

PUZZLE

Éditorial

Jacqueline Beckers 2

Toile de fonds**À propos des valeurs et de l'école**

Jean-Louis Dumortier 4

À propos de didactique(s)

Jean-Louis Dumortier 10

Échos**« Le futur, toute une histoire ! »****Une nouvelle collection de manuels scolaires d'histoire**

Jean-Louis Jadoulle 19

La présence en classe : un modèle à revoir ?

Pierre Wuytack 19

**Outils diagnostiques et stratégies de remédiation
au service de la maîtrise des langues étrangères ?**

Germain Simons..... 23

Annonces

La Science fait parler l'Art..... 34

Jacqueline BECKERS
Éditrice responsable

ÉDITORIAL

L'Université d'été 2007, en posant le problème de l'autorité, a ouvert toutes grandes les portes sur l'interrogation des valeurs.

Depuis une cinquantaine d'années, leur statut a changé, comme l'a rappelé O. Kuty : autrefois communes et transcendant les intérêts individuels, elles sont désormais négociables. Pour ce sociologue, le défi de notre temps, caractérisé par une « démocratisation égalitaire accrue » est de « construire une communauté de projet au sein de laquelle se négocient de nouvelles valeurs locales » (Kuty, *Puzzle* 23).

L'Université 2008 se propose de rebondir sur ce défi, suivant en cela la suggestion d'un certain nombre de participants. Cependant, le Décret-missions, dans les objectifs qu'il assigne au système d'enseignement obligatoire (article 6), soutient un certain nombre de valeurs que ne devraient pas contredire les projets et pratiques d'équipes éducatives locales...

Double contrainte dont devront tenir compte nos réflexions. Dans ce numéro, un article de J.-L. Dumortier amorce le débat..

Jean-Louis Dumortier

Faculté de Philosophie & Lettres, Service de Didactique
des Langues et Littératures romanes
Université de Liège

À PROPOS DES VALEURS ET DE L'ÉCOLE

« Quelles valeurs pour l'école de demain ? » : dans l'intitulé de la prochaine journée d'étude du CIFEN figure un mot dont les référents — songeons à la liberté, à l'égalité, à la vérité, pour nous en tenir provisoirement à des exemples qui ne surprendront personne — ont fait couler beaucoup de salive et beaucoup d'encre (car les valeurs se proclament), beaucoup de sang aussi parfois (car il arrive que les valeurs s'imposent ou se défendent par les armes), en raison des désaccords qu'ils ont suscités. Désaccords sur l'identité de ces référents : qu'est-ce que la liberté, l'égalité, la vérité... en telles ou telles circonstances bien sûr ? ¹ Désaccords sur la hiérarchie des valeurs : en telles circonstances, la vérité prime-t-elle la liberté ou celle-ci, celle-là ? En telles circonstances, la liberté importe-t-elle plus que l'égalité ou cette dernière plus que la première ? Les pages qu'on va lire n'ont bien sûr nulle prétention à surmonter de tels désaccords. Elles ne visent rien de plus que la dissipation du malentendu sur la signification du nom « valeur » et l'amorçage d'une réflexion qui s'approfondira le 29 août prochain ².

Subjectivité et relativité des valeurs

Dans un sens attesté par les dictionnaires d'usage courant — mais un sens récent puisqu'il n'apparaît que dans

la seconde moitié du XIX^e siècle —, le terme « valeur » désigne « ce qui est vrai, beau, bien, *selon un jugement personnel* plus ou moins en accord avec celui de la société de l'époque »³ ou « ce qui est posé comme vrai, beau, bien, *selon des critères personnels ou sociaux*, et sert de référence, de principe moral »⁴. C'est ce sens-là qui, semble-t-il, s'est imposé dans la morale moderne : on nomme « valeur » « ce qui est objet d'une estimation de *la part d'une personne* et qui contribue à orienter sa vie » (BARAQUIN *et al.*, 2000). La valeur est donc relative. Doublement relative : c'est la valeur *de quelque chose, pour quelqu'un*.

Si je me réfère aux nombreux spécialistes qui sont intervenus sur le forum organisé au Mans en octobre 1997, par le journal *Le Monde* (FERENCZI, 1998), la problématique des valeurs a surgi à l'aube des Temps Modernes, quand une pensée autonome (Je me donne à moi-même les règles de mon action) et individualiste (Je compte plus que l'ensemble dont je fais partie) s'est manifestée contre une pensée hétéronome (J'agis selon des règles que je ne me suis pas données) et holiste (L'ensemble dont je fais partie compte plus que moi-même). C'est à partir de ce moment-là que n'a cessé de s'amplifier la conscience de la relativité de la valeur attribuée, momentanément, à des objets, des êtres humains, des traits de personnalité, des conduites, des idées,

des produits culturels, etc. par certaines personnes — personnes dont l'action est rapportable à leur hiérarchie des valeurs. Ce qui ne veut pas dire *toujours exclusivement* inspirée par et encore moins *toujours parfaitement* conforme à cette hiérarchie.

Je n'entre pas, faute de compétences bien sûr, dans le détail des controverses philosophiques sur la question des *fondements* de l'attribution d'une valeur à une chose (j'utilise à dessein ce terme qui me permet de désigner absolument tout ce qui est susceptible d'un jugement de valeur), mais c'est une question dont Nietzsche a martelé l'importance après l'avoir ainsi posée : pour quelle raison et dans quel but quelqu'un — un, cent, mille, des millions d'individus : le nombre n'importe pas — proclame-t-il que telle chose a telle valeur ? C'est une question qui, à mon avis, garde tout son tranchant, une question qui permet de débusquer, entre autres, le souci de l'intérêt (celui de l'individu, du corps professionnel, du parti, de la communauté idéologique, du lobby, etc.) derrière la proclamation de la valeur. C'est une question qui empêche le désarmement de la pensée critique lors de la proclamation de certaines valeurs. Un exemple ? Soit la valorisation du travail. Quel enseignant ne serait porté à dire que le travail mérite d'être valorisé ? Mais quel enseignant ne reconnaîtrait que le loisir (pour la « démocratisation » duquel fu-

rent menés tant de combats) mérite lui aussi de l'être ? Au demeurant, n'est-il pas des travaux, même scolaires, fort impropres aux *progrès* cognitifs et/ ou socio-affectifs ? Et des loisirs tout aussi impropres aux uns comme aux autres, voire tout à fait abrutissants ? L'on dira alors : valeur *relative* non du travail, non du loisir, mais de *certain*s travaux, de *certain*s loisirs ? Mais *qui* décidera que ceux-ci valent plus que ceux-là ? Sur quels critères ? Pourquoi et en vue de quoi estimera-t-il que le choix de ces critères s'impose ?

Relativisme, individualisme et communautarisme

Cette conception subjectiviste — et donc relativiste⁵ — de la valeur s'est imposée à mesure que les anciens principes, les anciens garants — les principes et garants *extrinsèques* des valeurs tels la Nature, Dieu, la Raison, l'Histoire — perdaient de leur crédit. À l'ère « postmoderne » (LYOTARD, 1994), ils sont loin d'avoir gardé intact celui qui fut le leur. Ni la religion ni les « grandes idéologies » ne dictent plus aujourd'hui leurs valeurs à la plupart des hommes, du moins dans nos démocraties libérales. Dans les États de l'ancienne Europe, des institutions comme la famille, l'école, l'Église, l'armée, le parti, le syndicat, etc. ne constituent plus, comme par le passé, un contrepoids d'hétéronomie face aux tendances autonomistes⁶. De plus en plus vastes y sont devenus les domaines de l'action où s'exercent la faculté de choisir nous-mêmes les règles de notre conduite et la liberté d'inventer les valeurs qui constituent, en partie, notre individualité, comme elles en canalisent l'expression. Qu'il s'agisse de l'égalité des femmes et des hommes ou du cinéma d'art et d'essai, de la conscience professionnelle ou de la curiosité intellectuelle, de l'enseignement public ou de la parole donnée, de la sécurité sociale ou du patrimoine littéraire européen, de l'identité du groupe ou du confort personnel, de la qualité de l'environnement ou de la liberté d'expression, des signes extérieurs de richesse ou des symboles d'appartenance philosophique, de l'amour ou de la santé, de

la mode vestimentaire ou de la liberté d'entreprendre, de la solidarité ou de la distinction sociale, de la paix mondiale ou du mariage, du rap ou des espèces en voie de disparition, des énergies douces ou de l'art brut, du suffrage universel ou des pratiques culturelles, de la fidélité à soi-même ou de la responsabilité envers autrui, d'une œuvre d'art particulière ou d'un programme gouvernemental (restons en là : l'hétérogénéité des objets susceptibles d'être valorisés me paraît suffisamment exemplifiée, et suffisamment écartée la tentation commune de réserver le terme « valeur » à quelques grandes vertus sur le souhaitable respect desquelles il est facile de s'entendre), je puis accorder, momentanément, à toutes ces choses plus ou moins de valeur, ou ne pas leur accorder de valeur du tout.

