifient les deux fonctions princi-

pales que sont la description et l'explication, et une plus faible proportion (25 %) des enseignants attribue au modèle une fonction de prédiction.

Tous les professeurs interviewés déclarent faire le lien avec la réalité lors des activités de modélisation qu'ils proposent aux élèves. Ils affirment également qu'ils font toujours le lien entre l'activité de modélisation et la théorie.

4.3. Principales difficultés et besoins en formation

4.3.1. Difficultés constantes

Les principales difficultés évoquées par les futurs agrégés lors de l'organisation d'activités de modélisation en classe sont :

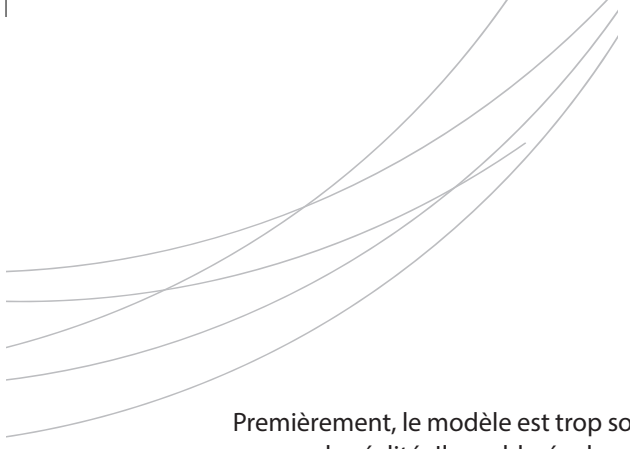
- le coût, le manque, ou le transport difficile du matériel ;
- la gestion de la classe (discipline/attitude des élèves, nombre trop important d'élèves) ;
- la mauvaise compréhension des consignes par les élèves ;
- le temps de préparation de la leçon ;
- le manque de créativité du professeur ;
- les moyens pour aborder et faire comprendre les limites du modèle.

Par ailleurs, 28 répondants sur 31 ont déclaré être intéressés par une formation sur les activités de modélisation 3D.

Il apparaît, suite aux interviews, que même après plusieurs années d'expérience, les enseignants se heurtent encore parfois à des défis, tels que la gestion du temps d'enseignement-apprentissage, la disponibilité des modèles physiques dans les écoles, leurs propres difficultés conceptuelles ou celles de leurs élèves. De plus, comme pour les futurs enseignants, les préconceptions des professeurs par rapport à la modélisation influencent les activités qu'ils proposent aux élèves.

4.3.2. Besoins des futurs enseignants

Nous identifions ici les principaux besoins en formation des futurs enseignants. Nous présentons tout d'abord les besoins recensés suite à l'enquête menée auprès des étudiants et à la recherche bibliographique, et ensuite quelques éléments issus des entretiens semi-dirigés.



Premièrement, le modèle est trop souvent présenté comme la réalité. Il semble également y avoir une confusion entre modélisation et expérimentation (par exemple, un kit expérimental pour des activités sur les groupes sanguins a été mentionné en tant qu'exemple de modèle dans un questionnaire étudiant). De plus, l'usage principal du modèle se limite à l'illustration d'un savoir.

Deuxièmement, dans la littérature, il apparaît que les représentations du professeur de biologie sur la nature et le rôle du modèle ont un effet direct sur la pratique des activités de modélisation et qu'elles influencent l'apprentissage des élèves. Ces croyances devraient donc être prises en compte dans les contenus de formation initiale des enseignants. En effet, selon Simard, Harvey & Samson (2015), le fait d'explicitier une conception et de la confronter à des connaissances issues de recherches peut conduire à la modifier.

Il apparaît donc que si l'on souhaite modifier les activités de modélisation en classe, il est nécessaire de faire émerger au préalable les préconceptions des enseignants sur les modèles. Roy & Hasni (2014) vont dans ce sens en soulignant la nécessité de concevoir et mettre en place des dispositifs de formation visant le développement des compétences professionnelles des enseignants en termes de modélisation.

Les résultats ainsi obtenus sont comparables à ceux de plusieurs études et confirment que les enseignants non initiés ne voient pas toujours l'intérêt et les enjeux de la modélisation ou qu'ils n'ont pas assez de recul sur les activités de modélisation en classe. Par exemple, Henze, Van Driel & Verloop (2007) ont souligné les difficultés des enseignants à mettre en œuvre des démarches de modélisation selon une perspective constructiviste, où les élèves sont engagés intellectuellement dans l'élaboration des modèles. En outre, selon Smit & Finegold (cités par Louca & Zacharia, 2012), certains enseignants n'identifient pas toutes les fonctions du modèle, limitant celui-ci à une simple aide visuelle pour expliquer des idées complexes ou abstraites. Dans la même optique, Louca & Zacharia (2012) suggèrent que, même s'ils sont conscients de la valeur du modèle et des activités de modélisation dans l'apprentissage des sciences, beaucoup de professeurs ne considèrent pas la modélisation comme une approche de la démarche scientifique à part entière, au même titre que l'expérimentation.

Ainsi, ils ne peuvent pas inculquer ce principe à leurs élèves.

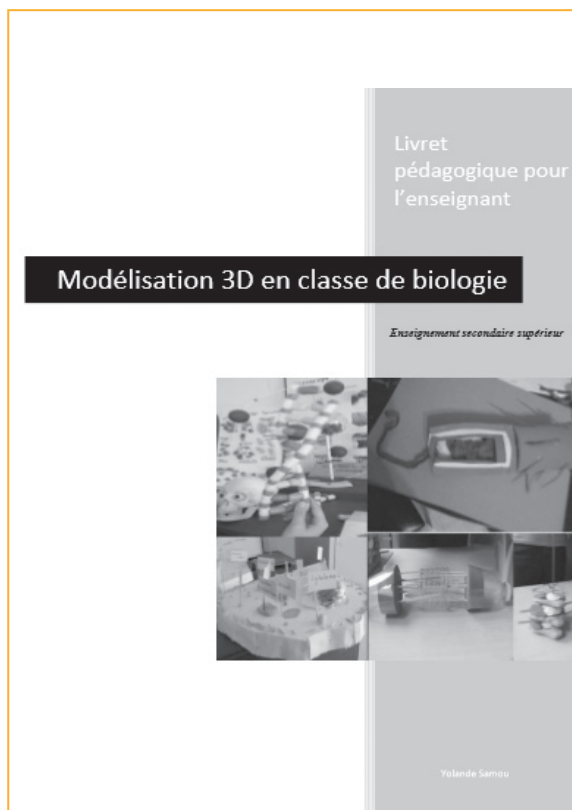
D'autres éléments révélant le besoin d'information ou de formation des enseignants ont également été relevés par différents chercheurs. Par exemple, les modèles dont les élèves disposent peuvent jouer un rôle de masquage du réel (Sanchez, 2008). En effet, en simplifiant un peu trop la réalité, certains modèles la modifient. La fonction heuristique (le modèle en tant qu'outil d'exploration des phénomènes, modifiable et évolutif) et la fonction prédictive des modèles sont rarement évoquées par les enseignants (Roy & Hasni, 2014).

Suite à ces constats, une formation des enseignants sur les modèles et la modélisation apparaît indispensable. Un tel dispositif permettrait, selon Roy & Hasni (2014), de clarifier les fondements didactiques liés au modèle et à la modélisation.

5. Intervention didactique

Les étudiants de l'AESS interrogés ont exprimé diverses aspirations par rapport à une formation à la modélisation : pouvoir piocher des idées, connaître des exemples d'activités de modélisation 3D, recevoir des explications sur les enjeux et intérêts des modèles, ainsi que sur leurs différentes formes et utilisations possibles. Nous pensons qu'une intervention didactique sur la thématique des modèles pendant leur année d'agrégation serait souhaitable, mais nécessiterait une réorganisation du programme de cours.

En attendant la mise en place d'un tel dispositif, un livret pédagogique a été élaboré. Comme expliqué précédemment, il manque à ce public d'importantes informations concernant la mise en œuvre d'activités de modélisation « efficaces » en classe (Louca & Zacharia, 2012). Par ailleurs, comme le suggère Halloun (2007, cité par Louca & Zacharia, 2012), l'apprentissage basé sur la modélisation doit être centré sur l'élève, mais « négocié » par le professeur. Or les activités de modélisation en classe se résument souvent à la présentation d'une maquette descriptive (Primatesta & Kummer, 2012) par l'enseignant.



Nous proposons donc dans ce livret :

- un cadre conceptuel avec quelques éléments incontournables mentionnés par des chercheurs didacticiens ;
- une démarche de modélisation pour le cours de biologie ;
- des outils réflexifs pour l'élève tout au long de l'activité ;
- une démarche de modélisation ;
- une rubrique « trucs & astuces » avec des exemples concrets de modèles ;
- des références bibliographiques pour aller plus loin.

6. Conclusion et perspectives

Les modèles sont nombreux et diversifiés en raison des multiples phénomènes qu'ils peuvent expliquer et de la diversité des modes de représentation (le matériel concret, le langage écrit, les symboles mathématiques, les gestes, etc.).

Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes intéressée aux représentations de la modélisation chez les futurs enseignants et chez les enseignants expérimentés.

Les futurs enseignants interrogés considèrent que la modélisation renvoie d'abord à la fabrication d'un modèle 3D. Ensuite, il s'agit, pour eux, de construire un graphique ou de schématiser. Par ailleurs, les étudiants interrogés pensent aussi que modéliser, c'est expérimenter ou faire une simulation sur un logiciel. On pourrait en conclure que, pour l'étudiant, la modélisation est un moyen de faire des hypothèses et de les tester, d'où peut-être l'amalgame entre expérimentation et modélisation. Enfin, les étudiants considèrent que la modélisation permet de faire une analogie. Il s'agirait de partir d'objets réels du quotidien ressemblant à l'objet que l'on veut représenter et d'en faire des modèles (comme par exemple, se servir d'une pelote de laine pour monter la condensation de l'ADN). Les enseignants plus expérimentés rencontrés au cours de notre recherche ont quasiment les mêmes perceptions du modèle que les étudiants avec, en plus, le mime et l'image informatique en 3D.

Pour faire face aux difficultés relevées dans le cadre de cette recherche, quelques pistes concrètes peuvent être proposées. Par exemple, une intervention didactique sur les modèles 3D pendant la formation d'AESS, une formation continuée, ciblée sur les modèles 3D en biologie, à destination des professeurs de sciences, ou encore la mise à disposition d'outils concrets (avec formation) et de matériel dans les écoles. Par ailleurs, il faudrait valoriser, auprès des enseignants, la pratique de la démarche de modélisation.

Cette recherche a permis de cerner des pratiques d'enseignants sur l'utilisation des modèles au cours de biologie dans le secondaire supérieur et de proposer un livret didactique pour les aider. Ce livret contient également des outils pour le suivi de l'élève lors de telles activités. Il nous semblerait intéressant d'initier par la suite une étude similaire centrée sur les attentes des élèves afin d'améliorer l'outil conçu à partir de ces nouvelles données.

À l'issue de ce mémoire, d'autres questions peuvent être soulevées. Par exemple :

- Y a-t-il des similitudes avec la modélisation 3D virtuelle couramment utilisée dans l'enseigne-

ment supérieur ? Les difficultés sont-elles les mêmes ?

- Comment bien négocier la transition secondaire-supérieure vis-à-vis de la modélisation ?

Autant de pistes qui pourraient être explorées dans de prochaines études.

7. Bibliographie

Amato Imboden, M. & van Tuinen-Sabbadini, G. (2012). Comment faire évoluer le modèle mental de l'élève vers un modèle que l'on veut institutionnaliser pour la classe ? In R. Kopp et F. Lombard (Éds), *La modélisation en biologie, comment la traiter en classe ? Cadre théorique, définitions, analyses de séquence, conseils d'application* (23-36). Genève : Institut universitaire de formation des enseignants.

ASBL Culture in Vivo. (2015). Les microbes : des vilains sympathiques ? Dessine-moi un microbe. In T. Evrard et B. Amory (Éds), *Les modèles : des incontournables pour enseigner les sciences !* (109-112). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Bodur, B. & Guichard, J. (2006). Simuler un phénomène en biologie - Cas de la flexion-extension du bras. *Aster*, 43, 35-56.

Champsaur, P. & Ménager, E. (2013). *La modélisation au coeur de l'apprentissage des sciences expérimentales : la digestion*. Mémoire. Grenoble : Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

Conseil Wallon de la Politique Scientifique. (2013). L'attractivité des études et métiers scientifiques et techniques. En ligne : http://www.cesw.be/uploads/Actualites/CPS_Rapport_janvier2014.pdf

Coquidé, M. (2015). Modèles et modélisation dans l'enseignement scientifique. In T. Evrard et B. Amory (Éds), *Les modèles : des incontournables pour enseigner les sciences !* (35-44). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Dahmani, H.-R. (2011). Enseigner le concept d'ADN en lien avec la démarche historique : un processus de modélisation négociée. *RDST*, 3, 55-82.

Daro, S., Stouvenakers, N., Graftiau, M.-C. & Hindryckx, M.-N. (2009, Septembre). Faire des sciences entre 10 et 14 ans, c'est mener une démarche d'investigation - Un outil à l'usage des enseignants pour favoriser une continuité des

apprentissages en sciences lors de la liaison primaire secondaire. En ligne : http://www.enseignement.be/download.php?do_id=7380&do_check

Decroly, J.-M. (2015). Introduction à l'entretien semi-directif. En ligne : http://homepages.ulb.ac.be/~jmdecroly/Upload_enseignement/GeogF419_EntretiensPP.pdf

De Jong, T. (2006). Computer simulations - Technological Advances in Inquiry Learning. *Sciences*, 312, 532-533.

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

Henze, I., Van Driel, J. & Verloop, N. (2007). Science Teachers' Knowledge about Teaching Models and Modelling in the Context of a New Syllabus on Public Understanding of Science. *Research in Science Education*, 37(2), 99-122.

Kopp, R. & Lombard, F. (2012). *La modélisation en biologie, comment la traiter en classe ?* Genève : Institut universitaire de formation des enseignants.

Lombard, F. (2011). Comment être sûr que l'élève qui regarde ce modèle met en jeu ses conceptions du sang et de la circulation, pour les transformer ? En ligne : <http://tecfa-bio-news.blogspot.be/2011/12/la-perfection-du-modele-certains.html>

Louca, L. & Zacharia, Z. (2012). Modeling-based learning in science education: Cognitive, metacognitive, social, material and epistemological contributions. *Educational Review*, 64(4), 471-492.

Maulini, O. (2007). Entrer dans le métier : analyse de l'expérience professionnelle des enseignants débutants. Guide d'entretien. En ligne : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/2006/sem-rech-guide.pdf>

Mousset, S. (2009). Biologie et Modélisation : Introduction. En ligne : <https://pbil.univ-lyon1.fr/R/pdf/biomod-a.pdf>

Ney, M. (2006). Une typologie des fonctions du modèle. *Aster*, 43, 133-162.

Ney, M. (2007). *Modélisation formelle en sciences expérimentales : Problématiques de la transmission*. Mémoire pour l'obtention de l'Habilitation à Diriger des Recherches. Lyon : Université CB Lyon I.

Primatesta, S. & Kummer, J. (2012). La place centrale du modèle dans l'enseignement de la biologie. In R. Kopp & F. Lombard (Éds), *La modélisation en*

biologie, comment la traiter en classe ? Cadre théorique, définitions, analyse de séquences, conseils d'application (pp. 11-22). Genève : Université de Genève.

Quittre, V. (2015). La lecture et l'interprétation des schémas scientifiques. In T. Evrard & B. Amory (Éds), *Les modèles : des incontournables pour enseigner les sciences !* (pp. 113-134). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Roy, P. & Hasni, A. (2014). Les modèles et la modélisation vus par des enseignants de sciences et technologies du secondaire au Québec. *McGill Journal of Education*, 49(2), 349-371.

Sanchez, E. (2008). Quelles relations entre modélisation et investigation scientifique dans l'enseignement des sciences de la terre ? *Éducation et didactique*, 2(2), 93-118.

Sanchez, E. & Prieur, M. (2005). Place et rôle des modèles dans l'enseignement des sciences de la terre. En ligne : <http://acces.ens-lyon.fr/acces/terre/didacgeo>

Simard, C., Harvey, L. & Samson, G. (2015). Épistémologie de la biologie et conceptualisation du vivant chez des futurs enseignants et biologistes. *SHS Web of Conferences*, 21, 14.

Smyrnaïou, Z. (2015). La construction et l'usage des modèles virtuels pour aider à l'évolution des représentations des élèves. In T. Evrard et B. Amory, *Les modèles : des incontournables pour enseigner les sciences !* (pp. 203-209). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Varlet, M. (2013). *Le recours aux modèles dans l'enseignement de la biologie au secondaire : Conceptions d'enseignants et modes d'utilisation*. Thèse de doctorat. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Vilatte, J.-C. (2007). Méthodologie de l'enquête par questionnaire. En ligne : https://www.lmac-mp.fr/telecharger.php?id_doc=46

8. Notes

¹ Centre de recherche et expertise en traitement et gestion de l'eau.

² *Décret Missions* article 8 alinéa 2, concernant les activités de découverte, de production et de création.

³ « [...] l'étude de cas se penche sur un nombre limité de sujets et ne prétend pas à la représentativité statistique » (Roy, 2003, p. 165, cité par Varlet, 2013, p. 84).

⁴ Jean-Michel Decroly, professeur à l'ULB a rédigé un support de cours sur l'introduction à l'entretien semi-directif, dans le cadre de recherches dirigées en géographie humaine.

⁵ Varlet, 2013 ; Roy & Hasni, 2014 ont réalisé des guides d'entretiens semi-directifs et interviewé des professeurs de sciences dans le cadre de leurs recherches sur la modélisation dans les cours de sciences.

La langue du professeur d'italien L2/L3. Analyse réflexive et proposition d'un outil linguistique

Audrey RENSON

Professeur d'anglais et d'italien dans l'enseignement secondaire supérieur et maître-assistante à la Haute École de la Ville de Liège

Mémoire présenté pour l'obtention du grade de Master en Langues et littératures modernes¹

Université de Liège – Faculté de Philosophie et Lettres – Département de Langues et littératures modernes

Année académique 2014-2015

Promoteur : D. Delbrassine ; co-promotrice : P. Moreno ; troisième lecteur : G. Simons

1. Introduction

Selon Chaudron (1988, p. 52), l'enseignant de langue étrangère mobilise l'espace oral durant les deux-tiers de la leçon. Il marque notamment le début et la fin de la leçon, explique, octroie les temps de parole, émet des feedbacks et gère la discipline. Le professeur est donc, très souvent, l'unique source d'input linguistique pour les élèves. Dans ce contexte, il est primordial que la langue qu'il utilise, et donc transmet, soit un modèle de référence pour les élèves.

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2002) souligne à maintes reprises l'importance de l'authenticité des documents écrits et oraux soumis aux apprenants. Il semble ainsi légitime de penser que la langue du professeur d'italien L2/L3², objet de nos recherches, doit également présenter cette même caractéristique. Or, à ce jour, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), les documents

officiels en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) et les manuels de langue ne proposent aucune définition du syntagme *langue authentique du professeur* (voir point 2). Aussi l'enseignant de langue italienne L2/L3 est-il totalement dépourvu de clés linguistiques pour s'exprimer en classe dans une langue parfaitement authentique³.

Dans cet article, nous expliquerons de façon synthétique, d'une part, les questionnements qui ont guidé notre démarche vers la rédaction d'un outil linguistique pour les enseignants d'italien L2/L3 et, d'autre part, l'élaboration de celui-ci à partir de l'analyse des résultats de diverses études que nous avons menées.

2. Cadre théorique

Le projet est né du constat qu'un tel outil n'existait pas encore, du moins en 2014, lorsque nous avons commencé nos recherches. Pourtant, d'autres travaux consacrés au même sujet en langue anglaise, néerlandaise, allemande et espagnole avaient, depuis longtemps pour certains, été publiés : *A Handbook of Classroom English* (Hughes, 1981), *Teaching English through English* (Willis, 1981), *Unterrichtssprache Deutsch: Wörter und Wendungen für Lehrer und Schüler* (Butzkamm, 1996), *Hoe zeg ik het in de klas? / Comment le dire en classe ?* (Doutrewé & Janssens, 1999). L. Facchini a même proposé une version en ligne de son mémoire *El español en el aula* (2011).

La première question de recherche qui a guidé ce travail est relative au modèle linguistique à proposer : *Quelle langue les professeurs d'italien L2/L3 doivent-ils utiliser durant les interactions en classe ?*

Dans la perspective actionnelle préconisée par le CECRL⁴, l'enseignement de la langue étrangère est basé sur la réalisation de tâches concrètes ; la langue y est donc présentée comme un outil

pour atteindre des objectifs de communication en contexte réel. Dans cette optique, le CECRL recommande le recours à la langue cible en classe le plus souvent possible. Les auteurs du Cadre établissent aussi que le modèle linguistique proposé par l'enseignant doit être *correct, standard et authentique*, tout comme la langue écrite des documents proposés aux élèves (Conseil de l'Europe, 2002, p.111). Cette recommandation se retrouve également dans le référentiel *Compétences minimales en matière de communication en langues modernes* de la Communauté française de Belgique. En résumé, il est recommandé – tant en Belgique francophone qu'au niveau européen – que le professeur de langue étrangère s'adresse à l'ensemble de la classe dans une langue correcte, standard et authentique, étant donné l'importance de l'espace communicationnel que celui-ci occupe lors de la leçon.

Force est de constater que les auteurs du CECRL ne définissent pourtant jamais ce syntagme de *langue authentique* alors qu'il apparaît 29 fois dans le Cadre⁵. De plus, lorsque ce terme est mentionné, il l'est bien plus souvent dans le contexte de la langue écrite (25 occurrences) que de la langue orale (seulement 4). Alors que de nombreux travaux portent sur la question de l'authenticité du document écrit⁶, nous observons que l'étude sur l'authenticité de la langue orale n'a pas encore rencontré le même succès. Nous nous sommes donc efforcée de comprendre, pour pouvoir ensuite mieux définir ce qu'est aujourd'hui la langue authentique italienne dans le cadre scolaire (voir point 4).

Il existe beaucoup de travaux (Corradi, 2012 ; Diadori, 2004 ; Monami, 2013) dédiés à la langue du professeur italien qui enseigne *sa propre langue maternelle* à des étudiants étrangers en Italie⁷. Par contre, l'étude de la langue du professeur d'italien L2/L3 *non natif* a rencontré peu d'intérêt. Précisons qu'une brève étude consacrée à la langue italienne en milieu universitaire (Tempesta, l., 2011, pp. 180-195), a mis en évidence que la langue du professeur universitaire exige, de la part des auditeurs, une attention soutenue et un degré élevé de réflexion, en raison de son registre particulièrement élevé (vocabulaire spécialisé, syntaxe complexe, recours à des choix oratoires parfois rares...). Elle ne permet donc pas au futur enseignant de l'employer comme unique modèle dans l'enseignement secondaire. En effet, ce modèle de langue italienne auquel sont exposés les futurs enseignants dans

le cadre de leur formation scientifique à l'Université, constitue une langue hautement formelle (Tempesta, 2011, p.189) et ne répond donc pas aux exigences du CECRL.

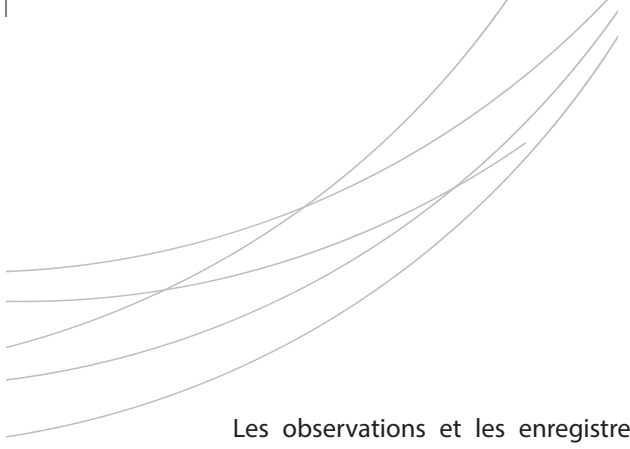
3. Corpus et méthodologie de recherche

3.1. Observations en Italie

Afin de permettre aux professeurs d'italien en Belgique francophone d'utiliser une langue authentique, il nous a semblé nécessaire de recueillir des échantillons d'enregistrements de professeurs en Italie même. Nous souhaitons de la sorte, dans le cadre de nos recherches *in situ*, apporter une réponse à notre deuxième question de recherche : *Quelle est la langue parlée en Italie par les enseignants ?*

Précisons que nous avons exclu de notre corpus les professeurs d'origine italienne qui enseignaient l'italien en Belgique car nous craignons de possibles interférences avec la langue française. L'existence de ce phénomène a d'ailleurs été vérifiée par L. Facchini (2010) alors qu'il observait, dans le cadre de son mémoire, une leçon d'espagnol L2 donnée par un enseignant de langue maternelle espagnole⁸.

Les différents établissements scolaires contactés (trois écoles secondaires et une Université pour Étrangers⁹) ont accepté que certains de leurs enseignants soient observés et enregistrés durant leurs leçons. Les observations se sont déroulées en Italie centrale au Liceo Ginnasio Statale Luigi Galvani de Bologne (janvier 2014), à l'Istituto Statale di Istruzione Secondaria Superiore Raffaele Casimiri de Gualdo Tadino (septembre 2014), à l'Istituto Tecnico Statale Maria Letizia Cassata de Gubbio (septembre 2014) et à l'Università per Stranieri de Sienne (août 2014). Nous avons ainsi un échantillon complet des différentes orientations de l'enseignement secondaire italien du second cycle (classique¹⁰, scientifique, linguistique, technologique, économique, professionnel) et une Université pour Étrangers (enseignement de l'italien langue étrangère).



Les observations et les enregistrements se sont déroulés durant les leçons d'histoire, d'anglais, de latin, d'italien, mais aussi de mathématiques et de sciences. Il nous a en effet paru essentiel d'observer les enseignants d'italien, mais aussi ceux d'autres matières, afin de réunir un corpus lexical le plus représentatif possible.

Nous avons ainsi assisté à 67 leçons¹¹, mais n'avons pu en enregistrer que 31, en partie parce que certains professeurs ont refusé l'enregistrement. Parfois, les élèves eux-mêmes s'y sont opposés¹². De plus, certaines fois le bruit dans la classe n'a pas permis un enregistrement de qualité (travaux de groupe ou problèmes de discipline). Lorsque l'enregistrement était impossible, nous avons pris soin de retranscrire le cours.

Ces enregistrements nous ont permis de construire un lexique afin d'aider les professeurs d'italien L2/L3 à utiliser une langue correcte et authentique, mais surtout à caractériser cette langue authentique (voir point 4), ce qui faisait défaut (voir point 2).

3.2. Observations de stagiaires en Belgique francophone

À l'aide de deux études, nous avons enfin essayé de répondre à la troisième question de recherche : *La langue parlée en Italie par les enseignants est-elle maîtrisée par les enseignants d'italien L2/L3 de Liège ?*

La première étude était dédiée à l'observation et à l'enregistrement de leçons données par six stagiaires de l'année académique 2014-2015 dans la région de Liège. Le parcours des six stagiaires observées était le suivant : cinq stagiaires préparaient l'Agrégation de l'Enseignement secondaire supérieur (AESS), trois d'entre elles étaient respectivement diplômées en langues et littératures romanes, une était diplômée en langues et littératures modernes et la dernière était diplômée en traduction. Une seule stagiaire était en deuxième année de master en Langues et littératures modernes, à finalité didactique.

Nous avons décidé de ne pas étendre cette étude aux professeurs déjà en service et plus expérimentés car nous avons supposé qu'au fil de leur car-

rière ceux-ci avaient acquis une maîtrise de la langue utilisée en classe supérieure à celle d'enseignants qui débutent leur carrière.

3.3. Enquêtes

Ensuite, il nous a paru important de mener une seconde étude, par le biais d'enquêtes, pour déterminer la manière dont tous les enseignants d'italien L2/L3 (les enseignants expérimentés, les jeunes enseignants et les stagiaires) évaluaient leur propre maîtrise de la langue italienne en classe.

Deux enquêtes ont ainsi été réalisées : la première s'adressait plus particulièrement aux enseignants expérimentés (plus de 20 ans de carrière) et la seconde concernait les enseignants novices (moins de 5 ans de carrière), ainsi que les stagiaires¹³. La base de données du service de didactique des langues modernes de l'ULg nous a permis de contacter dix enseignants et six stagiaires d'italien L2/L3 en Province de Liège auxquels nous avons envoyé ces questionnaires.

Ces derniers ont été élaborés de manière à garantir l'anonymat des enseignants et des stagiaires afin d'obtenir les réponses les plus sincères possible. Onze questionnaires sur les seize expédiés nous ont été renvoyés et ont donc été analysés (voir point 4.3).