Cette situation, que l'on peut, certes, considérer comme l'heureux résultat de difficiles conquêtes, devrait solliciter notre réflexion — à nous, tout particulièrement, qui nous préoccu-pons d'éducation — sur la question de *valeurs communes* et sur celle, apparentée, d'une (ou de) communauté(s) fondée(s) sur la proclamation de certaines valeurs, de communautés unifiées, surtout, par le respect des valeurs proclamées, par l'action conséquente avec ces valeurs.

En ce qui me concerne, je doute que la possibilité individuelle d'accorder ou de ne pas accorder de la valeur à telle ou telle chose, d'en accorder à celle-ci plus qu'à celle-là et d'agir en conséquence en sacrifiant, si nécessaire, les intérêts de celle-là aux intérêts de celle-ci soit de nature à entraîner une véritable *atomisation* du corps social, un régime de simple juxtaposition de chacun à chacun, tempéré par la seule institution de lois communes, que tous sont censés respecter.

Je n'ignore cependant pas que s'est largement répandu et qu'est devenu très vif le souci d'« authenticité », c'est-à-dire le souci « d'être soi-même », et ses corollaires : celui de manifester son authenticité, celui de faire reconnaître sa singularité. Mais je doute que la plupart des gens, à la fois, puissent faire preuve d'une telle originalité dans le choix de leurs valeurs, aient une telle possibilité de se soustraire à l'emprise

des opinions répandues (quant à la valeur des choses) et soient pourvus d'une telle capacité de solitude qu'ils puissent, *effectivement*, être « eux-mêmes » autant qu'ils désirent ou autant qu'ils proclament l'être. Pour le dire autrement, j'incline à croire que la notion de « moi authentique » — l'idée d'une personnalité indépendante de toute socialité — est une illusion. Une illusion compensatoire provoquée par les situations plus ou moins traumatisantes de la vie sociale où nous ne pouvons actualiser certaines des dispositions (à énoncer un jugement et/ ou à agir en conséquence) acquises au cours de la socialisation antérieure. Une illusion entretenue par des manifestations — sociales — de l'unité et de l'homogénéité du moi, qui ont la vertu de guérir ou tout au moins d'apaiser les petites plaies ou les profondes blessures provoquées par l'impossibilité de nous conduire selon nos habitudes. L'éventail de ces manifestations est large : elles vont de la simple (mais si vigoureuse parfois) affirmation de l'identité par la signature à la célébration autobiographique en passant par toutes les formes, plus ou moins élaborées, du discours forgeant la cohérence de soi-même ou celle d'autrui — car ce sont des manières complémentaires d'oublier ou de compenser le malaise (le mal-être) provoqué par l'inadéquation de nos dispositions aux exigences des situations que d'affirmer : « Voilà qui je suis », « Voilà qui tu es », « Voilà qui elle ou il est. »

Ce que la liberté individuelle d'inventer ses valeurs et l'autonomie personnelle qui en procède risquent d'entraîner n'est donc pas, selon moi, l'atomisation du corps social, mais son *dépeçage*, son démembrement en communautés multiples unifiées par la reconnaissance des mêmes valeurs et par les pratiques qu'elles induisent.

Sans doute les raisons ne manquent-elles pas d'envisager d'un œil favorable ce processus de communautarisation susceptible de proposer des ancrages aux individus à la dérive dans les États modernes en mal de liens sociaux. Les penseurs « communautariens », tel CHARLES TAYLOR (TAYLOR, 1993, 1994), n'ont assurément pas tort de rappeler que l'« État civil » n'est

jamais ni conçu ni construit par des individus sans racines, émancipés de tout préjugé, tout à fait lucides quant à un projet de vivre ensemble, tout à fait rationnels dans la réalisation de ce projet. Ils n'ont pas tort d'attirer l'attention sur le fait que les hommes sont toujours-déjà hommes de quelque part, modelés par un environnement, par des traditions culturelles. Ils n'ont pas tort d'insister sur le besoin général d'appartenir à une (ou des) communauté(s) plus concrète(s), plus prochaine(s) que cette « société civile » peinant à se reconnaître dans les comportements d'une classe politique de plus en plus « gestionnaire », de moins en moins capable de susciter de l'intérêt pour quelque entreprise collective — quand elle ne s'expose pas au discrédit, faute d'autonomie justement, faute de s'imposer à elle-même des règles de conduite draconiennes qui dissuadent l'élus véreux, ou mû par un insatiable désir de pouvoir, de nuire au bien commun.

Mais l'ancrage dans ces communautés intermédiaires ne va pas sans risques. Risque du repli sur un fonds commun de valeurs et de normes de comportement. Risque corollaire de l'exclusion. Double exclusion : je m'exclus des groupes dont les valeurs et les normes de comportement ne sont pas celles de mon groupe, et j'exclus de mon groupe ceux qui refusent d'en adopter les valeurs et les normes de comportement ou qui, sans les refuser explicitement, manifestent qu'ils ne les ont pas adoptées.

On pourrait m'objecter que rien n'est plus courant que cette double exclusion et qu'on ne saurait y voir, a priori, un comportement regrettable. Toutes les hiérarchies de valeurs et toutes les conduites fondées, entre autres, sur ces hiérarchies ne sont pas conciliables. Je ne saurais partager mes jours avec quelqu'un pour qui les signes extérieurs de richesse et les marques de distinction sociale constituent les biens les plus désirables, ceux auxquels cette personne est prête à sacrifier tout le reste. Le mieux est que je l'exclue de mon quotidien, ou que je m'exclue du sien, bref que nous ne vivions pas ensemble. Je ne saurais séjourner dans un groupe où le machisme et le racisme

— qui reposent *aussi* sur des valeurs — se donnent libre cours. Je m'exclus de ce groupe et je veille à ce qu'aucun de ses membres ne s'intègre au cercle de mes familiers, dans la mesure, bien entendu, où je suis responsable de ces derniers. La compagnie des hommes qui commentent les résultats sportifs — accordant *de facto* une éminente valeur à ce genre d'informations — tout comme celle des femmes qui ne tarissent pas sur leur progéniture — signifiant ainsi la valeur qu'elles leur confèrent — me sont insupportables : je les fuis et me protège des risques d'invasion par les unes comme par les autres. Ainsi, comme tout le monde, je crois, je pratique l'exclusion. Mais je ne la pratique pas au nom de valeurs constitutives d'une communauté dont j'accepterais, sans discussion, *toutes* les règles de comportement et qui me recevrait en son sein pour autant que je les accepte toutes ainsi. Or, le communautarisme *tend* à s'accommoder d'une hétéronomie totalitaire, il *tend* à faire accepter l'autoritarisme, il *tend* à imposer des valeurs et des normes de comportement relatives à tous les aspects de l'existence, en arguant du « besoin de repères » en matière de morale comme en matière de goût, en arguant aussi du besoin d'une « place », d'une « position » rendant clairs le statut et le rôle qui y correspondent, autrement dit l'ensemble des comportements que je puis légitimement attendre d'autrui (le statut) et l'ensemble des comportements qu'autrui peut légitimement attendre de moi (le rôle).

Le danger du communautarisme, comme moyen de contrer la force de désintégration sociale de l'individualisme et d'alléger la charge de responsabilités qu'il fait peser sur chacun (EHRENBERG, 1998 ; DUBET *et al.*, 1996), c'est de rétablir, à un *échelle moyen*, une pesante hétéronomie de fait — le consensus des premiers membres, des membres fondateurs de la communauté, sur les règles de comportement ayant été obtenu depuis longtemps, ayant été obtenu *une fois pour toutes* et étant considéré comme une garantie *définitive* du bien-fondé de ces règles. Que les valeurs fondant la communauté aient pour ciment la parenté, la proximité géographique, l'âge,

le sexe ou le choix d'une sexualité, la situation sociale, le revenu, le niveau d'études, l'ethnie, la religion ou toute autre forme d'adhésion philosophique, le pays d'émigration, l'orientation politique ou quelque amalgame de tout cela, le risque est le même de devoir se soumettre à des normes échappant à la discussion et d'autant plus coercitives qu'elles sont indiscutables. Les travaux des sociologues sur les bandes d'adolescents (FIZE, 1993), les jeunes immigrés (VINSONNEAU, 1996), les tribus professionnelles (MAFFESOLI, 1988), les coteries sociales (LE WITA, 1988) mettent tous en évidence la force — le pouvoir de contraindre — des pratiques et des rituels d'inclusion et d'exclusion, force que rend supportable soit l'appartenance d'un même individu à plusieurs communautés différenciées par les valeurs et les normes de comportement — communautés offrant diverses situations propices à l'actualisation de dispositions hétérogènes —, soit l'insupportable perspective de ne compter pour personne et de n'avoir personne sur qui compter.

Du point de vue de celles et de ceux qui contribuent à l'éducation des jeunes dans l'enseignement obligatoire, le communautarisme est bien plus redoutable qu'un improbable individualisme radical qui aurait pour effet l'invention, la proclamation et le refus de discussion de valeurs *toutes* personnelles. Lorsqu'un adolescent refuse (de prolonger) le débat sur les valeurs qu'éventuellement un professeur lui propose, lorsqu'il dit, d'une manière ou d'une autre : « À chacun ses goûts et ses idées », ce qu'il protège, dans la plupart des cas, ce n'est pas sa liberté de choisir ses valeurs, ce n'est pas son autonomie, ce sont les *endoxa* d'une communauté dont il fait partie ou dont il voudrait faire partie, ce sont les opinions communément reçues par un de ses groupes d'appartenance ou ce sont celles d'un groupe aux pratiques duquel il réfère sa conduite en supputant ses chances de s'y intégrer un jour⁷.

Les personnes qui collaborent à l'éducation des adolescents dans le cadre de l'enseignement obligatoire tenteraient, je crois, bien vainement aujourd'hui de *trancher* les liens attachant les jeunes aux collectivités extrascolaires où ils

vivent une intense sociabilité faite de rituels vestimentaires, discursifs, corporels (qui, peu à peu, acquièrent droit de cité en classe), une sociabilité faite aussi de pratiques culturelles induites par l'affectation d'une valeur (souvent éphémère) à des objets disponibles sur le marché. Qu'il s'agisse de groupes structurés, telles les associations sportives et les « bandes », ou de groupes informels comme celui des passionnés d'informatique, ces communautés offrent aux adolescents les ancrages qu'ils ne trouvent plus dans les communautés traditionnelles que sont la famille, le voisinage, l'entité politique locale ou encore... l'établissement scolaire. Le besoin très partagé « d'en être », de « faire partie » d'une collectivité doit trouver à se satisfaire dans des formes de rassemblement qui, à la fois, répondent à leur désir d'émancipation par rapport à leurs parents et leur font oublier l'inquiétude que suscite en eux une société dont la stabilité politique n'a d'égale que l'instabilité économique.

Tous les adolescents ne sont pas membres des mêmes collectivités extrascolaires et tous ne participent pas de la même façon à la vie de ces dernières. Il n'y a pas une « communauté jeune » et un standard de vie propre à cette communauté. La notion couramment utilisée de « culture jeune », caractérisée par l'hybridation, le métissage, coiffe, certes, des goûts et des valeurs largement partagés et peu hiérarchisés (PASQUIER, 2005). Mais elle ne devrait masquer ni la pluralité de ces goûts, facteurs de distinction, ni les différences dans le mode d'attachement à ces valeurs. À un extrême, le choix en connaissance de cause, la préférence accordée avec la conscience que d'autres choix sont possibles, que d'autres choix — motivés — sont faits par d'autres personnes ; à l'autre extrême, l'adhésion irréfléchie, l'aliénation totale, l'immersion à l'étourdie dans un bain où se mélangent, dans de très inégales proportions, les eaux de la culture scolaire et celles de la culture médiatique. Comme l'écrit VINCENT MESLET, « la culture jeune avait une fonction fondamentale d'intégration qu'elle perd peu à peu. L'idée de la jeunesse reposait, jusqu'à il y a peu,

sur le mythe que la lutte des classes laissait la place à une guerre des âges (...) capable de transcender les inégalités sociales. (...) Ce mythe et quelque peu battu en brèche. Les jeunes sont rattrapés par la question sociale. » (MESLET, 1996)

Au demeurant, les attachements communautaires des jeunes ne concernent pas tous cette « culture jeune » marquée au coin de la consommation : les adolescents peuvent manifester leur désir de vivre en communauté en donnant leur aval à des jugements de valeur qui portent sur des objets non matériels et sur des pratiques non consuméristes. Ces adhésions ont d'autant plus de force, d'autant plus de conséquence qu'elles concernent des biens culturels n'ayant rien d'éphémère.

Conflit de cultures

La plupart des communautés extrascolaires ne favorisent pas la participation à l'état civil. Certaines, même, sapent le désir de citoyenneté active quand elles ne ruinent pas tout sens civique. Minoritaires sont celles qui favorisent le développement de l'esprit d'ouverture. Il s'en trouve même qui sont, pour l'intelligence, pour le cœur — et parfois pour le corps également — de véritables prisons. Il faut reconnaître, en outre, que, d'une part, les communautés extrascolaires au sein desquelles les adolescents développent une sociabilité propre, d'autre part le marché culturel destiné à la jeunesse sont devenus, pour l'école, non tant les alliés — ou les « alliés objectifs » — que l'on dit parfois que de puissants rivaux. Le slogan pédagogique de l'« ouverture de l'école sur la vie » n'est donc pas à entendre — NEIL POSTMAN l'affirmait dès 1981 (POSTMAN, 1981) —, comme une invitation à importer *intra muros* ce par quoi le marché fascine les jeunes, mais, à l'inverse, comme une incitation à privilégier en classe les objets et les pratiques les plus propres au développement d'une pensée critique s'exerçant sur la culture extrascolaire, au sens le plus large du terme « culture ».

Beaucoup d'indices portent à croire que les objets valorisés par l'institution scolaire, notamment les savoirs, leurs usages et leurs modes d'appropriation, ne sont pas reconnus comme objets de valeur par un très grand nombre d'élè-

ves, ou, tout au moins comme objets pourvus d'une valeur éminente. Cela se comprend si l'on songe à la concurrence que font à ces objets ceux que la « société marchande » propose aux adolescents pour occuper leur temps libre au sein des collectivités dont ils font partie. Hédonisme impatient et ludisme président à la conception de ces produits de consommation, lors même qu'ils se donnent pour « instructifs ». On ne peut pas dire que la quête de la satisfaction immédiate ni la recherche du jeu orientent l'élaboration des programmes scolaires. Je ne suis assurément pas de ceux qui le regrettent. J'estime en effet qu'un des rôles cardinaux de l'école est de préparer les jeunes à des activités d'utilité sociale où, que je sache, tout n'est pas « que jeux et ris ». J'estime, par ailleurs, que son rôle le plus important est de leur faire découvrir que le « développement de la personne » (selon l'expression du décret de 1997 redéfinissant les missions de l'école ; je préfère, quant à moi, parler d'accroissement de l'humanisme dans l'individu, car on peut développer le pire comme le meilleur de soi-même) suppose un effort certain, un effort opiniâtre, qu'il ne se réalise pas sans résister à la tendance aux plaisirs faciles autant qu'éphémères.

Guerre des cultures, alors ? Conflit larvé, en tout cas. Dont je dirais volontiers ceci : il est regrettable qu'il demeure latent en la plupart des cas. On fait comme si la valeur d'usage et la valeur d'échange des *savoirs* scolaires — on fait comme si la valeur des *discours* véhiculant ces savoirs ou la valeur des *activités* censées permettre leur appropriation — faisait l'objet d'un consensus. Or, il n'y a pas de consensus.

Il n'y en a pas chez les apprenants. Il n'y en a guère non plus, en dépit des programmes ou autres « référentiels de compétences », chez les enseignants eux-mêmes, dont les pratiques culturelles ne sont pas — ou sont bien moins qu'on ne le croit — unifiées par le niveau d'études⁸. Il n'y a pas de consensus car, faute d'articulation *explicite* entre l'énoncé des missions de l'école dans le décret de la C.F.W.B. du 24 juillet 1997 et l'énoncé des compétences ou des « savoirs requis » dans

les référentiels, la majorité des enseignants font de ces derniers un usage « techniciste », auquel les prédisposent d'ailleurs les modalités de l'évaluation des performances des élèves ou de leurs propres prestations. Il n'y a pas de consensus parce qu'il n'y a pas de débat sur le rapport entre les fins de la scolarisation, les buts des formations disciplinaires et les objectifs des activités de classe (D'HAINAUT, 1983 ; DEPOVER & NOËL, 2005 ; DEMEUSE & STRAUVEN, 2006). Et il n'y a pas de débat parce qu'il manque de forums. S'en ouvre-t-il exceptionnellement un ? Un débat vient-il à s'engager ? Ce dernier tourne mal ou tourne court. À défaut, notamment, d'une même information et d'une même réflexion préalables sur la valeur des savoirs, des discours et des activités scolaires, les préjugés, les coutumes et les intérêts particuliers des participants au débat l'emportent rapidement. Pour chacun, doit prévaloir ce qui, pour lui, vaut d'habitude, ce qui lui procure agrément ou confort, ce à quoi il s'est fait et qui a contribué à le faire, lui. Conflit de valeurs insoluble donc, qu'on gère vaille que vaille, parfois au prix fort de compromis qui sont de réelles compromissions, souvent au prix modique d'un œcuménisme hypocrite, chacun restant bien déterminé à ne rien sacrifier de son autonomie en faveur d'une entreprise commune. Malgré cela, ou à cause de cela même, les organisateurs de l'université d'été du CIFEN ont parié sur la possibilité d'un débat fructueux à propos des valeurs de l'école. Ils ont conçu la rencontre de manière telle que tout le monde s'accorde d'abord sur l'objet de la discussion, de manière telle que chacun ait ensuite l'occasion d'y participer avec le souci de faire progresser la réflexion commune.