4. Analyse des résultats

4.1. Résultats relatifs aux observations menées en Italie

L'analyse des exemples les plus récurrents¹⁴ démontre notamment que la langue du professeur a absorbé de nombreuses caractéristiques, surtout morphosyntaxiques, de la langue italienne néo-standard¹⁵ qui offre, en général, des fonctions communicatives beaucoup plus expressives que la langue standard, modèle de référence habituel dans l'enseignement. Ainsi, pour ne prendre qu'un exemple, la conjonction *ma* dans les phrases qui suivent a perdu sa valeur d'opposition pour remplir une fonction emphatique¹⁶.

Ma siete bravissimi !	Mais vous êtes excellents !
Ma come, non hai capito niente ?	Comment ça, tu n'as rien compris ?

Les professeurs italiens recourent également à des constructions qui permettent de focaliser immédiatement l'attention de leurs étudiants sur l'objet de leur discours. Ainsi, la dislocation¹⁷ à gauche (ou à droite) a une fonction purement pragmatique et rend la conversation plus dynamique.

Tutte le parole, le dovete scrivere. (dislocation à gauche)	Tous les mots, vous devez les écrire.
La devo scrivere alla lavagna, questa parola ? (dislocation à droite)	Je dois l'écrire au tableau, ce mot ?

Relevons que de telles constructions étaient considérées comme incorrectes dans les années septante car elles appartenaient au registre populaire¹⁸.

Faute d'espace, nous ne pouvons rentrer dans les détails de cette analyse linguistique dans le présent article, mais il semble bien que cette langue italienne néo-standard soit aujourd'hui la langue employée par les professeurs natifs. Fioretto (2010) avait d'ailleurs déjà observé que souvent l'italien étudié (en particulier à l'étranger) est un italien standard qui ne correspond pas aux registres linguistiques actuels (italien néo-standard). Par conséquent, si le professeur de langue italienne non natif veut transmettre un modèle authentique à ses élèves, il importe que celui-ci ne se cantonne pas à un modèle strictement standard de la langue italienne.

4.2. Résultats relatifs aux observations de stagiaires en Belgique francophone

Durant les observations que nous avons menées auprès des six stagiaires, nous avons relevé des déviations et ce, à de nombreux niveaux (lexical, morphologique, syntaxique et phonologique). Si certains écarts ne faisaient pas toujours obstacle à la compréhension des élèves francophones, quelques fois cependant le modèle linguistique proposé aux

élèves n'était ni correct, ni authentique, comme le montrent les quelques exemples repris dans le tableau ci-dessous. Les erreurs commises par différents stagiaires apparaissent dans la première colonne. La deuxième colonne reprend la formulation correcte, traduite ensuite dans la dernière colonne.

(*) Avete tutto capito ?	Avete capito tutto ?	Avez-vous tout compris ?
(*) Se ci sono parole che non capiscate, vi posso aiutare.	Se ci sono parole che non capite, vi posso aiutare.	Si il y a des mots que vous ne comprenez pas, je peux vous aider.
(*) Arrangiate voi.	Mettetevi d'accordo/ Arrangiatevi.	Mettez-vous d'accord.

Nous avons ainsi pu démontrer une certaine carence au niveau de la formation linguistique des futurs enseignants, qui pourrait peut-être, au moins partiellement, être comblée grâce à notre outil linguistique.

4.3. Résultats des enquêtes

Comme nous l'avons indiqué au point 3.3., deux enquêtes ont été réalisées auprès d'un triple public : des enseignants expérimentés (n=3), des enseignants novices (n=2) et des étudiants-stagiaires (n=6). Les constats suivants ont pu être établis.

- Tous les répondants (n=11) regrettent l'absence d'un cours de langue spécifique relative à l'enseignement dans le cursus universitaire des futurs professeurs de langue italienne.
- Sept répondants mettent en évidence l'écart important entre la langue italienne étudiée à l'Université et celle dans laquelle ils doivent enseigner, et évoquent l'embarras des premières leçons mais aussi l'inexistence d'une quelconque aide à ce propos dans les manuels scolaires.
- Deux des trois enseignants expérimentés reconnaissent avoir rencontré, au début de leur carrière, des problèmes quant à l'utilisation de la langue italienne en classe.
- Cinq des huit jeunes enseignants et stagiaires ont estimé que leur maîtrise de la langue italienne en classe n'était pas suffisante.

- Enfin, tous les participants, enseignants expérimentés, enseignants novices et stagiaires d'italien L2/L3, expriment le souhait de pouvoir disposer d'un outil didactique dédié à la langue du professeur.

L'enquête permettait aussi de connaître les attentes des professeurs et des stagiaires à propos d'un outil lexical susceptible de les aider à utiliser une langue plus correcte et authentique. Il leur a donc été demandé quel format l'ouvrage devrait avoir, quel type de registre ils souhaiteraient y trouver, quels thèmes leur seraient utiles... Il est ainsi apparu que les répondants souhaitaient avoir à disposition un manuel de petite dimension ou encore une version en ligne de cet outil lexical. Les participants ont aussi mis en avant l'importance d'un contexte clair (voir point 5) pour mieux comprendre les différentes expressions. Certains ont également suggéré la présence d'une traduction pour chaque item. Quant au registre, tous les participants se sont rejoints sur la nécessité d'avoir à disposition un registre familier. Enfin, tous les participants ont souhaité que le lexique soit configuré selon des fonctions langagières (par exemple : donner des consignes, accueillir les élèves, évaluer...).

En résumé, beaucoup d'enseignants et stagiaires (7 sur 11) admettent avoir rencontré des difficultés liées à la langue utilisée en classe. Les divers enregistrements nous ont permis de constater que le futur enseignant d'italien rencontre bien des difficultés à proposer aux élèves une langue qui présente les mêmes caractéristiques que celle utilisée par un professeur italien. De plus, grâce aux enquêtes, nous avons observé que les enseignants et stagiaires sondés sont conscients de ces problèmes (exactitude de la langue et authenticité) et ils en témoignent par plusieurs exemples. Clairement, nous avons donc pu établir qu'un outil linguistique serait accueilli avec enthousiasme (unanimité des réponses) par les enseignants et stagiaires d'italien L2/L3 de la Province de Liège.

5. Élaboration de l'outil linguistique

Après les enregistrements et la transcription du corpus (67 heures d'observations dont 31 ont pu être enregistrées), nous avons effectué une sélection des expressions susceptibles d'être utilisées

par un enseignant d'italien L2/L3, puis nous les avons retranscrites.

Nous nous sommes imposé le respect de trois critères pour sélectionner les exemples les plus significatifs, à savoir : a) l'éviction des rares expressions dialectales¹⁹, b) le refus de termes trop spécifiques (par exemple, termes mathématiques ou relatifs à la biologie), et c) l'exclusion des moments où le professeur n'interagit pas avec les élèves (par exemple, lorsqu'il fait un exposé sur un auteur, clarifie un point de grammaire, etc.). Nous avons donc prêté une attention plus particulière à la langue italienne utilisée durant les interactions.

Nous avons également accordé la plus grande attention aux critères d'organisation et de cohérence de l'outil proposé. Dès lors, il nous a semblé qu'une structure alphabétique n'aurait pas été d'une grande aide à l'utilisateur en raison du manque de cohérence d'un point de vue didactique. L'articulation des différentes expressions de ce lexique suit donc la logique d'un déroulement chronologique de leçon. L'enseignant peut de la sorte, au début du lexique, trouver diverses expressions sur les présentations : comment souhaiter la bienvenue aux élèves ou encore comment introduire une leçon. À la fin du lexique, on trouve des expressions utilisées pour donner un devoir ou pour anticiper le prochain cours. Des sous-rubriques contextualisent encore davantage les différentes étapes du déroulement d'une leçon. En voici un exemple :

1. Avant de commencer la leçon
 - 1.1. Accueillir les élèves
 - 1.2. Se présenter
 - 1.3. Prendre les présences
 - 1.4...
2. Le travail en classe
 - 2.1. Début de la leçon
 - 2.1.1. Le matériel
 - 2.1.2. Écrire au tableau
 - 2.1.3. Rappel de la dernière leçon
 - 2.1.4. ...

Nous avons en outre pris en considération la complexité de la langue afin de proposer une traduction soignée dans la langue d'arrivée, en tenant toujours compte de la réalité du contexte dans lequel la phrase a été prononcée. Par exemple, *buoni ! (bons/gentils)* dans le contexte de la gestion

de la discipline en classe est un appel au calme et se traduirait plutôt en français par *du calme* !

Cet outil linguistique, finalisé en 2015, et qui est en attente de publication, ne prétend nullement à l'exhaustivité. La langue italienne, comme toutes les langues vivantes, est en constante mutation. Aussi une mise à jour périodique²⁰ sera-t-elle nécessaire pour répondre aux exigences des enseignants, des programmes de langues étrangères et du CECRL.

6. Bibliographie

Berruto, G. (1987). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Firenze : La Nuova Italia.

Berruto, G. (2010). Italiano standard, *Enciclopedia*, Treccani. En ligne : http://www.treccani.it/enciclopedia/italianostandard_28Enciclopedia_dell%27italiano%29/

Butzkamm, W. (1996). *Unterrichtssprache Deutsch : Wörter und Wendungen für Lehrer und Schüle*. Ismaning : Hueber.

Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms*. Cambridge : Cambridge University Press.

Consiglio d'Europa (2002). *Quadro comune europeo comune di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze : La Nuova Italia-Oxford.

Corradi, D. (2012). Il parlato dell'insegnante nella classe di lingua, in *Italiano LinguaDue*, 1, 226-257.

Defays, J.-M. & Deltour, S. (avec la collaboration de) (2003). *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*. Sprimont : Mardaga.

Diadori, P. (2004). Teacher-talk/foreigner-talk nell'insegnamento dell'italiano L2: un'ipotesi di ricerca, in L. Maddii (cur.), *Apprendimento e insegnamento dell'italiano L2*. Firenze : IRRE Toscana.

Doutrewé, S. & Janssens, G. (1999). *Hoe zeg ik het in de klas?* Louvain-la-Neuve : Van In.

Facchini, L. (2010) *El español en el aula: análisis comparativo y propuesta de una herramienta lingüística*. Mémoire de maîtrise en langues et littératures modernes. Liège : Université de Liège – Faculté de Philosophie et Lettres – Département de Langues et littératures modernes.

Fioretto, N. (2010). L'italiano neo-standard. Per parlare l'italiano di oggi, *Altritaliani*, 31 agosto 2010. En ligne : http://www.altritaliani.net/spip.php?page=article&id_article=341

Hughes, G. (1981). *A Handbook of Classroom English*. Oxford : Oxford University Press.

Ministère de la Communauté française (1999). *Compétences minimales en matière de communication en langues modernes*.

Monami, E. (2013). *Strategie correzione orale dell'errore in classi di italiano L2*. Perugia : Guerra.

Puren, C. (2012). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Édition numérisée au format PDF, décembre 2012. En ligne : www.christianpuren.com

Sabatini, F. (1985). L'italiano dell'uso 'medio'. Una realtà tra le varietà linguistiche italiane, in G. Holtus et E. Radtke (Eds.), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*. Tübingen : Gunter Narr Verlag, 154-184.

Sörman, E.T. (2014). "Che italiano fa" oggi nei manuali di italiano lingua straniera? *Tratti del neostandard in un corpus di manuali svedesi e italiani*. Stockholm : Stockholm University.

Tempesta, I. (2011). Il parlato all'università. Compétences e valutazione, in P. Leone et T. Mezzi (Éds.), *Didattica della comunicazione orale. Lingue seconde e italiano a scuola e all'università*. Milano : Franco Angeli, 180-195.

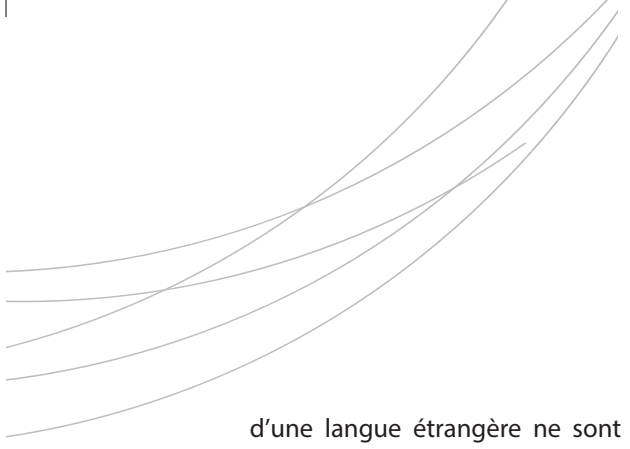
Willis, J. (1981). *Teaching English through English*. Harlow : Longman.

7. Notes

¹ Titre original : *Il parlato del docente d'italiano L2/L3. Analisi riflessiva e proposta di un contributo linguistico*.

² En Belgique francophone, l'italien est enseigné exclusivement comme deuxième (L2) ou troisième (L3) langue étrangère dans l'enseignement secondaire. Rares sont les établissements en Belgique francophone qui proposent l'italien en L2.

³ Il est entendu qu'une parfaite maîtrise de la grammaire et une excellente connaissance du lexique



d'une langue étrangère ne sont pas gages d'authenticité.

⁴ Consiglio d'Europa (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze : La Nuova Italia-Oxford, p. 15.

⁵ En l'absence d'une version électronique en italien les occurrences du mot *authentique* ont été vérifiées dans la version française

⁶ Voir notamment Defays, J.-M. & Deltour, S. (2003) et Sörman, E.T. (2014)

⁷ Voir notamment les travaux du centre DITALS (Didattica dell'italiano come lingua straniera) de l'Université pour étrangers de Sienne.

⁸ Voir Facchini, L. (2010), *El español en el aula: análisis comparativo y propuesta de una herramienta lingüística*. Liège : Université de Liège.

⁹ Les Universités pour Étrangers de Pérouse et de Sienne proposent aux étudiants étrangers de nombreux cours (et des Masters) axés sur la langue et la culture italiennes.

¹⁰ Le lycée classique privilégie l'enseignement du latin, du grec ainsi que de la littérature italienne.

¹¹ Les classes observées vont de la première à la dernière année de l'enseignement secondaire supérieur ; les plus jeunes élèves avaient donc quatorze ans tandis que les plus âgés avaient dix-neuf ans.

¹² Il est apparu que certains enseignants et élèves semblaient intimidés par cette démarche.

¹³ La catégorie d'enseignants d'italien L2/L3 à Liège avec une expérience moyenne de 5 à 20 ans est, selon la base de données du service de didactique et selon nos contacts avec les professeurs d'italien, inexistante. Précisons que le choix du cursus de didactique de l'italien est très peu fréquent à l'ULg.