S'accorder sur des valeurs

J'ai dit que la question « Qui va proclamant les valeurs (pour quelles raisons et dans quels buts) ? » suscitait la pensée critique. Mais c'est une question qui porte à ne voir derrière les jugements de valeur différents ou opposés que le souci et le conflit des intérêts, et à radicaliser la conception relativiste des valeurs. Or, le vivre ensemble, que

ce soit dans une communauté restreinte ou au sein de l'humanité tout entière, est impossible sans un accord sur des objets de valeur. Il faut donc, sans négliger cette question-là, se poser cette autre : sur quelle hiérarchie de valeurs (de choses valorisées) puis-je tomber d'accord avec qui ?

Si l'on situe cette interrogation dans notre institution scolaire, il importe de garder à l'esprit que son projet de formation est un projet *humaniste*. « Un projet qui s'affiche d'ailleurs toujours comme tel sur le référentiel de *Compétences terminales et savoirs communs*, destiné aux « Humanités professionnelles et techniques », ainsi que sur les référentiels de *Compétences terminales et savoirs requis en...*, destinés aux « Humanités générales et technologiques ». Déplorons au passage que le terme « humanités » ne désigne pas l'ensemble de la scolarité obligatoire et qu'il n'apparaisse pas également sur le référentiel *Socles de compétences*. Car c'est dès le plus jeune âge que l'école doit entreprendre d'humaniser, de compenser le défaut d'humanisation que l'on peut constater dans certains environnements familiaux. Le constater sans pour autant blâmer quiconque : n'est-ce pas l'école elle-même qui est en partie responsable de cette carence ? L'échec scolaire, que certains mesurent à l'aune *exclusive* et commode du taux de redoublement, de réorientation subie ou de sortie précoce du système, ne peut-on le voir aussi dans la difficulté qu'éprouvent bien des parents — qui ont été des élèves — à humaniser leurs enfants ? » (DUMORTIER & DISPY, 2008)

Si « humanités » n'est pas un de ces mots en chêne massif qui font partie de la langue de bois officielle, si ce mot a des implications, nous avons la réponse à une partie de la question « Sur quelle hiérarchie de valeurs (de choses valorisées) puis-je tomber d'accord avec qui ? » Nous avons la réponse qui concerne le « avec qui ? ». Avec tous les êtres humains, à quelques communautés (au pluriel, car nul ne fait partie d'une seule communauté !) qu'ils appartiennent.

Sur quels objets de valeur *fondamentaux* s'accorder avec tous les hommes ? D'accord avec TZVETAN TODOROV (TO-

DOROV, 1998), je citerai « l'autonomie du je, la finalité du tu et l'universalité des ils », c'est-à-dire « l'imprescriptible droit de s'imposer à soi-même des règles de conduite, l'irrécusable devoir de considérer autrui comme le but (et non comme le moyen, non comme l'instrument) de son action et l'incontestable appartenance de chaque être humain à un tout qui transcende les communautés particulières. Ces objets de valeur fondamentaux, il convient, me semble-t-il, de se les représenter comme la base triangulaire de toute hiérarchie d'objets valorisés : un triangle, ce n'est pas trois points, c'est trois points *reliés* par des droites. Pas d'autonomie du je, sans la finalité du tu et l'universalité des ils. C'est l'ensemble qui fait socle, pas chaque chose prise séparément » (DUMORTIER & DISPY). Ces fondements humanistes de toute « hiérarchie de valeurs » (comme on dit couramment au risque d'hypostasier les valeurs, c'est-à-dire de prendre l'idée de la valeur d'une chose pour la réalité), on peut les trouver dans le décret de la C.F.W.B. du 24 juillet 1997 redéfinissant les missions de l'école et, en même temps, les objets valorisés par l'institution.

Ces missions — ces finalités de l'école publique — tiennent en quelques lignes dans le décret :

« 1°) promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves,

2°) amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle,

3°) préparer tous les élèves à être des citoyens responsables capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures,

4°) assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale ».

Si l'on peut regretter le choix de certaines expressions, il faut reconnaître que la formulation de ces finalités est conforme à la définition des quatre piliers de l'éducation par la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle : apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à être,

apprendre à vivre ensemble (Collectif, 1996). Se manifeste dans cet article du décret « le souci d'équilibrer les uns par les autres et de conjuguer les bénéfices de la scolarisation pour l'individu et pour la collectivité. D'une part, il s'agit d'assurer le développement *personnel*, de rendre possible l'*appropriation* des ressources conditionnant un apprentissage continu, de faire acquérir une *responsabilité* de citoyen, de faire naître une *appétence* pour la culture et une *disposition* à la créativité, de permettre l'*émancipation* enfin. D'autre part, il s'agit de s'enrichir de connaissances afin de *prendre une place dans des champs d'activités*, de *contribuer* au progrès d'une démocratie qui promeut la *solidarité*, le *pluralisme*, et l'*ouverture à l'altérité culturelle* ; il s'agit également de favoriser des pratiques culturelles permettant à chacun de s'enrichir d'un *patrimoine* national et international, ce qui est gage d'un accroissement et d'un renforcement de *liens sociaux*. Ceci ne va pas sans cela. Les fils de chaîne de l'individuation doivent se croiser avec les fils de trame de la socialisation. À moins de cela, toutes les dérives sont possibles. N'en donnons qu'un exemple : soit l'objectif promouvoir (...) le développement de la personne. Si la personne est l'être conscient de son identité, capable de répondre de ses actes, conscient de ses droits et de ses devoirs, cela n'implique pas que les traits de cette identité soient compatibles avec les principes du vivre ensemble, ni que la conscience personnelle des droits et des devoirs concorde avec la définition juridique ou conventionnelle des uns et des autres. Le raccourci de la formule la rend, à notre avis, un peu dangereuse à une époque où le souci d'une école propice à l'épanouissement personnel n'est pas toujours bien contrebalancé par celui d'une instruction institutionnalisée, c'est-à-dire assignant à chacun des places, des statuts et des rôles dont le respect rend possible la vie commune » (DUMORTIER & DISPY).

Il y aurait un intérêt certain à pointer tout ce qui, dans la politique scolaire actuelle fait obstacle à la réalisation des missions assignées à l'école : je songe notamment à l'excès de crédit accordé,

en vue de l'amélioration du système, aux indicateurs internationaux des *learning outcomes*, au fonctionnement du pilotage, à l'insuffisante attention accordée à la qualité des « ressources humaines » (formation de base et en cours de carrière des enseignants), etc. Mais la meilleure occasion de le faire n'est sans doute pas notre université d'été. On peut donc s'en tenir, je pense, à une interrogation sur la valeur relative des choix pédagogiques compte tenu des missions susdites, missions dont la définition, je le répète, valorise elle-même implicitement certaines choses : la confiance en soi, le développement personnel, les compétences, l'apprentissage permanent, la participation active⁹ à la vie économique, sociale et culturelle, la citoyenneté responsable, la démocratie, la solidarité, le pluralisme, l'ouverture aux autres cultures, l'égalité des chances, l'émancipation sociale et le souci du progrès de tous et de chacun, manifesté par les multiples occurrences des déterminants « tous les » et « chacun des ».

Remarquer cela, c'est donner à entendre qu'à la question choisie pour titre de notre université d'été, le décret du 24 juillet 1997 a, de toute évidence, répondu avec une dizaine d'années d'avance. Il s'ensuit qu'à moins de contester les valorisations sous-jacentes dans l'énoncé des missions (ce qui serait sans doute manier le paradoxe aussi dangereusement qu'inutilement¹⁰, mieux vaut poser cette autre question, plus concrète : « Comment respecter les valeurs susdites dans les pratiques de classe disciplinaires et dans ces activités pédagogiques hors classe qu'à l'heure actuelle tout enseignant est tenu de prendre en charge ? (MARCEL, 2004) » ou cette autre, plus concrète encore : « Quels sont les objets (les savoirs, les savoir-faire, les savoir être, les modalités de l'enseignement et de l'apprentissage des uns et des autres) auxquels il convient d'accorder *plus de valeur qu'à d'autres*, étant donné les finalités de la scolarisation définies par l'autorité politique, pour des raisons qui n'ont pas été explicitées mais sur lesquelles les citoyens sont censés s'accorder ? » C'est à ces questions-là que, dans le cadre des « ateliers » de

notre université d'été seront proposés des éléments de réponse. C'est sur ces questions-là que les participants à ces ateliers seront invités à prendre la parole.