¹⁴ À partir de trois occurrences et plus.

¹⁵ Voir notamment les travaux de F. Sabatini (1985) et de G. Berruto (1987 et 2010).

¹⁶ Sabatini, F., "Lettera sul 'ritorno alla grammatica'. Obiettivi, contenuti, metodi e mezzi", *Insegnare italiano*, Settembre 2007. En ligne : <http://www.unige.ch/lettres/roman/italien/Articles/Sabatini-Letterasullagrammatica2007.pdf>

¹⁷ La dislocation est le déplacement à l'extrémité gauche ou droite de la phrase de l'un de ses constituants (sujet ou complément), repris par un clitique.

¹⁸ De Benedetti, A. (2009). *Val più la pratica. Piccola grammatica immorale della lingua italiana*. Bari : Laterza, p. 47.

¹⁹ Ces expressions dialectales sont intéressantes en soi, mais inutiles en classe de langue L2/L3 où l'enseignant doit proposer un modèle linguistique qui permette aux élèves d'interagir dans une langue neutre non colorée sur le plan dialectal.

²⁰ Par exemple, la création d'une plate-forme électronique pourrait être envisagée. Celle-ci permettrait des révisions rapides et constantes. Toutefois, les modalités de fonctionnement doivent encore être étudiées.

Mobilisation conjointe de pratiques issues de différentes méthodes dans une classe de première année secondaire au cours d'anglais.

Qu'est-ce qui aide qui ?

Carole CRASSON

*Master en Sciences de l'éducation
Professeure d'anglais et de néerlandais
à l'Institut Marie-Thérèse à Liège.*

**Mémoire présenté pour l'obtention du grade de
Master en Sciences de l'Éducation**

**Université de Liège
Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de
l'Éducation – Département Éducation et
Formation**

Année académique 2015-2016

**Promotrice : M. Poumay ; Lecteurs : Y. Depluvrez
et D. Leclercq**

1. Préoccupations et objet de la recherche

Toute classe est peuplée d'individus singuliers. Pour l'enseignant, permettre à chacun de ses élèves de développer les compétences mises en jeu à l'école peut s'avérer un véritable défi. La conviction que chaque élève est « éduicable » – philosophie qui animait déjà Bloom en 1979 – a motivé ma recherche : concevoir un dispositif pédagogique qui tienne compte des caractéristiques des élèves et me permette d'accomplir les missions éducatives qui me sont confiées. C'est la pluralité de l'activité mentale de l'Homme telle que décrite par Crahay (2005) qui a dessiné les contours de mon projet. L'auteur caractérise celle-ci par trois dimensions : *l'agir instrumental, les pratiques d'intelligibilité et l'agir communicationnel*. La première vise prioritairement le développement des compétences et est parti-

culièrement prégnante dans les pratiques enseignantes actuelles, tandis que les deux suivantes (explicitées plus loin) sont malheureusement trop souvent négligées. Aussi, je pense qu'en considérant conjointement ces trois axes, l'école pourrait satisfaire les besoins de tous.

Mon mémoire allie la recherche à la pratique de terrain. Le dispositif créé dans le cadre de mon travail de fin d'études a été implanté dans une classe de 1^{re} année commune dont j'étais à la fois l'enseignante d'anglais et la titulaire.

2. Cadre théorique

Les prochains paragraphes synthétisent la littérature qui m'a permis de cheminer vers l'élaboration du canevas pédagogique testé tout au long de l'année scolaire 2015-2016. À l'issue de cette revue de la littérature scientifique, je décrirai dans le point « Élaboration et mise en place du dispositif » les démarches concrètement mises en œuvre pour respecter la pluralité de l'activité mentale des apprenants.

2.1. L'agir instrumental

Il n'y a pas une approche par compétences (désormais APC), mais *des* APC. Chaque professeur, en fonction de ses croyances, de son aisance dans certaines pratiques, de sa personnalité, colore ses cours d'une manière qui lui est propre. Pour ma part, j'ai décidé d'articuler les deux approches méthodologiques des langues préconisées depuis les années 1980 : l'approche communicative et la perspective actionnelle. En effet, pour engager les élèves dans des actions sociales¹ sur le long terme en langue étrangère, il est indispensable qu'ils en comprennent le fonctionnement et s'y exercent (notamment via une approche communicative en contexte de classe).



2.2. Les pratiques d'intelligibilité

Dans le cadre de ma recherche, j'ai approché les inégalités scolaires sous l'angle de la sociologie de l'éducation, pour me situer dans une dynamique impliquant à la fois l'enseignant, le savoir et l'élève. Au fil de mes lectures, que j'ai pu facilement lier à mon expérience professionnelle, j'ai appris à considérer que ces inégalités sont la conséquence du rôle conjoint de l'origine socioculturelle des élèves et des pratiques pédagogiques (Bautier & Goigoux, 2004). Face à une tâche complexe, les apprenants qui ne sont pas familiers des attentes implicites de l'école peinent à identifier l'objet du savoir en jeu. Par conséquent, il leur est impossible de décontextualiser les apprentissages pour les réinvestir dans des situations nouvelles. Dès lors, je pense que l'APC, souvent qualifiée de « pédagogie invisible » (Bernstein, 1975), mérite d'être questionnée pour que sa traduction en gestes pédagogiques réponde à la réalité du terrain, en l'occurrence, des classes hétérogènes. C'est au terme de ce raisonnement que j'ai opté pour une alliance entre l'*invisible* et le *visible*, au moyen d'un enseignement explicite. Dans les années 1970, en observant les pratiques des enseignants les plus efficaces, Rosenshine (cité par Gauthier, Bissonnette & Richard, 2007) – pionnier des travaux sur l'enseignement explicite – a recensé les méthodes que ces professionnels performants avaient en commun. Parmi celles-ci, j'ai notamment retenu le *modelage*, la *pratique guidée* et la *pratique autonome*, décrites précisément au point 3.2.

2.3. L'agir communicationnel

Pour certains élèves, expliciter leurs façons de raisonner, de résoudre ou de mémoriser n'est pas chose aisée. Les quelques-uns qui y parviennent réussissent à identifier les stratégies d'apprentissage qui fonctionnent pour eux et réitèrent spontanément ces processus efficaces. Au fil des années, j'ai observé que ce sont ces élèves qui connaissent le plus de réussite à l'école. Ce constat m'a permis d'établir un lien entre l'agir communicationnel et la métacognition, sous la forme d'une hypothèse : mettre en mots ses démarches permet à l'apprenant de prendre conscience de celles-ci. Le chemin vers la pleine conscience (c'est-à-dire la compréhension des objets d'apprentissage et des démarches adoptées), déjà entamé par le recours à un enseignement explicite, se poursuit dans la valorisation des

échanges et de l'expression, dernier élément phare de mon dispositif : le journal des apprentissages (désormais JDA).

Le principe du JDA est de « faire récapituler » aux apprenants de façon spontanée et quotidienne ce qu'ils ont appris pendant la journée. Régulièrement, quelques élèves partagent le contenu de leur journal, qui est discuté en groupes (Crinon, 2008). La réflexivité s'opère donc individuellement, par écrit, et collectivement, à l'oral.

3. Élaboration et mise en place du dispositif

3.1. L'agir instrumental : agir efficacement en situation avec la tête, les mains et le cœur

Pour apprendre à agir efficacement en situation, mes élèves ont pris part à un projet de correspondance avec une Américaine, Julia². L'année scolaire a débuté par la découverte et la lecture de sa première lettre, qui les invitait à devenir *pen friends* (correspondants). Si les élèves ont montré un vif intérêt à l'égard de ce projet, ils devaient aussi comprendre que le but du cours n'était pas uniquement d'échanger avec Julia (pédagogie invisible), mais surtout de développer des compétences. Dans le jargon de l'enseignement, il est plus précisément question de « savoirs », « savoir-faire » et « attitudes ». Pour expliciter la notion de *compétence* en tant que mobilisation de ressources diverses, et ce, dans un langage simple et approprié à l'âge de mes élèves, j'ai emprunté à Steiner la formule « tête, mains, cœur » et en ai fait un premier objet de réflexion commun. L'intérêt de cette démarche n'est pas de catégoriser les ressources en question mais plutôt de faire prendre conscience aux élèves de leur existence et de leur variété.

Chaque courrier reçu de la part de Julia correspondait ainsi à une nouvelle séquence de cours. Celle-ci débutait toujours par une mise en perspective de la tâche et un état des ressources, comme le préconisent Simons (2003) et Simons, Delbrassine, Pagnoul & Van Hoof (2011). Il s'agit d'inviter les élèves à se questionner quant aux ressources dont ils disposent déjà et à celles qu'ils doivent découvrir et maîtriser pour résoudre la tâche (ici, répondre à

Julia en langue cible). Cette réflexion s'organisait en groupe, la négociation en français des objectifs d'apprentissage entre les élèves permettant souvent une prise de conscience de l'utilité d'articuler ces différentes ressources. Dans la section « portfolio » du cours étaient insérées les traces de ces réflexions. Les objectifs fixés par le groupe étaient organisés sous forme d'une carte conceptuelle.

3.2. Les pratiques d'intelligibilité : rendre compréhensibles les démarches d'enseignement et d'apprentissage grâce à l'enseignement explicite

Après avoir procédé à l'état des ressources, les phases d'apprentissage se sont déroulées en trois étapes. D'abord, lors du *modelage*, mon rôle était de montrer l'exemple en explicitant mes raisonnements. Lors de la *pratique guidée*, les élèves travaillaient généralement en groupes, sous ma supervision. Je leur posais des questions afin de vérifier leur compréhension et les invitais à expliciter leurs démarches. Mon objectif était de leur apporter un soutien approprié en fonction de leurs besoins. Pour cela, je leur fournissais des feedbacks ciblés, qui leur permettaient d'associer leurs productions cognitives et communicationnelles aux résultats obtenus. Enfin, dans la phase de *pratique autonome*, chaque élève travaillait seul sur une tâche similaire à celle proposée dans l'étape précédente. Si un élève éprouvait des difficultés, je lui enseignais à nouveau

l'objet d'apprentissage qui posait problème³. Avant de clore la séance de cours, un temps était toujours consacré à l'objectivation des apprentissages, également préconisée, entre autres, par les défenseurs de l'enseignement explicite. D'après ces derniers, la démarche d'objectivation des savoirs doit permettre aux élèves d'« identifier formellement et extraire les concepts, les connaissances, les stratégies ou les attitudes essentiels à retenir et à placer en mémoire » (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2007, p. 4).

3.3. L'agir communicationnel : valoriser les échanges et l'expression via le journal des apprentissages

Dans ma classe, le JDA a été baptisé *Candid Writing* (écriture spontanée) car les élèves choisissaient librement l'objet de leur rédaction, pour autant qu'il soit en lien avec le cours. Les élèves étant débutants en anglais, la rédaction se faisait en français afin que chacun puisse aisément et précisément exprimer ses réflexions sur papier. La rédaction du JDA a été encouragée quotidiennement en précisant aux élèves que leur journal me serait remis une fois par semaine. Le lundi matin, vingt-cinq minutes étaient systématiquement consacrées à la réflexion collective (en français) après la lecture de trois journaux sur une base volontaire. À certains moments clés – par exemple, après l'apprentissage d'un point de matière particulièrement compliqué –, j'ai exigé des élèves une rédaction en classe et dans le silence. À d'autres moments, je les ai incités à relire

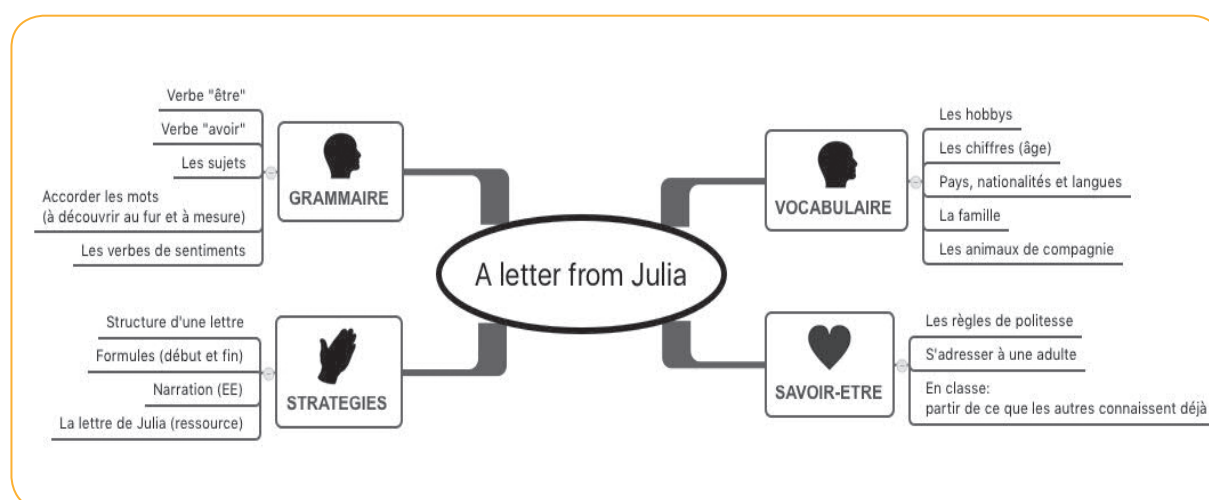
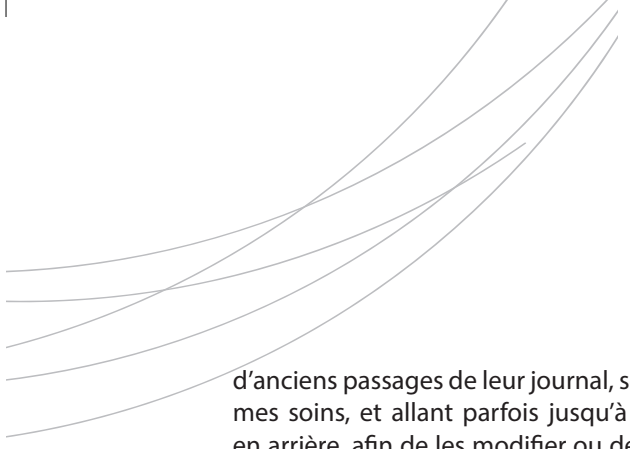


Figure 1: Extrait du portfolio - Nos besoins, séquence 1



d'anciens passages de leur journal, sélectionnés par mes soins, et allant parfois jusqu'à plusieurs mois en arrière, afin de les modifier ou de les compléter. Retravailler ces anciens paragraphes permettait d'abord aux élèves d'affiner leur compréhension des concepts vus en les reformulant. Ensuite, ce procédé favorisait la conscience, chez les élèves, des étapes par lesquelles ils étaient passés (par exemple, en expliquant avec leurs propres mots les erreurs qu'ils avaient commises par le passé et qui étaient à présent rectifiées). Ils étaient ainsi amenés à constater le chemin parcouru, démarche souvent très encourageante.

4. Échantillon et démarche méthodologique

Si les quinze élèves de cette classe de 1^{re} année ont bénéficié du dispositif créé, seuls quatre d'entre eux ont été retenus dans l'échantillon de recherche. J'ai sélectionné quatre « profils-types », c'est-à-dire des élèves que les enseignants ont l'habitude de rencontrer dans leurs classes. Sans raison particulière, il s'agissait de quatre filles, à qui j'ai attribué un nom d'emprunt pour garantir leur anonymat : Aline, l'excellente élève ; Laure, la bonne élève ; Camille, l'élève faible, et Odile, l'élève présentant un trouble de l'apprentissage (dyslexie). Ces jeunes filles ont été choisies sur la base de diverses sources d'informations : mes observations, les opinions des enseignants formulées lors des conseils de classe, et l'évolution des résultats de chacune au cours d'anglais. Tous les élèves ont également répondu à un questionnaire en fin d'année et j'ai organisé un entretien semi-directif avec les quatre jeunes filles de mon échantillon afin d'approfondir les données que j'ai pu y récolter.

Le comportement de chacune face à des tâches complexes, inédites, contextualisées, ouvertes et finalisées (CICOF) était mon premier objet d'investigation. J'ai mené cette analyse sur la base de tâches d'expression écrite car elles permettent d'identifier aisément les ressources qui ont été mobilisées et combinées pour résoudre une telle tâche. Des productions rédigées à des moments différents constituent des traces concrètes témoignant de l'évolution du savoir-agir escompté. Ensuite, pour identifier l'(es) élément(s) du dispositif qui a/ont effectivement constitué une aide au dévelop-

pement des compétences des quatre élèves, j'ai analysé l'utilisation qu'elles ont faite des outils mis à leur disposition, c'est-à-dire le JDA et les éléments qui définissent l'enseignement explicite (cf. points 2.2. et 2.3.).

Pour répondre à ma question de départ (*Qu'est-ce qui aide qui ?*), j'ai opté pour une analyse qualitative. À l'aide des différentes sources d'informations dont je disposais, il s'agissait de récolter les indices qui me permettraient de définir les éléments du dispositif qui ont constitué un soutien aux apprentissages de chacune des quatre élèves. Mis bout à bout, ces nombreux indices ont servi de « données empiriques » me permettant de répondre à ma question de recherche.

5. Principaux résultats

5.1. La confrontation à des tâches CICOF

L'analyse a montré que les tâches contextualisées et finalisées aident les élèves à conférer du sens à leurs apprentissages, à condition qu'elles soient capables d'aborder les savoirs en tant que tels. C'est dans leur JDA que j'ai pu observer que les quatre élèves avaient effectivement identifié les savoirs en jeu dans la situation authentique qui nous préoccupait (correspondre avec Julia). Par exemple, Laure a écrit : « Je sais des choses utiles pour la lettre de Julia, comme les chiffres et la nationalité [...] ».

Mais il serait trop hâtif d'affirmer pour autant que ces nouveaux savoirs peuvent être réinvestis par ailleurs. Prenons l'exemple de Camille (élève faible), qui, lors de notre entretien, a affirmé : « il faut passer à autre chose aussi, apprendre des nouveaux trucs [...] » et qui considère que le cours ne doit « pas se baser uniquement sur la lettre de Julia ». À la lecture de ces propos, je crains que les connaissances développées par Camille restent cadenassées à la situation vécue en partenariat avec notre correspondante américaine. En poursuivant mon analyse, j'ai observé que cette difficulté à se détacher de la situation initiale peut être renforcée par le manque d'utilité perçue de la maîtrise d'une langue étrangère. Si Camille ne donne pas de sens à la situation de départ, c'est peut-être aussi parce qu'elle ne s'imagine pas parler cette langue en dehors de l'école : « Connaitre l'anglais, c'est savoir le parler à l'école », a-t-elle écrit.

5.2. Les principes de l'enseignement explicite

Les résultats du questionnaire soumis en fin d'année montrent que l'enseignement explicite a particulièrement plu à l'ensemble de la classe.

La reformulation de la notion de compétence dans un langage adapté au public (« tête, mains, cœur ») a aidé l'élève dyslexique (Odile) à croire en ses capacités de développer des compétences langagières. En effet, je pense que c'est la conscience de ses lacunes et de ses capacités qui l'a aidée à mener une réflexion sur les démarches et les processus qui sont efficaces pour elle. L'élève a trouvé une porte d'entrée qui lui permet de développer des compétences, via « les mains et le cœur ». Dans son questionnaire, Odile a écrit : « *Je n'ai peut-être pas la tête, mais j'ai les mains et le cœur* ». Néanmoins, elle ne néglige pas « la tête » pour autant. Lors de notre entretien, Odile a expliqué que les réflexions collectives sur des « trucs et astuces » et autres moyens mnémotechniques l'aident à pallier ses difficultés d'apprentissage des savoirs savants, notamment au niveau de la mémorisation et de l'orthographe.

L'explicitation des objectifs d'apprentissage sous la forme d'une carte mentale dont chaque branche désigne un type de ressource particulier aide l'excellente élève (Aline) à se situer par rapport aux apprentissages réalisés et à réaliser. Elle lui donne également une vue d'ensemble sur les ressources à mobiliser en situation, ce qui offre à ses productions une richesse et une variété lexicales et grammaticales.

Les synthèses théoriques et stratégiques aident l'élève faible (Camille) en lui présentant les contenus de façon systématique (par exemple, via un tableau de traduction ou de conjugaison) et en lui indiquant la marche à suivre en situation complexe.

Pour les quatre types d'élèves analysés, ces synthèses doivent néanmoins s'accompagner d'explications supplémentaires pour permettre une compréhension en profondeur des contenus d'apprentissage :

- les exemples variés et notés au tableau aident l'excellente élève (Aline), qui prend note de ces suppléments d'informations pour affiner sa compréhension ;
- les explications prodiguées par l'enseignante permettent à l'élève faible (Camille), dont les préoccupations s'apparentent à une approche

communicative de la langue étrangère, d'accéder sans détour à une connaissance accrue ;

- les explications formulées par les pairs, en des termes qui lui sont familiers, accroissent la compréhension de l'élève présentant un trouble de l'apprentissage (Odile) ;
- les explications de l'enseignante combinées aux reformulations par les pairs aident la bonne élève (Laure) – que l'analyse m'a amenée à qualifier de « peu sûre d'elle » –, à compléter sa compréhension des contenus.

5.3. Le journal des apprentissages

Lister les apprentissages réalisés aide l'excellente élève (Aline) à se situer dans son apprentissage. Elle utilise le *Candid Writing* de la même façon qu'elle utilise la carte mentale.

La relecture des rédactions antérieures permet à Laure, la bonne élève peu sûre d'elle, de préparer ses évaluations en fonction des difficultés qu'elle a ressenties par le passé. En relisant ses réflexions, commentées par l'enseignante, elle cherche à s'assurer de ne plus commettre les mêmes erreurs.

L'écrit dialogué centré sur les apprentissages permet à Laure de vérifier sa compréhension en reformulant et en exemplifiant les apprentissages qu'elle a réalisés et/ou les stratégies d'apprentissage qu'elle a mises en place. L'écrit dialogué entre elle et l'enseignante lui permet également d'identifier les obstacles qu'elle rencontre.

Il s'avère que l'énonciation des difficultés éprouvées permet à l'élève peu sûre d'elle (Laure), l'élève faible (Camille), et à l'élève dyslexique (Odile) de bénéficier d'une remédiation individualisée au sein du journal. Lorsque ces trois dernières en ont fait la demande dans leur *Candid Writing*, des explications et/ou des exercices supplémentaires leur ont été fournis, ce qui leur a permis d'accroître leur compréhension.

L'écrit dialogué centré sur les émotions permet à Laure et à Odile de bénéficier de marques de soutien et d'encouragements de la part de l'enseignante.

L'oral réflexif implique la négociation des contenus partagés par les diaristes et permet à Camille, l'élève faible, qui ne conçoit pas l'utilité de recourir au JDA, d'exercer tout de même une certaine réflexion sur les objets et démarches d'apprentissage abordés par ses camarades.

6. Conclusion

Ce travail de recherche propose un dispositif d'enseignement inspiré de pratiques issues de différents courants et méthodes. En considérant la pluralité de l'activité cognitive de l'Homme, il vise le développement conjoint du savoir-agir, des pratiques d'intelligibilité et de l'agir communicationnel des apprenants. Au sein du canevas pédagogique élaboré, ces pratiques se concrétisent sous la forme de la confrontation à des tâches complexes, d'un enseignement de type explicite et de la pratique réflexive au moyen du JDA.

La recherche a permis de mettre en lumière que la combinaison de pratiques variées au sein d'une même classe permet de différencier sans stigmatiser. Ainsi, les principes issus de l'enseignement explicite semblent aider les apprenants sondés à progresser dans la maîtrise de la langue cible, les unes se sentant soutenues par la clarté des supports de cours, d'autres affinant leur compréhension des objets et démarches d'apprentissage en les reformulant ou en profitant des explications de leurs pairs. L'aide apportée par l'écrit réflexif se traduit différemment selon l'utilité que l'élève lui reconnaît. Initialement instauré dans le but de favoriser une réflexion métacognitive, le JDA est également utilisé pour demander de l'aide ou pour trouver des encouragements et du réconfort auprès de l'enseignante.

Malgré le bilan positif que j'établis au terme de ma recherche, je pense que des modifications apporteraient une certaine plus-value au dispositif. Par exemple, il aurait été plus fécond d'éviter certains détours dans le JDA car j'ai appris que questionner sans cesse les élèves pour les inviter à la réflexion peut en décourager certains. Parfois, corriger et donner la bonne réponse sont des techniques efficaces qui satisfont les besoins des élèves, notamment sur des points de grammaire précis.

Au terme de ce travail de recherche et d'analyse, je pense pouvoir affirmer qu'enseigner au moyen d'outils variés, mais de manière intégrée, permet de différencier les apprentissages sans stigmatiser et, par conséquent, d'accomplir les missions premières des enseignants ; parmi celles-ci, le développement des compétences et la promotion de la confiance en soi chez chacun des élèves qui nous est confié.

7. Bibliographie

Bautier, É. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : Une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 148(1), 89-100.

Bernstein, B. (1975). Class and pedagogies: Visible and invisible. *Educational Studies*, 1(1), 23-41. doi:10.1080/0305569750010105

Crahay, M. (2005). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Cahier du Service de Pédagogie expérimentale*. Liège : Université de Liège, 21-22, 5-40.

Crinon, J. (2008). Journal des apprentissages, réflexivité et difficulté scolaire. *Repères*, 38, 137-149. En ligne : <http://reperes.revues.org/402>.

Gauthier, C., Bissonnette, S. & Richard, M. (2007). L'enseignement explicite. En ligne : <http://www.formapex.com/telechargementpublic/gauthier2007c.pdf>

Simons, G. (2003). Canevas didactique basé sur le concept de situation-problème. PowerPoint utilisé dans le cadre du cours de Didactique des langues et littératures modernes. Liège : Université de Liège. Faculté de Philosophie et Lettres. Service de didactique des langues et littératures modernes.

Simons, G., Delbrassine, D., Pagnoul, P. & Van Hoof, F. (2011). Compte rendu de l'atelier « Langues étrangères ». *Puzzle : Les actes de l'université d'été 2011*, 30, 38-43. Liège : CIFEN. En ligne : http://www.ulg.ac.be/upload/docs/application/pdf/2013-09/puzzle_lletin30_nov11.pdf

8. Notes

¹ L'APC favorise l'action sociale, et non la seule communication. Autrement dit, dans la perspective actionnelle, l'élève n'agit plus « sur », mais bien « avec » l'étranger, dans la langue cible et sur le long terme.

² Julia était ma sœur d'accueil lors de mon séjour à New-York, organisé par le Rotary en 2003-2004.

³ En fonction de la situation, l'objet d'apprentissage était enseigné à nouveau à l'élève en question ou à la classe entière.

Publications récentes des membres du Cifen et du DIDACTIfen

Outre leurs activités de formation initiale et continue 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 leurs recherches. La plupart d'entre elles débouchent sur des publications que cette rubrique a pour vocation de vous faire connaître. Leurs auteurs sont, pour la plupart, membres de la nouvelle Unité de recherche en Didactique et Formation des Enseignants. Baptisée DIDACTIfen, elle rassemble d'ores et déjà une quarantaine de chercheurs venus de cinq facultés différentes. Elle a obtenu des autorités académiques le financement d'un projet de recherche doctorale en didactique de l'histoire et prépare différents projets qui doivent permettre aux chercheurs de cette jeune entité de mieux se connaître, d'abord, d'échafauder des projets de recherche collectifs, ensuite. Elle a déjà mis à son agenda l'organisation d'un colloque international en aout 2018.

Faculté de Philosophie et Lettres

JACQUIN, M. & SIMONS, G. (2016). Travailler sur et à partir de textes écrits en classe de langue étrangère. Des prescriptions et supports d'enseignement aux pratiques des élèves. Dans *Recherches en didactique des langues et des cultures* [en ligne], 13-3, mis en ligne le 31 décembre 2016.

<http://rdlc.revues.org/1153>

Ce texte est l'introduction du numéro 13-3 de *Recherches en didactique des langues et des cultures – Les cahiers de l'Acedle* (Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Étrangères), coordonné par les deux auteurs susmentionnés. Ce numéro est en grande partie articulé autour du symposium organisé au sein du Réseau international de Recherche en Éducation et en Formation (REF) qui s'est tenu à l'Université de Genève en septembre 2013. Ce symposium réunissait six chercheurs suisses et belges travaillant dans le domaine de la didactique des langues étrangères

autour de la question de la compréhension et de la production de textes écrits. Cinq autres chercheurs ont contribué par la suite à l'enrichissement de la problématique amorcée lors du symposium. La thématique est abordée à travers trois axes : 1) l'analyse des programmes ou « plans d'études », des manuels ou « moyens d'études » et des textes littéraires ; 2) l'analyse des pratiques enseignantes ; 3) l'analyse des performances des élèves en lecture-écriture de textes.