Bibliographie

- BARAQUIN, N., BAUDART, A., DUGUE, J., LAFFITTE, J., RIBES, F., WILFERT, J. (2000). *Dictionnaire de philosophie*. Paris : Armand Colin (2^e éd.).
- Collectif (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans*, rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle, présidée par Jacques Delors. Paris : Odile Jacob-Éditions UNESCO.
- CORCUFF, P. (1999). Acteur pluriel contre habitus. *Politix*, n°48.
- DEMEUSE, M. & STRAUVEN, C. (2006). *Développer un curriculum de formation*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- DEPOVER & NOËL (2005). *Le curriculum et ses logiques*. Paris : L'Harmattan.
- D'HAINAUT, L. (1983). *Des fins aux objectifs*. Paris-Bruxelles : Nathan et Labor, ou, plus récemment, les auteurs qui se sont penchés sur la question du curriculum.
- DUBET, F. & MARTUCELLI, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Le Seuil.
- DUMORTIER, J.-L. & DISPY, M. (2008). D'une enquête sur le corpus à la quête d'un corpus. Communication faite à Bordeaux, le 3 avril 2008. À paraître dans les actes de la Neuvième Rencontre des Chercheurs en Didactique de la Littérature : *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*.
- EHRENBURG, A. (1998). *La fatigue d'être soi. Dépression et société*. Paris : Calmann-Lévy.
- FERENCZI, T., éd. (1998). *Quelles valeurs pour demain ?* Paris : Le Seuil.
- FIZE, M. (1993). *Les bandes, l'entre-soi adolescent*. Paris : Epi/DDB.
- LE WITA, B. (1988) *Ni vue ni connue. Une approche ethnographique de la culture bourgeoise*. Paris : Éditions de la Maison des Sciences Humaines.
- LYOTARD, J.F. (1979, réd. 1994). *La*

- condition postmoderne*. Paris : Éditions de Minuit.
- MAFFESOLI, M. (1988). *Le temps des tribus. Le déclin de l'individualisme dans les sociétés modernes*. Paris : Klincksieck, rééd. « Le Livre de Poche », 1991.
- MARCEL, J.-F., dir. (2004). *Les pratiques enseignantes hors de la classe*. Paris : L'Harmattan.
- MESLET, V. (1996). La culture jeune : la fin d'un mythe. *Esprit*, n°225, p. 28.
- PASQUIER, D. (2005). *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*. Paris : Éd. Autrement.
- POSTMAN, N. (1981). *Enseigner c'est résister*. Paris : Le Centurion.
- TAYLOR, C. (1993, 1994). *Malaise de la modernité*. Paris : Cerf.
- TODOROV, T. (1998). Les valeurs : unité ou pluralité ? in T. FERENCZI.
- TODOROV, T. (1998). *Le jardin imparfait. La pensée humaniste en France*. Paris : Grasset. *Multiculturalisme, différence et démocratie*. Paris : Aubier.
- VINSONNEAU, G. (1996) *L'identité des jeunes en société inégalitaire ; le cas des Maghrébins en France*. Paris : L'Harmattan.

Notes

- ¹ « Bien sûr » parce que chacun est toujours « en situation » et parce que c'est aux problèmes de la situation présente qu'il faut trouver des solutions.
- ² J'y reprends, en apportant des modifications liées à des lectures et des recherches qui ont fait évoluer ma

réflexion, une partie d'un très long article intitulé « Deux compétences fondamentales pour rendre possible un partage de valeurs », article ayant servi de cadre à une recherche financée en 2003-2005 par l'AGERS et dont les résultats sont actuellement (avril 2008) sous presse.

³ *Petit Robert*. C'est moi qui souligne.

⁴ *Petit Larousse*. C'est moi qui souligne.

⁵ À moins de postuler, comme Kant à propos du goût (*Critique de la faculté de juger*, 1790, rééd. 1989, coll. « Folio »), l'existence d'un « sens commun » poussant tous les hommes à accorder la même valeur aux mêmes choses. Dans ce cas, subjectivisme et relativisme ne s'impliquent pas, le jugement de valeur peut être à la fois personnel et universel. Mais l'expérience prouve soit que ce « sens commun » n'existe pas, soit qu'il ne s'agit pas d'une instance mentale déterminant le passage à l'acte (tous les hommes accorderaient la même valeur aux mêmes choses mais ils ne se conduiraient pas tous selon leurs communes valeurs).

⁶ Dans l'acception que trouve ce mot dans le contexte, l'autonomie n'est ni la liberté, ni l'indépendance, mais la situation de l'individu qui vit selon les règles qu'il choisit de s'imposer à lui-même, sans pour autant les avoir inventées. L'individu autonome n'agit donc pas en toute liberté, sans la moindre contrainte, et il peut entretenir toutes sortes de relations de dépendance (matérielle, sociale) à l'exclusion de celles qui lui prescriraient les règles de son

action. À l'inverse, l'hétéronomie est la situation de celui qui reçoit d'une instance tierce la loi à laquelle, bon gré mal gré, il se soumet.

⁷ J'insiste sur « ses groupes ». Il est devenu clair aujourd'hui, grâce aux travaux de sociologues comme BERNARD LAHIRE, JEAN-PAUL KAUFMANN, FRANÇOIS DE SINGLY, LUC BOLTANSKI notamment, que tout individu est « pluriel », qu'il se construit au sein de différents espaces sociaux où ce ne sont pas forcément les mêmes valeurs ni les mêmes normes de comportement qui ont cours. Pour un aperçu sur cette question, cf. CORCUFF, P. (1999).

⁸ Qui, en outre, n'est pas le même chez nous pour les instituteurs et les A.E.S.I., d'une part, les A.E.S.S., d'autre part. La situation est différente en France, par exemple, où tous les maîtres (professeurs des écoles, des collèges ou des lycées) bénéficient d'une formation professionnelle de deux ans dans un IUFM (institut universitaire de formation des maîtres).

⁹ Parce qu'une « place active », n'est-ce pas ?...

¹⁰ Quoique, personnellement, je remettrais volontiers en question la valeur des « compétences », valeur que je n'ai pas contestée il y a une dizaine d'années de cela, au contraire, mais qui a chuté à mes yeux étant donné les pratiques qu'elle a inspirées. Valeur des concepts, valeur des pratiques : quand celles-ci ne correspondent ni à l'extension ni à la compréhension de ceux-là, derrière quoi elles s'abritent, l'étiquette conceptuelle en prend un coup. *Nihil novi...*

Jean-Louis Dumortier

Faculté de Philosophie & Lettres, Service de Didactique des Langues
et Littératures romanes
Université de Liège

À PROPOS DE DIDACTIQUE(S)

Un mot pour un autre ?

Ce n'est pas d'hier que, dans les conversations ayant trait à l'enseignement ou à l'apprentissage des disciplines scolaires et dans maints écrits relatifs à ces sujets, le terme « didactique », sous l'espèce substantive ou adjectivale, tend à se substituer à ceux de « pédagogie » et de « pédagogique ». Au tournant des années 1980-1990, on parlait déjà beaucoup plus, par exemple, de « didactique du français » que de « pédagogie du français », de « didactique de la lecture » que de « pédagogie de la lecture », d'« objectifs didactiques » que d'« objectifs pédagogiques », etc. à moins de se plier docilement à l'usage, une telle éviction fait réfléchir. Si « didactique » n'est pas qu'un synonyme vedette de « pédagogie », de quelle nouveauté ce mot est-il porteur ? Et s'il l'est bien à autre chose, n'y a-t-il pas lieu de garder « pédagogie » ?

Fluctuat nec mergitur

Il y a une quinzaine d'années en core, il n'était pas facile de définir en extension et en compréhension, le concept de didactique. Pour donner un aperçu de cette difficulté-là, voici un petit florilège d'opinions autorisées datant du début des années '90. Leurs manifestes divergences invitent à penser que la (ou les) didactique(s), en tant que discipline(s) scientifique(s) identifiée(s) par les questions qu'elle(s)

pose(nt) et la manière dont elle(s) y répond(ent), n'étaient pas encore, à cette époque-là, parvenue(s) à maturité.

Dans l'univers scolaire, on entendait par « pédagogie » *tout ce qui concerne l'art de conduire et de faire la classe*, (...) mais aussi l'organisation et la signification du travail. L'exercice de cet art et la réflexion sur ses ressources et ses fins sont ici associés. Les didactiques concernent, elles, *l'art ou la manière d'enseigner les notions propres à chaque discipline*, et même certaines difficultés propres à un domaine dans une discipline (CORNÜ et VERGNIUX 1992, p. 10).

On pose désormais que :

– la *pédagogie* est une méthodologie de l'éducation qui étudie les situations éducatives, les sélectionne, puis en organise et en assure l'exploitation selon les méthodes appropriées,

– la *didactique* est la discipline qui se propose d'étudier sur des bases scientifiques les principes et les méthodes de l'acte pédagogique quand il concerne l'acquisition des connaissances (ARMAND, DESCOTES, JORDY ET LANGLADE, 1992, p. 9).

Pour tenter de cerner la spécificité de la didactique par rapport à la pédagogie, le recours à l'étymologie n'est pas inutile : didactique vient du grec *didaskhein* qui signifie « enseigner », alors que pédagogie vient du grec *paidos* (« enfant ») et de *agein* (« conduire »). Dans didactique c'est l'acte d'enseigner qui domine, dans pédagogie, c'est l'enfant, la conduite de l'enfant (...), le rapport à

l'enfant, et, par extension, le rapport à celui qui est en situation d'apprendre, enfant ou adulte. La didactique s'articule autour d'un double intérêt, le contenu conceptuel d'une part (c'est le volet épistémologique de la didactique, c'est-à-dire sa réflexion sur le savoir, sa genèse, sa structure) et les caractéristiques de l'élève d'autre part (c'est son volet psychologique). (...) Par ailleurs, la didactique apparaît davantage comme une démarche théorique, une prise de recul, la pédagogie étant plus du côté de la pratique (Drouin, 1993, p. 35).

Le *didactique* nous paraît susceptible de réconcilier la rationalité modélisante de la didactique, le souci de l'éthique et l'intérêt pour l'ingénierie pédagogique. (...) Nous dissocions ainsi l'ingénierie pédagogique (ensemble de techniques permettant l'enseignement) et la pédagogie. Cette dernière recouvre le didactique car elle est comme lui simultanément réflexion sur le sens et proposition de pratiques. La pédagogie et le didactique se dissocient néanmoins parce que le dernier est davantage intéressé par l'acquisition des savoirs par l'apprenant, alors que le premier a pour champ d'investigation principal la relation apprenant-enseignant (DEVELAY, 1992, p. 90-91).

Il y a, dans la didactique, une sorte d'obstination qui est peut-être constitutive de son existence même. Que cherche-t-elle, en effet, inlassablement, sinon à parvenir à l'intelligence des conditions matérielles et des mécanismes mentaux grâce auxquels un sujet

donné construit des connaissances déterminées ? Son projet est, en quelque sorte, de s'implanter dans la genèse même des apprentissages, d'en comprendre le mouvement, de saisir ce qui structurellement a pu le permettre et conjoncturellement le favoriser, afin de faire échapper tout cela à l'aléatoire des situations sociales et aux opportunités des histoires individuelles. (...) Je suis convaincu que l'obstination didactique ne peut jamais espérer servir à autre chose qu'à faciliter un apprentissage, qui est toujours et irréductiblement effectué par le sujet et par lui seul, à sa propre initiative. (...) (Il convient donc de) tout prévoir sans avoir tout prévu. (De) tout organiser en laissant, pourtant, place à l'imprévisible. (De) travailler inlassablement à mettre en place des dispositifs qui favorisent la construction des savoirs, tout en acceptant de ne pas savoir vraiment ni comment ni pourquoi chacun y parvient... ou n'y parvient pas. (D')associer l'obstination didactique avec cette tolérance pédagogique qui n'est pas indifférence à l'autre mais acceptation que la personne de l'autre ne se réduise pas à ce que j'ai pu en programmer (MEIRIEU, 1993, p. 87-90 *passim*).

Si la didactique s'intéresse à la logique des apprentissages à partir de la logique des contenus, la pédagogie s'intéresse à la logique des apprentissages à partir de la logique de la classe : une même visée donc, mais deux approches différentes et complémentaires pour l'action d'enseignement (DEVELAY, 1995, p. 15).

Les didactiques ? La didactique ? Le didactique ? Même la détermination est fluctuante ! Quant à l'objet de cette discipline alors en voie de « scientification », en mal de reconnaissance académique, les avis diffèrent, jusqu'à l'incompatibilité partielle. Est-ce l'enseignement ? L'apprentissage ? L'acte pédagogique ? L'enseignement, c'est le fait du maître ; l'apprentissage, celui de l'élève. L'acte (l'interaction) pédagogique pourrait bien opportunément désigner l'un et l'autre.

Y a-t-il malgré tout des points de recoupement ? J'en vois au moins un : qu'il s'agisse d'enseigner, d'apprendre ou, indissociablement, de l'un et de l'autre, le verbe est toujours suivi d'un régime direct : des « notions propres à chaque discipline », des « connaissances », un « contenu conceptuel »,

des « connaissances déterminées », des « contenus », des « savoirs et des « savoir-faire disciplinaires ». Selon la perspective du didacticien, les savoirs *disciplinaires* que le maître tente de faire acquérir par les élèves ne sont *jamais* rejetés dans l'ombre par la prise en considération des autres variables de l'interaction pédagogique.

Si l'intérêt pour les activités d'enseignement et d'apprentissage s'est remarquablement avivé à partir des années 1970 (celles au cours desquelles s'accomplirent chez nous comme en France les rénovations visant l'égalité d'accès aux études secondaire et où surgit par conséquent la problématique de l'échec scolaire), la didactique a émergé au milieu des années '80. à cette époque, la « revendication des classes moyennes pour un système éducatif rentable, c'est-à-dire capable de protéger les acquis d'une promotion sociale récente et de remettre de l'ordre dans une jeunesse qui leur échappe » (LEGRAND, 1988, p. 23-34) a provoqué une tentative de restauration des structures anciennes et des savoirs traditionnels. Cette tentative fut le fait, en France, d'un ministère socialiste, en Belgique, d'un ministère libéral, l'un comme l'autre s'inspirant des mêmes détracteurs de l'innovation pédagogique, lesquels se situaient (rien n'a changé) aussi bien dans une mouvance politique de gauche que dans une mouvance de droite. Ici comme là, c'était la même critique d'un gaspillage de ressources et d'un laxisme éducatif portant préjudice au projet d'instruction publique ; or, c'est de cette critique même que les didacticiens ont tiré parti pour promouvoir leur problématique. Les contempteurs des « pédagogies nouvelles », c'est-à-dire, grosso modo, « les théories et les pratiques pédagogiques qui au lieu de s'imposer de l'extérieur à l'enfant vont se développer à partir de ses besoins, de ses désirs et de ses possibilités d'expression » (RESWERBER, 1986, p. 3), reprochaient alors à ces dernières de s'être complètement affranchies de la matière à enseigner (ARENDT, 1972) ou, caricaturalement, ils leur faisaient grief de nier qu'il y eût même quelque chose à enseigner (MILNER, 1984). Ils dénonçaient la vanité de la pédagogie générale et, corollairement, exaltaient les savoirs que les professeurs avaient

pour mission de transmettre. Ceux qui constituèrent l'avant-garde didacticienne (les GIORDAN, CHEVALLARD, MARTINAND, ASTOLFI, etc.) n'avalisaient évidemment pas l'argumentaire de ce discours, mais leur propos manifestait des préoccupations qui recoupaient celles des pamphlétaires réactionnaires : oui, il convient de s'inquiéter des savoirs que le professeur enseigne et que l'élève apprend ; oui, l'école est bien, avant toute autre chose, un lieu de transmission et d'acquisition de connaissances et de compétences.

Toutefois, ce qu'ils disaient à propos des savoirs, de leur enseignement et de leur apprentissage témoignait d'une réflexion infiniment plus rigoureuse que celle des essayistes de tous bords qui croyaient que pourfendre la pédagogie suffisait pour défendre la cause des connaissances, des capacités et des attitudes dont l'école a pour mission de pourvoir chaque élève. Il me paraît, à ce propos, assez révélateur que les pionniers de la didactique, n'aient guère, pendant une quinzaine d'années, été *sérieusement* pris à partie par ceux qui se voulaient les nouveaux champions de la *translatio studii* : les raisons de ces derniers ne faisaient vraiment pas le poids face au sérieux de l'approche des matières d'enseignement et des modalités de leur apprentissage par les didacticiens. Quant aux récentes attaques, particulièrement vives, en France, dans le secteur de l'enseignement des « lettres » (JARETTY, 2000 ; Finkielkraut et al. 2003 ; GALLY, 2006, etc.) et des fondements de la maîtrise langagière (BENTOLILA, 2007), elles portent, à mon avis, moins sur l'intérêt de la didactique, autrement dit sur l'entreprise de fonder scientifiquement l'examen de l'interaction pédagogique que 1°) sur des choix relevant de la politique éducative et sur les conséquences de ces choix, 2°) sur les référents théoriques et les options méthodologiques des formateurs d'enseignants qui, bon gré mal gré, doivent tenir compte des prescrits institutionnels.