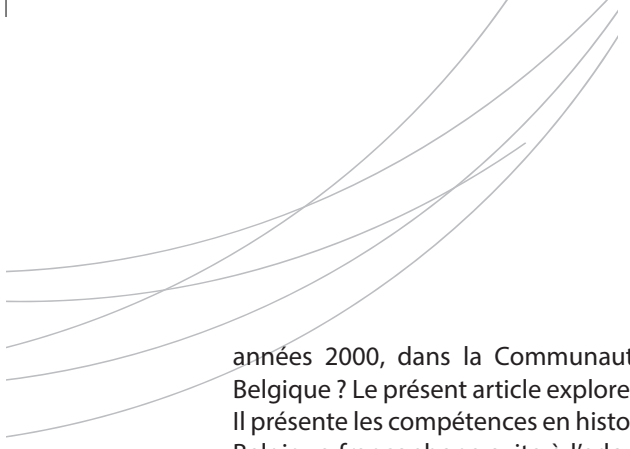
JADOULLE, J.-L. (2015). Accompagner l'implantation de l'approche par compétences en histoire : avec quels moyens d'enseignement ? Dans *Didactica historica. Revue suisse pour l'enseignement de l'histoire*, 1, pp. 173-181

<http://hdl.handle.net/2268/189312>

<http://www.alphil.com/index.php/didactica-historica-14-15-2015.html>

À la fin des années 1990, les responsables des réseaux d'enseignement en Belgique francophone ont fait le choix de l'approche par compétences. Cette décision s'est concrétisée en 1997 par le vote du Parlement de la Communauté française en faveur du *Décret-Missions*. La même année, le ministère de l'éducation mettait sur pied des groupes de travail disciplinaires chargés de proposer les compétences et les savoirs dont les élèves devaient avoir la maîtrise à la fin du premier degré (« socles de compétences » à quatorze ans) et du troisième degré (« compétences terminales » à dix-huit ans). Ces propositions ont été votées, parfois après amendement, entre 1999 et 2001. Ensuite, chaque réseau d'enseignement a élaboré ses programmes, dans le respect des prescriptions. Ces programmes sont entrés en application en septembre 2001 en première, troisième et cinquième années, en septembre 2002 en deuxième, quatrième et sixième années.

Cette nouvelle approche de l'enseignement modifie de manière fondamentale les situations d'apprentissage à proposer aux élèves. Il a donc fallu adapter les manuels destinés aux professeurs. Comment ces manuels ont-ils été adaptés, depuis le début des



années 2000, dans la Communauté française de Belgique ? Le présent article explore cette question. Il présente les compétences en histoire adoptées en Belgique francophone suite à l'adoption du décret de 1997, le nouveau type de manuel que nous avons conçu et sa réception par les enseignants.

NOIROUX, K. & SIMONS, G. (2016). La correction de l'expression écrite en langue étrangère et son exploitation pédagogique. Expliciter l'implicite ? Dans *Recherches en didactique des langues et des cultures – Les cahiers de l'Acedle* [en ligne], 13/3.

<http://rdlc.revues.org/1302>

L'enseignant de langues étrangères dispose de nombreux supports pour soutenir l'apprentissage de ses élèves. Cette contribution se centre sur un support particulier : le texte rédigé par l'élève et corrigé par l'enseignant. Les corrections ont entre autres pour but d'améliorer la maîtrise linguistique de la langue étrangère de l'élève. Mais l'enseignant atteint-il toujours ce but ? Les résultats de la recherche exploratoire que nous avons menée dans une classe d'anglais langue étrangère de Belgique francophone montrent que tous les élèves de la classe ciblée ne sont pas à même de comprendre la majorité de leurs erreurs, et que le dispositif didactique mis en place par l'enseignant ne permet pas nécessairement de pallier le caractère potentiellement inéquitable de la correction des erreurs.

SCHEEPERS, C. (2016). Les usages des manuels dans les préparations des enseignants stagiaires. Dans *Le français aujourd'hui*, 194, 95-103.

<http://orbi.ulg.ac.be/handle/2268/203074>

La présente contribution analyse la façon dont les manuels sont convoqués par les stagiaires dans leurs préparations de cours de français. Dès lors, la focalisation se place non sur les manuels en tant que tels, mais sur leur réception et leur réinvestissement dans les pratiques des étudiants. L'enjeu est d'importance, car les manuels constituent un vecteur puissant d'idéologie et de culture. Il s'agit ici de cerner en quoi et comment ils viennent alimenter les planifications des stagiaires. De plus, les préparations de cours, outils sémiotiques pourtant au cœur du métier, n'ont fait l'objet que de rares et rapides études. Par conséquent, cette contribution peut nourrir utilement la réflexion en la matière : elle est susceptible d'intéresser les

(futurs) enseignants et leurs formateurs, mais aussi les inspecteurs, les chercheurs ou les éditeurs.

La question centrale qui nous occupe ici est la suivante : comment les stagiaires se saisissent-ils des manuels dans leurs fiches de préparations de cours ? Pour y répondre, a été analysée une centaine de fiches élaborées par de futurs enseignants belges, qu'ils se destinent à enseigner au primaire, au secondaire inférieur ou supérieur. Ces fiches concernent exclusivement des leçons de français. À ce volumineux corpus, il faut adjoindre quelques entretiens informels avec une dizaine d'étudiants.

SCHEEPERS, C. (2016). Les verbalisations écrites et orales des enseignants autour des journaux des apprentissages. Dans *La Lettre de l'AIRDF*, 59, pp. 25-35.

<http://orbi.ulg.ac.be/handle/2268/203072>

Au début des années 2000, plusieurs chercheurs s'accordent sur le constat selon lequel les pratiques langagières enseignantes constituent une problématique émergente en formation initiale et continue des enseignants. Ils mentionnaient alors quelques travaux en littéracies universitaires, champ qui s'est considérablement étoffé, mais soulignaient que l'oral était peu étudié. Depuis lors, plusieurs publications sont apparues concernant les écrits professionnels des enseignants, en plus des travaux pionniers entrepris par et autour de Bucheton au sujet des conduites orales en classe. À sa suite, je soutiens que le langage constitue la dimension centrale de l'activité enseignante, qu'il soit écrit ou oral. Dans une perspective vygotskienne, je considère en effet que les verbalisations enseignantes constituent des médiations décisives dans le processus d'apprentissage des élèves. Ces traces sémiotiques diverses constituent véritablement des outils au sens vygotskien, donc des dimensions susceptibles de soutenir chez les élèves des fonctions psychiques supérieures (mémoriser, problématiser...). Les verbalisations enseignantes constituent des médiations décisives, donc des intermédiaires, des interfaces, entre l'élève et le savoir.

À ce titre, ces pratiques langagières fondatrices de l'agir enseignant méritent d'être mieux cernées. La présente contribution se propose d'étudier les verbalisations écrites et orales déployées par les enseignants autour des journaux des apprentissages, journaux réflexifs par lesquels élèves du primaire et du secondaire sont invités à revenir

sur les apprentissages réalisés en classe : autrement dit, les apprenants adoptent à leur égard une posture exotopique, une posture de surplomb. Cette analyse de l'activité interactive et dynamique « enseignant/élève » repose sur une conception qui articule contenus d'enseignement et pratiques langagières scolaires, tandis qu'elle vise à décrire le quotidien des praticiens.

SCHEEPERS, C. (2016). De la note de lecture à la formulation d'une problématique. Dans *Linx*, 72, 2016, pp. 169-188.

<http://orbi.ulg.ac.be/handle/2268/203073>

L'initiation à l'écriture scientifique telle qu'elle se décline dans les mémoires de Master peut se focaliser sur plusieurs de ses dimensions, mais la capacité à élaborer une problématique est peut-être l'une des exigences les plus complexes qui se pose au chercheur néophyte. Cette contribution envisage des travaux dans lesquels les étudiants doivent tout à la fois rendre compte d'un ouvrage lu, formuler et étayer un avis critique à son encontre avant de concevoir la problématique qui sera traitée dans leur mémoire. Une analyse sociolinguistique des données révèle trois logiques scripturales contrastées : émergent en effet des discours restitutifs (il s'agit de donner à voir), critiques (il s'agit de faire croire) ou problématisants (il s'agit de faire savoir). La question de la place dévolue à la linguistique, tant en termes de formation que de recherche, sous-tend toute la réflexion.

Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'éducation

ALONSO VILCHES, V. & PIRARD, F. (2016). L'entretien de tutorat documenté : un accompagnement réflexif ? Dans *Éducation Permanente*, 206, pp. 131-138.

<http://hdl.handle.net/2268/194397>

Le tutorat fait l'objet de nombreux travaux à visée prescriptive, mais plus rares sont les recherches à visée compréhensive et celles qui portent sur l'activité tutorale à travers son organisation évolutive. Ces recherches sont pourtant cruciales pour mieux comprendre les enjeux de professionnalisation, en particulier dans les métiers de l'interaction humaine caractérisés par une proximité entre les actes profes-

sionnels d'une part, et les savoirs et actes quotidiens d'autre part. Dans ces métiers adressés à autrui, les professionnels doivent définir des manières de s'ajuster aux situations de vie quotidienne, toujours complexes et jamais identiques. On peut s'interroger sur les manières utilisées pour parvenir ou non à partager cette compétence complexe dans l'encadrement de tutorat. Notre recherche interroge l'activité tutorale dans un métier adressé à autrui, celui des professionnels de l'enfance. Cette activité est étudiée dans un dispositif expérimental destiné à trois binômes professionnel-stagiaire impliqués par ailleurs dans le projet de soutien au tutorat financé par l'APEF (Association Paritaire pour l'Emploi et la Formation) auquel participe un nombre croissant de professionnels de lieux d'accueil et de professeurs de l'enseignement qualifiant en plein exercice ou de promotion sociale en Fédération Wallonie-Bruxelles (François & Noël, 2015). Le dispositif expérimental permettait aux binômes d'utiliser des situations filmées prises en charge par le stagiaire comme support à des entretiens d'analyse rétrospective. Ces entretiens sur le lieu de stage, eux-mêmes filmés, furent suivis par des entretiens d'explicitation, basés sur l'activité tutorale et menés séparément avec les membres de chaque binôme. Les résultats montrent la complexité d'une telle activité dans un travail fondé sur des référents multiples, activité qui nécessite le développement d'une réflexivité sensible à la singularité des situations quotidiennes. Nous proposons une analyse de moments d'entretien de tutorat accompagnés par un professionnel sur la base d'une documentation vidéo et montrons que ces moments ne permettent pas forcément au stagiaire de développer une représentation signifiante de la situation, ni de dégager les inférences nécessaires pour ajuster son action. Si les supports filmés peuvent être utiles, ils nécessitent une maîtrise de l'accompagnement à l'analyse de l'activité qu'il serait utile de développer chez les tuteurs.

PIRARD, F., DETHIER, A., FRANÇOIS, N. & POOLS, E. (2015). *Les formations initiales des professionnelles de l'enfance (0-12 ans) et des équipes d'encadrement : enjeux et perspectives*. Rapport de recherche Article 114 – suites / 1336 – DES – VD soutenu par l'Office de la Naissance et de l'Enfance. Liège : PERF.

<http://hdl.handle.net/2268/185594>

PIRARD, F. & HARZIMONT, M. (2016). Les formations initiales des professionnels de l'enfance et des équipes d'encadrement : vers une nécessaire évolution. Dans *InfONE*, 2, pp. 12-15.

<http://hdl.handle.net/2268/202481>

De nombreuses publications scientifiques et professionnelles ainsi que les recommandations internationales soulignent l'importance des compétences professionnelles dans l'accueil de l'enfance (0 à 12) en dehors de l'enseignement. Elles reconnaissent la complexité d'un métier qui demande une activité réflexive faisant appel à des savoirs pluridisciplinaires de haut niveau, évolutifs, mobilisables en fonction de la singularité des situations. Il importe dès lors d'assurer un niveau et une orientation adéquats de la formation ainsi que des conditions statutaires et de travail à la hauteur des exigences du métier, en cohérence avec les conditions de professionnalisation octroyées aux autres professionnel-le-s de l'éducation, en particulier les enseignant-e-s.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, il n'existe paradoxalement aucune formation de niveau supérieur spécifique à l'accueil de l'enfance. La présente recherche financée par l'Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE) vise à mieux définir les compétences nécessaires pour l'accueil ainsi que pour les fonctions d'encadrement et de direction dans les milieux d'accompagnement de l'enfance. Elle définit les principes fondateurs d'une nécessaire réforme des formations initiales et en dessine le profil au travers de douze recommandations concrètes. Pour ce faire, elle s'appuie sur une démarche de recherche participative qui a impliqué différents acteurs de l'accueil, de la formation et de l'enseignement. Ceux-ci ont eu l'occasion de se décentrer des réalités locales et de découvrir d'autres systèmes éducatifs et de formation européens. En France, la formation d'éducateurs de jeunes enfants de moins de 7 ans est largement reconnue sur la scène internationale (François, Pools, Pirard, 2014). En Flandre, un bachelier développant des compétences d'accueil pour les enfants de 0 à 12 ans et de coaching pour les professionnel-le-s a été créé en 2011 (François, Pools, Pirard, 2015). En Angleterre, une série de réformes des services d'accueil et de la formation ont été initiées dès la fin des années 90

(Pools, François, Pirard, 2015). Enfin en Suède, une offre intégrée de services universels et un système de formation cohérent pour l'ensemble des professionnel-le-s orienté-e-s vers un « educare » est mis en place. Il combine soin et éducation (Pools, François, Pirard, 2015b). En 2016, un cinquième système éducatif et de formation a été étudié : le système québécois (Housen, Pirard, à paraître).

Faculté de Médecine

CLOES, M. (2016). L'activité physique, cette inconnue. Dans G. Ferréol (Dir.), *Égalité, mixité, intégration par le sport*. Louvain-la-Neuve : EME Éditions, pp. 17-29.

<http://hdl.handle.net/2268/203442>

Compte tenu de la sédentarisation de plus en plus marquée de la société, il ne fait plus aucun doute que le professeur d'éducation physique (EP) doit jouer un rôle capital dans la formation de citoyens physiquement éduqués. Par ailleurs, sa priorité devrait être de faire en sorte que ce qui est appris dans le cadre du cours d'EP puisse être utilisé dans la vie de tous les jours et que l'élève se rende compte de l'apport concret et diversifié de la discipline. Cette « vision » de l'enseignement de l'EP repose sur le concept d'« ancrage sociétal ». S'il souhaite jouer pleinement son rôle de « passeur » et amener des changements concrets dans le style de vie des participants, l'éducateur physique a tout intérêt à construire son action sur les représentations de ces derniers. En effet, il apparaît clairement que le public – et tout particulièrement celui des élèves – ne connaît pas nécessairement les notions fondamentales en lien avec l'activité physique et la sédentarité. Dans cette publication, l'auteur illustre une démarche concrète qui a été testée avec succès auprès de groupes issus de nombreux contextes différents. Les enseignants en EP y trouveront des suggestions d'exploitation dans leurs classes ainsi que l'illustration d'une approche interactive qui assure une implication optimale des élèves.