Posons donc, à titre provisoire, que la didactique, en tant que discipline scientifique, focalise sur les interactions auxquelles donnent lieu les savoirs scolaires : savoirs déclaratifs (savoir que...), savoirs procéduraux (savoir comment faire pour...), savoirs conditionnels (savoir dans quelles conditions

activer les deux catégories précédentes), et qu'elle prend également en considération les attitudes afférentes, autrement dit les dispositions mentales des professeurs et des élèves relatives à ces savoirs-là.

L'enjeu du débat

Ainsi entendue (je conviens que la définition est sommaire), et considérée du point de vue de Sirius, la didactique est coextensive de la pédagogie. Du recouvrement des deux domaines, je vois un symptôme dans la qualification fluctuante du célèbre triangle figurant les trois pôles (savoir, enseignant, apprenant) de l'investigation des pédagogues et des didacticiens : ceux-là l'appellent, bien sûr, le triangle pédagogique (HOUSSAYE, 1992, p. 13-24), ceux-ci le nomment - rien de moins inattendu - le triangle didactique (CHEVALLARD, 1991, p. 23).

Mais il faut, en même temps, s'aviser de ceci : « pédagogie » comme « didactique » sont des termes fédérateurs, des termes qui désignent une (des) discipline(s) hétérogène(s). C'est patent lorsqu'on lit, par exemple, les encyclopédies consacrées à la première (HOUSSAYE, 1992) et à la seconde (DEVELAY, 1995). Y interviennent quantité de spécialistes œuvrant dans divers secteurs du champ très vaste constitué par les sciences de l'éducation comme dans ceux, plus étroits, de l'enseignement-apprentissage des disciplines, tous susceptibles d'apporter leur contribution à l'entreprise collective de professionnalisation du corps enseignant.

C'est que l'enjeu des controverses sur la pédagogie – ou sur la didactique –, l'enjeu des discussions, parfois violentes, sur les questions conjointes de leur spécificité et de leur scientificité respectives, est bien celui-là : la formation professionnelle des maîtres, la formation de professionnels de l'enseignement dont les compétences soient aussi solides que, par exemple, celles des étudiants diplômés par la faculté de médecine. Que l'on songe un instant à ceci : un curriculum de sept ans vient d'être repensé, dans notre institution, en vue de confronter, dès le départ, les étudiants en médecine avec les problè-

mes de leur profession future et de les motiver ainsi à s'appropriier les savoirs indispensables à la résolution de ces problèmes-là. Sept ans de préparation spécifique (et un *numerus clausus* !) pour mettre sur le marché de l'emploi les meilleurs médecins généralistes possibles. Trente crédits de préparation spécifique pour mettre sur le marché de l'emploi de bons professeurs de français, de langues étrangères, d'histoire, de mathématiques, etc. D'aucuns, à l'université, trouvent dans cette disproportion matière à réfléchir ; d'autres jugent, à l'inverse, qu'une formation « scientifique » solide¹, un peu de bon sens, quelque enthousiasme et l'expérience progressivement acquise sur le terrain suffisent amplement pour être un professeur efficace. Lorsque ces derniers discutent en privé avec les didacticiens, il apparaît très vite que leurs arguments ne sont généralement pas fondés sur l'observation, sur l'expérience de l'espace pédagogique dont ils parlent : l'enseignement obligatoire actuel est pour eux *terra incognita*². C'est d'ailleurs la raison pour laquelle les détracteurs de la didactique prennent rarement le risque d'un affrontement ouvert avec ses promoteurs : n'ont-ils pas pour eux la force d'inertie de la tradition ? L'université se souciait-elle tant autrefois de préparer à l'exercice du métier de professeur ? Et n'a-t-elle pas néanmoins donné à l'école des maîtres de valeur ? Refrain connu.

Refrain insupportable pour ceux qui savent combien l'école obligatoire a changé depuis un tiers de siècle au moins. La massification sinon la démocratisation des études secondaires, les changements éducationnels (perte de prestige de la profession d'enseignant, mise en question de l'autorité du maître, de la valeur du travail, du sens des apprentissages, périlleuse « ouverture de l'école sur la vie », etc.), les avancées de la recherche scientifique tant dans le domaine des sciences de l'éducation que dans ceux des disciplines de référence³ (changements radicaux et parfois répétés de paradigmes), les bouleversements culturels (refus de la socialisation disciplinaire par des institutions telles la famille, l'école, l'armée, l'église, le parti, le syndicat, etc., effacement des repères

traditionnels de l'identité tels l'âge, le genre, les statuts et les rôles, repli sur la sphère intime et élargissement du domaine privé, légitimation de la recherche du plaisir immédiat, profonde déstabilisation et totale responsabilisation de l'individu, dématérialisation des supports de connaissance et révolution cognitive de l'Internet), tout cela a modifié complètement la donne pédagogique et rendu indispensable un effort pour adapter les maîtres aux conditions d'exercice de leur futur métier, un effort de professionnalisation.

Si l'on s'intéresse à cette professionnalisation-là, si l'on se préoccupe des initiatives susceptibles d'y contribuer, qu'elles relèvent de la formation initiale dans le cadre universitaire (réforme de l'agrégation hier, demain peut-être – qui sait ? – révision générale des programmes de maîtrise à finalité didactique dans les départements gros pourvoyeurs en personnel pédagogique), ou qu'elles ressortissent à la formation continuée⁴, le débat autour de la pédagogie et de la didactique, la question de leurs perspectives spécifiques, la réflexion sur les modalités d'une coopération entre les agents institutionnels qui œuvrent au sein des départements universitaires en tant que spécialistes des didactiques disciplinaires et les « généralistes » qui travaillent sur le territoire des sciences de l'éducation ne laissent pas de retenir l'attention.

En chiens de faïence

Dans le débat que j'évoque, interviennent évidemment des considérations liées au statut (donc au rôle) de ces agents institutionnels. On sait combien, à l'université tout particulièrement, chacun s'attache à marquer et à défendre son territoire. La constitution des départements des sciences de l'éducation au sein de la Faculté de psychologie n'a, jadis, pas été sans heurts. La constitution des services de didactique au sein des divers départements susceptibles de diplômer de futurs professeurs ne va toujours pas sans problème. La collaboration entre les instances chargées de la pédagogie et celles responsables de la didactique n'est pas encore, tant s'en faut ! ce qu'elle devrait être.

Pour ce qui concerne notre pays,

depuis longtemps est reconnue aux spécialistes en sciences de l'éducation une compétence certaine en matière de scolarisation primaire. La conception, largement répandue, de l'instituteur comme généraliste du savoir est, dans bien des esprits, compatible avec celle du pédagogue, généraliste de l'enseignement et de l'apprentissage, tout court. L'instituteur est un généraliste, soit. Mais qui prend en charge sa formation disciplinaire, en français et en mathématiques notamment ? Qui lui enseigne ce qu'il doit savoir et comment il peut opérer pour guider l'apprentissage de la lecture et du calcul ? Des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur *qui n'ont en rien été préparés pour cela*⁵. Qu'on s'en avise un instant et l'on trouvera la principale explication du fait, tellement déploré, qu'un si grand nombre d'enfants manquent de bases solides pour entreprendre leurs études secondaires.

C'est lorsqu'il est question de l'enseignement et de l'apprentissage des disciplines scolaires dans le secondaire supérieur⁶, c'est lorsqu'il s'agit de la formation des maîtres destinés à ce niveau d'études-là que la méfiance règne, singulièrement vive à l'université. « Qu'est-ce que les psychopédagogues connaissent à cette littérature, à cette linguistique que j'enseigne et dont la maîtrise conditionne l'efficacité professionnelle du futur professeur de français ? », pensent certains professeurs de littérature et de linguistique⁷. « Quel dommage que les professeurs de littérature et de linguistique n'aient cure des conditions de succès de l'interaction pédagogique ! » se disent parfois les psychopédagogues. Et il n'est pas rare que les uns comme les autres s'interrogent sur les compétences du didacticien, soupçonné tantôt d'en savoir trop peu sur l'ensemble des matières au programme du département, tantôt de n'en pas connaître assez sur les paramètres de l'enseignement et de l'apprentissage. Bien sûr qu'il en sait trop peu. Bien sûr qu'il n'en connaît pas assez. Mais il est néanmoins le *seul* à pouvoir exciper d'amples connaissances construites au confluent de domaines de recherche qui le plus souvent s'ignorent.