VOLET 4

AINSI FIT LE CIFEN



LES EXTRAS DU CIFEN

VOUS ÉProuVEZ DES DIFFICULTÉS À COMPRENDRE LE MESSAGE ?

LA DYSLEXIE

MIEUX COMPRENDRE MIEUX LA COMPRENDRE. POUR INTERVENIR DE LA MÈRE À L'ÉCOLE

CONFÉRENCE DE **LIANA PINAÛ**

LIENS: PÉDAGOGUE/ÉDUCATEUR

20 MARS 2017 - DE 18H00 À 20H00

SALLE LE MOÛRE, Bât 33

Université de Liège - Sart Tilman

Inscription obligatoire sur www.cifem.ulg.ac.be

LES EXTRAS DU CIFEN

INEGALITÉS SCOLAIRES // LITTÉRATIE // PRATIQUES LANGAGIÈRES // SUPPORTS D'APPRENTISSAGE // SECONDAIRISATION // DIFFÉRENCIATION...

LE LANGAGE POUR APPRENDRE

ÉVOLUTIONS CURRICULAIRES ET CONSTRUCTION DES INÉGALITÉS SOCIALES À L'ÉCOLE

CONFÉRENCE DE **ÉLISABETH BAUTIER**

PARIS 8 - BOKEDA - 8504

9 MARS 2017 - DE 18H00 À 20H00

Université de Liège - Faculté de Philosophie et Lettres

Place Croixvaux - Sart Tilman

Inscription obligatoire sur www.cifem.ulg.ac.be

LES EXTRAS DU CIFEN

MINABLE // TU SERS À RIEN // T'ES MOCHE // TU VAS MOURIR // SALE P... // CLOCHARD // DÉBILE...

ÉLÈVES EN DANGER

ET PRÉVENTION DU HARCÈLEMENT

TABLE RONDE AVEC: **JOËLLE PIQUARD**

Virgine PREGNON / LOIC GISCHER

Conférence organisée par le Cifem

20 MARS 2017 - DE 18H00 À 20H00

Université de Liège - Parc de Saurin

Inscription obligatoire sur www.cifem.ulg.ac.be

Prestation du serment de Socrate : promotion 2015-2016

Le Comité éditorial

« Je m'engage à mettre toutes mes forces et toute ma compétence au service de l'éducation de chacun des élèves qui me sera confié ».

C'est par ce serment qu'au cours d'une cérémonie organisée le 18 octobre 2016, les 233 étudiants des différents masters à finalité didactique et agrégations de la promotion 2015-2016 ont mis un point final à leur formation initiale à l'enseignement.

À cette occasion, G. Simons, Président du Cifen, a tenu à revenir sur la signification de ce serment. Un « serment » est une affirmation solennelle prononcée en public. Elle est à la fois *personnelle*, puisque chaque diplômé la prononce, individuellement, et, *partagée*, puisque chaque section ou département prononce ce même serment en public. Le serment de Socrate a été introduit officiellement en 2001, suite à la réforme de la formation initiale des enseignants. Chacune des trois parties de l'énoncé mérite que l'on s'y attarde un instant.

« Forces »

De la force, il en faudra à nos diplômés ! De la force *physique* pour assumer un horaire complet, assurer leur présence face à des groupes d'élèves, tantôt motivés, tantôt moins, tout en préparant leurs cours et en s'investissant aussi dans la vie de l'école. Il faudra aussi faire preuve de force *mentale*, car les débuts ne sont pas toujours faciles, et il est probable que des phases de découragement, voire de désenchantement, surviennent.

« Compétence »

Bien sûr, les diplômés seront amenés à mettre en œuvre les compétences qu'ils ont acquises tout au long de leur formation à l'université, tant sur le plan disciplinaire que pédagogique et didactique,

mais ils vont aussi développer des compétences en enseignant. En effet, en exerçant leur profession, ils vont en apprendre beaucoup sur leur discipline, sur son enseignement, sur leurs élèves... et sur eux-mêmes.

« Chacun des élèves »

Il s'agit là d'une affirmation publique par laquelle les diplômés s'engagent à promouvoir l'égalité de tous leurs futurs élèves face aux enjeux de réussite scolaire. G. Simons en profite pour rappeler une mission essentielle de l'enseignement public : nous sommes là pour travailler avec tous les élèves, et essayer de leur apprendre à maîtriser un socle commun de compétences.

Avant d'inviter les diplômés à prêter serment, G. Simons formule à l'attention de ceux-ci le souhait qu'ils trouvent plaisir et accomplissement tout au long de leur carrière. Il indique que le Cifen se fera une joie de les retrouver à l'occasion, par exemple, de formations continues ou d'autres événements organisés à leur intention, tels que « Les Extras du Cifen » ou les Universités d'été du Cifen.

Avant de clore cette brève introduction, le Président du Cifen a tenu à rendre hommage à deux enseignantes : Séverine De Croix, responsable du service de didactique du français, langue première, qui quitte l'ULg pour la Haute École Léonard de Vinci-ENCBW, et Maggy Schneider, responsable du service de didactique des mathématiques, admise à la retraite. Au nom des collègues du Cifen et de leurs étudiants, G. Simons les remercie chaleureusement pour tout ce qu'elles ont apporté au Centre et à l'Institution.

Journée d'échanges entre futurs enseignants de sciences des premières et dernières années du secondaire

**Corentin POFFÉ, Mélanie LASCHET,
Marie-Noëlle HINDRYCKX**
*Service de Didactique des Sciences biologiques-
Cifen – Université de Liège*

Forts du succès d'une première expérience menée en 2015, un groupe de formateurs rassemblant des pédagogues et des maîtres assistants des catégories pédagogiques de la Haute École de la Ville de Liège (HEL), de la Haute École Libre Mosane (HELMo) et de la Haute École Charlemagne (HECh) et les didacticiens de la biologie et de la chimie de l'Université de Liège s'est réuni afin d'organiser à nouveau un moment de formation commun entre futurs enseignants des niveaux charnières de la transition degré inférieur/degré supérieur de l'enseignement secondaire.

L'année dernière, les étudiants avaient eu pour consigne de préparer une séquence de leçons sur des thématiques préalablement fixées par leurs formateurs. Le travail en présentiel d'une demi-journée avait dès lors eu pour objectif d'adapter – en groupes mixtes composés de futurs régents et de futurs agrégés – ces préparations et les ressources qui y étaient associées afin de favoriser la transition entre la troisième et la quatrième année du secondaire.

Pour l'édition 2016, qui s'est tenue à l'Université de Liège dans le courant de mois de décembre, les formateurs ont fait le choix de placer les étudiants en réelle situation de co-construction d'une séquence, tout au long d'une journée.

Dans un premier temps, des groupes de travail mixtes (futurs régents et futurs agrégés) ont été désignés et répartis dans une des deux disciplines (biologie ou chimie). Au sein de chaque groupe de travail, une analyse commune des référentiels propres aux deux niveaux envisagés a été réalisée en lien avec les thèmes imposés par les formateurs (troisième et quatrième années pour la chimie avec le thème des fonctions chimiques, troisième et sixième années pour la biologie avec le thème de l'écologie).

Dans un deuxième temps, chaque groupe de travail a dû réinvestir les éléments tirés de l'analyse des référentiels pour construire le fil conducteur d'une séquence en continuité, afin de favoriser la

transition degré inférieur/degré supérieur. Ces fils conducteurs, imaginés pour chacune des leçons, ont été présentés au sein des groupes disciplinaires.

Enfin, les étudiants ont tous été rassemblés pour un moment de débriefing à propos de la collaboration établie et de la journée dans son ensemble.

Avant, pendant et après la journée de travail en commun, les étudiants issus de toutes les institutions ont été amenés à poser une réflexion sur les enjeux d'une telle collaboration, en formation initiale, mais également tout au long de leur vie professionnelle future.

À l'instar de leurs prédécesseurs, les étudiants ont souligné l'importance d'une bonne communication dans une équipe pédagogique afin de favoriser la continuité des apprentissages et de faciliter les transitions vécues par les élèves.

Bien que le bilan de cette collaboration soit très positif, les formateurs ont eu l'impression que la journée, telle qu'elle a été conçue cette année, n'a pas permis aux étudiants de constater les différences de méthodologie d'un niveau à l'autre de manière aussi flagrante que l'année passée. Ces différences ont sans doute été lissées dans les discussions lors de la phase de co-construction. Cette impression a été confirmée par les étudiants lors du moment de débriefing.

Pour la prochaine édition, les formateurs souhaitent donc trouver un juste milieu pour les séquences produites en amont de la journée de collaboration : ni trop finalisées, car cela peut donner l'impression aux étudiants que leurs formateurs leur ont demandé un travail dans l'unique but de le déconstruire ; ni trop peu abouties, ce qui ne permet pas le constat des différences de méthodologie d'un niveau à l'autre.

Quoi qu'il en soit, une chose est sûre : des journées telles que celles-ci sont importantes, tant pour les étudiants que pour leurs formateurs, car elles permettent de tisser des liens entre des personnes amenées à intervenir ensemble dans la formation des élèves ou des étudiants et partant, à l'intérieur des cursus.

D. Brajkovic et S. Donatelli, HELMo
G. Evrard, C. Kinet, S. Mateo et D. Ernst, HECH
A. Sacré, B. Lespagnard et F. Auguste, HEL
B. Nihant et B. Leyh, ULg, Chimie
M. Laschet, C. Poffé et M.-N. Hindryckx, ULg, Biologie

Compte rendu des « Extras du Cifen » : année académique 2016-2017

Jean-François GUILLAUME,
Florence VAN HOOFF, Alexandre MOUTON,
Caroline SCHEEPERS, Germain SIMONS
ULg - Cifen

« Les Extras du Cifen », initiés en 2015, ont été reconduits au cours de cette année académique 2016-2017. Cette deuxième édition a proposé un cycle de conférences-débats et un atelier pratique aux actuels étudiants des masters à finalité didactique et des épreuves d'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) de l'Université de Liège, aux étudiants des catégories pédagogiques des Hautes Écoles, aux intervenants pédagogiques actifs dans ces formations, aux maîtres de stage, aux moniteurs pédagogiques et aux enseignants déjà en fonction. Un large public qui a répondu présent lors des conférences de Liana Piniau sur la dyslexie (30 novembre 2016), d'Élisabeth Bautier sur le langage (9 mars 2017), de Loïc Gischer sur la prévention du harcèlement (29 mars 2017) et lors de l'atelier animé par Alexandre Mouton sur les premiers secours (3 mai 2017). Des salles combles, des échanges nourris autour d'expériences concrètes, des questions essentielles soumises à la réflexion des participants : le bilan tiré de cette deuxième édition est particulièrement encourageant. Il souligne que la rencontre d'experts et de praticiens complète utilement le programme de cette même formation.

Avec **Liana Piniau**¹, il a été question de dyslexie mais aussi de difficultés de différentes natures que ce terme peut recouvrir et, parfois, occulter. La dyslexie n'est pas toujours ce que l'on pense qu'elle est.

Parmi les nombreux exemples utilisés par la conférencière, le suivant était destiné à faire prendre conscience aux participants des difficultés que peut rencontrer un élève qui souffre de dyslexie. L. Piniau a invité les participants à se glisser dans la peau d'un élève dyslexique, le temps d'un petit test :

« Lisez ce texte et répondez à la question. Cette épreuve est chronométrée.

Lal ut tev er slar éu s sit e

A l ar e nt ré ed esc las ses, jes aut ai sdej oi ea vecl es ga rço nse tlesf il lesd uqu art ier, d és ir eux de co mm encerl es co ursq uico mb ler a ien tmo nes pritc urie ux.

Am es ur equ el'an né eav anç ait, le scou rs dev inr entp lusdi f fic ilese tuns ent im entdener vos it é etde p r é occ upat io ncom me nçaàm' e nv a hi r.

Co mb ie ndev er besco mp ortec ete xtr ai td et ex te ?

Tous les élèves de la classe répondent vite et facilement à la question. Certains ajoutent : 'Oh, c'est facile !'. Vous, vous vous dandinez sur votre chaise, mal à l'aise. L'examineur vous fusille du regard et vous fait signe de vous tenir tranquille. Vous êtes toujours en train de lire le texte et, déjà, l'examineur vous pose la deuxième question. Vous êtes découragé. Voici ce que de plus en plus d'enfants – 5 % de la population d'âge scolaire – atteints du handicap qu'est la dyslexie vivent au quotidien ».

Ce trouble spécifique de l'apprentissage du langage écrit interdit tout accès facile à la lecture et à l'écriture, et l'enfant dyslexique ne parvient pas à cette automatiser qui fait oublier que l'on a, un jour, appris à lire. Les difficultés d'acquisition du langage écrit se répercutent progressivement sur l'ensemble des apprentissages, pour lesquels le recours à l'écrit s'avère rapidement indispensable. Face aux échecs répétés qu'il rencontre malgré ses efforts, l'enfant dyslexique tend à se décourager et à perdre toute confiance en lui. En l'absence de prises en charge adaptées, les incidences peuvent devenir majeures, tant sur le plan psychologique que social. L'action conjointe des différents intervenants (famille, enseignants, soignants) est fondamentale pour éviter ce risque d'engrenage face à un trouble particulièrement résistant.

Après avoir mis en lumière, à l'aide de nombreux exemples, les dysfonctionnements causés par ce trouble de l'apprentissage, L. Piniau a présenté quelques aménagements raisonnables à mettre

en place en classe, pendant les cours ou lors des examens : éviter les copies recto verso, relire les consignes oralement pour être certain qu'elles soient bien comprises, ne pas obliger l'élève dyslexique à lire à voix haute en classe...

C'est aussi de langage qu'il a été question dans la conférence-débat d'**Élisabeth Bautier**². Dans une toute autre perspective, cependant. Il s'est agi ici d'entreprendre une démarche d'analyse sociolinguistique afin de démontrer les mécanismes producteurs d'inégalités sociales à l'école³.


Le nom d'É. Bautier ne laisse personne indifférent. Elle est l'auteure d'une œuvre scientifique abondante, riche, cohérente, engagée, polémique. Il est difficile de donner à voir rapidement l'épaisseur et la richesse d'une œuvre extrêmement dense et diversifiée. Elle a signé ou cosigné plusieurs ouvrages majeurs, ce à quoi il faudrait ajouter d'innombrables articles ou conférences. Tous établissent des constats assez sombres et des préoccupations vives. Ainsi, É. Bautier s'est attachée à étudier des problématiques telles que le rapport au savoir et à l'école, notamment en milieu populaire. La question des inégalités produites ou renforcées par l'école traverse également son œuvre, tout comme celle des malentendus ou des processus différenciateurs générés par l'institution scolaire. Il faut évoquer également la question du langage et de son rôle dans les apprentissages et partant, dans l'échec scolaire.

Les travaux d'É. Bautier sont tout sauf consensuels : ils interrogent en permanence les pratiques des enseignants et ils pourfendent allègrement les doxas pédagogiques, les allants de soi didactiques. Nous pensons notamment aux vulgates constructivistes actuelles, qui promeuvent l'appel à l'expérience de l'élève, sa mise en activité systématique, le recours généralisé au jeu... Le travail hors de la classe est questionné, tout comme la logique de l'approche par compétences. Seule ou en collaboration avec d'autres figures majeures du champ éducatif (B. Charlot, J.-Y. Rochex, J. Crinon, P. Rayou, D. Bucheton ou S. Bonnéry), É. Bautier a analysé les interactions nouées par les enseignants avec les élèves, les supports d'apprentissages, les pratiques langagières des élèves.

De ces analyses sont issus des constats assez alarmants qui ne cessent de questionner nos pratiques d'enseignants et la formation qui leur est destinée. Ainsi, le fait pour l'élève de « faire quelque chose »

ne signifie pas qu'il apprenne quelque chose. La constitution de la langue comme objet d'analyse et d'apprentissage ne va pas de soi pour tous les élèves. De la maternelle à l'université parfois, certains élèves passent à côté des apprentissages au fil de leur scolarité : ils n'ont pas compris le rôle puissamment transformateur et émancipateur des apprentissages. Si l'école joue un rôle classant et si les élèves issus des milieux populaires sont les plus exposés aux difficultés, c'est notamment parce que les normes scolaires ne leur sont pas familières et que l'école ne leur transmet pas ces normes, rendues invisibles. Mais par les meilleures intentions, certains enseignants différencient leurs interventions auprès des élèves, ce qui conduit à terme à creuser les inégalités préexistantes. Autre idée forte : il n'est pas facile d'évaluer de façon durable et assurée ce que peut faire ou ne pas faire un individu avec le langage. Il importe par ailleurs lorsque nous lisons les écrits des élèves, de chercher à débusquer leurs tentatives réelles, le mode spécifique selon lequel ils ont cherché à s'acquitter de la tâche demandée. Dès lors, avant d'être normative et évaluative, notre lecture gagnerait à être descriptive. Partant, il nous faut chercher à lire ce qu'ils ont fait et non ce qu'ils auraient dû faire, car faute de cerner finement les pratiques langagières mobilisées et construites par le sujet, nous ne pouvons étayer valablement le travail en cours. Par conséquent, si le nom d'É. Bautier ne laisse pas indifférent, c'est parce qu'il est associé à des recherches qui interrogent profondément nos pratiques comme enseignants et comme formateurs, nos conceptions, nos dogmes, nos croyances, nos habitudes.

Changement de cap avec l'intervention de **Loïc Gischer**⁴, enseignant de géographie et animateur de la cellule « Graines de bienveillance » au sein de la Communauté scolaire Saint-Benoît de Habay-la-Neuve (Province de Luxembourg). Mais ce changement de cap n'est qu'apparent, car il a été aussi question de langage, de mots pour dire les choses, ces choses ou ces attitudes qui blessent, qui offensent, qui font mal dans les relations entre élèves ou dans les relations entre enseignants et élèves. Apprendre à dire, mais surtout apprendre à écouter, à faire preuve d'empathie, à se méfier des étiquettes et à refuser toute forme de stigmatisation : la prévention du harcèlement passe par un travail sur les formes de l'échange au sein du groupe-classe et de l'établissement. Ce travail ne va pas de soi : les enseignants volontaires pour s'en-



gager dans cette initiative ont été formés et encadrés par des intervenants de l'Université de Paix de Namur.

Avec conviction et enthousiasme, L. Gischer a raconté les débuts de l'initiative, ses évolutions, son fonctionnement actuel, ses succès et ses limites. Prenant appui sur des récits d'incidents scolaires qui lui ont été soumis, il a pu préciser la portée et le contenu de la notion de harcèlement, la façon de réagir face à ces situations où l'un des protagonistes est victime, devant un public, de paroles, d'attitudes ou de gestes méchants. Il ne suffit pas de rappeler une fois à l'ordre un élève qui ferait preuve de malveillance à l'égard d'un autre, d'improviser un échange en classe pour que le problème soit résolu. Il est vraisemblable, estime L. Gischer, que dans le récit qui suit, l'intervention ponctuelle d'une stagiaire de l'AESS ne contribuera pas à aplanir le conflit.

Lors d'un stage, ils étaient 21 élèves en technique dont un considéré visiblement comme la « tête de turc ». Lors d'une heure de cours, ce jeune homme lève la main et prend la parole lorsque je la lui donne. Il parle de ce qu'il a vu à la TV, ce qu'il a entendu à propos du sujet que nous sommes en train de voir... Je reprends le cours, il pose plusieurs questions, montre qu'il possède déjà des connaissances en ce domaine... Les autres commencent à s'agacer de ses interventions répétées, préparent des boules de papier et lui lancent dessus avec des : « Ta gueule », « Tais-toi », « Ferme-la », « Mais t'arrête jamais, toi », « C'est toujours toi qui fais chier »... À cet instant, je réclame le calme général et demande à ce qu'on arrête ces jets de papier. Surpris, ils se sont tous arrêtés, en râlant... On a pris un peu de temps pour discuter calmement de cette mésaventure pour mieux comprendre le conflit et essayer de régler, ENSEMBLE, la situation. J'ai aussi rappelé la norme et le règlement, signalant qu'on ne peut se jeter des objets dessus, qu'on se respecte les uns et les autres... La fin du cours a pu se passer dans le calme et une bien meilleure ambiance car ils avaient pu discuter calmement afin de tout clarifier. Agir tout de suite et « briser la glace » s'est avéré une bonne action/logique.

Il ne suffit pas en effet d'agir tout de suite, de « briser la glace ». Il s'agit surtout d'écouter et de prendre le temps d'une écoute empathique. C'est là une préoccupation fondamentale pour L. Gischer : la nécessité d'une disponibilité à l'égard des adolescents et des

jeunes. « Ils ont besoin d'être écoutés et entendus ». Cette écoute ne s'improvise pas : les enseignants de la Cellule « Graines de bienveillance » ont été initiés à différentes techniques, ont planifié des activités destinées à nourrir le lien social au sein de la classe et de l'école.

Après trois années d'expérience, l'évolution est notable : au cours de cette année scolaire, l'équipe n'a dû intervenir qu'une seule fois pour une situation de harcèlement. Cette intervention a avant tout une fonction restauratrice : il s'agit d'écouter successivement le « harceleur », la « victime » mais aussi les « témoins ». Car sans témoins – plus ou moins passifs –, il ne saurait y avoir de harcèlement. Au cours de ces entretiens, il est surtout question d'empathie : il n'y a ni jugement, ni sanction. Les émotions sont au centre des échanges.

Cela étant, l'intervention de la Cellule interne à l'établissement scolaire n'exclut pas l'appel à des services externes – pour l'essentiel, le CPMS, des services liés au secteur de l'Aide à la Jeunesse ou la Police. La prévention n'exclut pas la répression, lorsque les choses vont trop loin ou lorsque la victime entend porter plainte : le harcèlement, s'il est avéré, constitue bel et bien une infraction pénale.

Concluant le programme des « Extras du Cifen » 2016-2017, **Alexandre Mouton** a proposé un atelier à visée plus pratique. Ce dernier avait pour objectif d'aider les futurs enseignants à réagir adéquatement lorsqu'un incident survient en milieu scolaire : un élève qui tombe dans les escaliers et se plaint de douleurs à l'épaule, qui déclenche une crise d'asthme ou de tétanie lors d'une situation stressante, qui tombe au sol inconscient au milieu de la cour de récréation, qui se brûle lors d'une activité au laboratoire, ou encore qui présente une plaie et des saignements suite à une chute. Les participants ont été confrontés à des mises en situation et ont appris les premiers gestes à effectuer lors de ces accidents. Lors d'un arrêt cardio-respiratoire, chaque minute écoulée réduit de 10 % les chances de survie de la victime. Avant l'arrivée des secours, les témoins présents sur le lieu de l'accident ont donc un rôle prépondérant à jouer. Cependant, à l'heure actuelle, moins de 20 % de la population est capable d'intervenir efficacement. À l'aide de mannequins de réanimation et de défibrillateurs externes automatiques (DEA) d'entraînement, les participants se sont exercés aux « gestes

qui sauvent », correspondant aux trois premières étapes de la chaîne de survie : l'appel des secours, la réanimation cardio-pulmonaire (RCP) et la défibrillation précoce. Chacune de ces actions contribue à augmenter considérablement les chances de survie de la victime, justifiant l'apprentissage de ces compétences dans la population générale, et particulièrement en milieu scolaire⁵.

Dans un contexte de réforme de la formation initiale des enseignants, et face aux nombreuses inconnues qui entourent la nouvelle organisation de la formation, « Les Extras du Cifem » ont ouvert de réelles perspectives. D'une part, face à la relativité des découpages qui séparent les champs d'intervention des différents opérateurs de formation, ils ont construit des préoccupations communes : les organisateurs des « Extras du Cifem » ont en effet introduit des problématiques qui ne se limitent pas au troisième degré de l'enseignement secondaire et qui ne sont pas ou peu abordées dans les cursus actuels. D'autre part, en termes de modalités d'apprentissage, « Les Extras du Cifem » ont rassemblé des étudiants, leurs formateurs, des praticiens et des experts autour d'expériences ou d'expérimentations pratiques. Il y a là au moins deux (bonnes) raisons de planifier une troisième édition des « Extras du Cifem ».

Notes

¹ Licenciée en linguistique (Sorbonne), graduée en logopédie, post-graduée en psychomotricité, maître de formation pratique à la HEL (Haute École de Liège), formatrice pour l'Institut de Formation en cours de Carrière (IFC) et le Centre de Coopération Technique et Pédagogique (CECOTEPE).

² Élisabeth Bautier est sociolinguiste et chercheuse en sciences de l'éducation. Elle est Professeure des Universités Émérite à l'Université de Paris 8. Avec Jean-Yves Rochex, elle a été la co-fondatrice du Réseau de Chercheurs RE.S.E.I.D.A (Recherche sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages).

³ Le texte de la conférence de É. Bautier est repris en intégralité dans le volet *Varia*.

⁴ Titulaire d'un master en sciences géographiques à finalité didactique de l'Université de Liège (2012).

⁵ Pour plus d'informations à ce sujet, nous renvoyons le lecteur à l'article dans le volet *Varia*.

In memoriam



Claude HOUSSIER *Doyen de 1992 à 2000*

Hommage à Claude Houssier

Bernadette **MÉRENNE-SCHOUMAKER**
Université de Liège

Claude Houssier est décédé la nuit du 24 au 25 septembre 2016 dans son sommeil. Le vendredi précédent, il était encore présent à l'Université et avait de nombreux projets en cours.

Docteur en Sciences chimiques (1966) et Agrégé de l'Enseignement supérieur (1978), il a réalisé une carrière complète à l'Université de Liège, d'abord comme membre du personnel scientifique puis comme académique. Il fut directeur du Laboratoire de Chimie macromoléculaire et de Chimie physique (1985), Président du Département de Chimie (2000-2003) et Doyen de la Faculté des Sciences de 1992 à 2000.

Si d'autres ont évoqué sa carrière de chimiste¹, nous souhaiterions, pour notre part, évoquer sa carrière d'enseignant. Claude Houssier était largement ouvert aux innovations pédagogiques et très soucieux de partager son savoir et de communiquer sa passion des sciences, non seulement aux étudiants et chercheurs universitaires, mais encore aux élèves de l'enseignement secondaire et aux enseignants du supérieur.

En effet, passionné d'informatique, il a été un précurseur dans l'utilisation des outils multimédias, comme en témoignent les deux exemples suivants. En 2000, il réalise un CD-rom (puis un cours en ligne) de chimie interactive offrant une aide à l'apprentissage d'un cours de chimie pour les Sciences de la Vie en 1^{re} candidature, comprenant un livre multimédia faisant office de référence et des QCM pour les évaluations². En 2002, il renouvelle les expériences sur les boîtiers de vote en exploitant les GSM des étudiants qui sont amenés à répondre en direct à des QCM lors d'un cours³. Cette dernière expérience ne passa pas inaperçue et fut largement évoquée par la presse de l'époque.

Claude Houssier a aussi beaucoup contribué à la promotion de la chimie dans l'enseignement secondaire en prenant en charge pendant de nombreuses années (et c'était encore le cas cette année académique 2016-2017) l'organisation des Olympiades de chimie qui visent à découvrir les jeunes talents scientifiques parmi les élèves de 4^e, 5^e et 6^e secondaire.

Par ailleurs, il convient de rappeler son implication au niveau du Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'Enseignement supérieur (CAPAES), et ce dès sa création en 2002. En effet, il accepta de prendre en charge le cours de *Didactique professionnelle* ainsi que l'accompagnement pratique en Haute École pour les enseignants de chimie, et assura ces deux enseignements jusqu'en 2012. Dans ce cadre, il a collaboré activement avec le CIFEN d'abord, puis, à partir de 2005, avec l'Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur (IFRES).

Toutefois, au-delà de tous ces engagements, l'image que nous retiendrons de Claude Houssier – que nous avons eu la chance de connaître depuis 1963, à la fois comme assistant, collègue et doyen –, est celle d'un homme discret et efficace, soucieux des autres et toujours prêt à s'impliquer pour sa discipline et pour l'Université.

Notes

¹ Voir à ce propos le texte écrit par R. Cahay, B. Monfort, F. Remy et A.-M. Cordier, publié dans *Science et Culture*, novembre/décembre 2016, 175-180. <http://www3.sci-cult.ulg.ac.be/wp-content/uploads/bulletins/Bulletin464.pdf>

² Pour plus d'informations : www2.ulg.ac.be/lem/documents/CDRom_ChimInt.pdf

³ Pour plus d'informations : <http://www2.ulg.ac.be/le15jour/Archives/119/S07.html>