La didactique, les didactiques

La tendance assez commune à vouloir faire son pré carré et à s'y cantonner a pour conséquence le succès de l'opinion selon laquelle *la* didactique n'existerait pas. Seules existeraient *les* didactiques, qui ont vocation d'étudier les questions d'enseignement et d'apprentissage des différents savoirs disciplinaires. Face à elles, je dirais volontiers sur l'autre rive d'un fleuve d'une largeur décourageante, la pédagogie dont le discours généraliste arrive assourdi, déformé.

Lorsque pédagogues et didacticiens spécialistes, cédant à une regrettable logique institutionnelle, s'éloignent ainsi les uns des autres, le risque est grand que les premiers ne perdent de vue 1°) les irréductibles particularités de l'enseignement et de l'apprentissage de certains savoirs, 2°) l'urgente réflexion sur les connaissances acquises dans tel cadre *disciplinaire* et transférables dans tel autre, qu'il s'agisse d'enseigner ou d'apprendre la discipline en question, 3°) les vertus identitaires des disciplines tant pour les élèves que pour les maîtres. Le risque n'est pas moindre que les seconds ne résistent pas à la dérive techniciste qu'a si souvent et si bien dénoncée P. Meirieu (1987, 1991, 1992, 1995), oublieux alors de ce que l'apprenant est aussi un élève, doté de capacités cognitives certes, mais également mobilisé par des affects, et cet élève lui-même, un adolescent appartenant à un milieu social déterminé, caractérisé par un « habitus culturel » plus ou moins compatible avec le type d'éducation dispensé par l'école (Lahire, 1993).

Mais il est peut-être un tout autre danger, sinon mal perçu, du moins, à mon avis, insuffisamment dénoncé. Je veux parler de l'« atomisation » des didactiques, liée au caractère hybride de certaines disciplines scolaires, à la tendance bien connue au cloisonnement des apprentissages et à l'impératif universitaire de spécialisation. Un exemple.

J'ai consacré ma thèse non pas à la didactique du français, non pas à la didactique de la lecture, non pas à la didactique de la lecture du récit, mais à la didactique de la lecture du

récit de fiction (dans le cadre du cours de français). J'ai soutenu et je suis toujours prêt à soutenir que l'action de guidance du professeur au bénéfice de l'adolescent qui apprend à lire présente d'incontestables spécificités lorsque l'objet de sa lecture est un récit fictionnel. Mais j'espère bien n'avoir jamais perdu et ne jamais perdre de vue que les apprentissages ayant trait à la lecture des récits de fiction doivent être mis en relation avec les objectifs généraux du cours de français, et, bien au-delà, avec le programme de formation scolaire de la jeunesse. Les récits de fiction (contes, légendes, nouvelles, romans, pièces de théâtre, films, etc.) sont des objets d'art médiateurs de connaissances dont il serait extrêmement regrettable de priver les enfants et les adolescents. Il ne s'agit pas de ces connaissances à prétention scientifique⁸ dont les vecteurs, scripturaux ou pas, verbaux ou faisant appel à d'autres codes, abondent dans la plupart des disciplines scolaires. Il ne s'agit pas de ces connaissances qui relèvent de l'ordre des vérités générales établies, momentanément, grâce à des méthodes de recherche sur la validité desquelles s'accorde la communauté des savants. Il s'agit de connaissances ayant trait à l'individu singulier, en situation dans un environnement matériel et humain. Il s'agit de connaissances relatives à cet acteur social particulier cherchant, pour être bien, pour être heureux, à modifier ou à perpétuer cette situation par toutes sortes de moyens, plus ou moins efficaces. Et puisque les vecteurs de ces connaissances-là sont des objets d'art, il importe également que les élèves soient sensibilisés au fait que les œuvres d'art requièrent une qualité d'attention spécifique, une qualité d'attention appropriée à la reconnaissance de l'intention artistique dont elles procèdent (DUMORTIER et DISPY, 2006, p. 79-92).

Pour situer ainsi dans l'ensemble d'un plan de scolarisation l'action particulière de l'enseignant qui guide la lecture des récits de fiction, pour assurer la vision systémique des paramètres de cette action (*quid* de la variable « enseignant », de la variable « élèves », de la variable « milieu institutionnel » ?), pour observer et critiquer son dérou-

lement en classe, pour apprécier les modalités de l'évaluation des résultats de l'apprentissage, je dois, en tant que didacticien du français, faire appel aux lumières de la psychopédagogie, de la sociopédagogie, de la méthodologie générale, de la docimologie. Y faire appel, dis-je, mais sans *jamaïs* me soumettre à leur logique propre, indifférente à la spécificité de mes objets d'enseignement et d'apprentissage. Y faire appel, mais en veillant à garder *constamment* la main, car aucun des spécialistes en sciences de l'éducation n'a autant de clairvoyance que moi sur les récits de fiction, vecteurs des apprentissages, et sur les objectifs de ces derniers : la connaissance de l'action humaine individuelle et des moyens artistiques d'intéresser le lecteur ou le spectateur à celle-ci.

Des didacticiens et des pédagogues

Des connaissances, des compétences⁹, un sujet qui doit se les approprier, un autre dont la tâche est de guider, de faciliter, d'évaluer ce travail d'appropriation. On peut définir ainsi toute situation didactique (ou pédagogique). Trois pôles d'intérêt donc pour les didacticiens (ou les pédagogues) : le savoir, les élèves, le professeur. Et trois relations indissociables, chaque terme de l'une d'elles étant impliqué dans une autre : apprendre (relation élèves-savoir), enseigner (relation professeur-savoir), former (relation élèves-professeur)¹⁰. Je l'ai dit, je le répète : si l'on considère les choses de haut, de manière abstraite, le domaine de la pédagogie et celui de la didactique ne se distinguent pas. Ni leur domaine, ni leur finalité d'ailleurs : il s'agit dans un cas comme dans l'autre d'assurer la réussite des apprentissages en faisant de ceux qui les rendent possibles et en apprécient les résultats les meilleurs professionnels qui soient.

Mais descendons de nos hauteurs. Nous rencontrons alors *des* didacticiens et *des* pédagogues. Les connaissances dont ils disposent et qui contribuent à définir leur propre profil professionnel peuvent varier considérablement d'un individu à l'autre. L'avantage des seconds sur les premiers est d'avoir reçu

une formation universitaire reconnue, donc, en principe cohérente, dans le cadre des sciences de l'éducation. L'avantage des seconds sur les premiers est d'avoir la connaissance approfondie d'une discipline scientifique, connaissance qui, censément, devrait les favoriser s'agissant de réfléchir à la « transposition didactique » (Chevallard, 1991), c'est-à-dire au passage du « savoir savant » (les sciences de la littérature, les sciences du langage, la sémiotique, etc., pour un futur professeur de français) au « savoir à enseigner » (le français), de celui-ci au « savoir enseigné » (qu'est-ce qui s'enseigne réellement au cours de français ?) et de ce dernier au « savoir appris » (qu'est-ce que les élèves s'approprient de ce qui est enseigné ?).

Il n'est pas impensable que, dans les années à venir, l'université délivre un titre de didacticien – de spécialiste de l'enseignement-apprentissage d'une discipline scolaire – et qu'elle élabore donc un programme de formation pertinent. Pour l'heure, en dépit de la création d'une maîtrise à finalité didactique dans le cadre de la « réforme de Bologne », on en est loin. Ce qui tient lieu de ce programme, ce sont les contenus de l'épreuve dite « agrégation », dont l'insuffisance est criante si l'on compare la formation professionnelle des enseignants dans notre (drôle de) pays et à l'étranger. À supposer qu'on envisage, à l'université, une formation professionnelle des enseignants du secondaire supérieur et des formateurs d'enseignants du primaire comme du secondaire inférieur, une formation professionnelle de haut niveau de nature à améliorer les performances moyennes des élèves (bien piétres, si l'on en juge par les enquêtes PISA), il s'agira de mettre au point des synergies efficaces. Des synergies entre les enseignants qui relèvent des sciences de l'éducation et les didacticiens spécialistes. Des synergies entre l'ensemble de ceux-ci et de ceux-là et les agents pédagogiques qui ont acquis, sur des terrains divers (dans les sections pédagogiques des hautes écoles, dans les classes), les compétences faisant défaut aux universitaires qui ne se sont (presque) jamais aventurés sur ces terrains-là : « Vaste

programme », comme disait un grand homme...¹¹ Imaginons le meilleur futur possible : une réforme des maîtrises à finalité didactique aurait permis d'assurer une formation en rapport avec les besoins professionnels (à présent ce n'est guère beaucoup plus qu'une concession à cette évidence : un certain nombre de diplômés feront carrière dans l'enseignement¹²). La partie est toutefois encore loin d'être gagnée, cette partie dont l'enjeu est la réussite de l'entreprise scolaire. D'abord parce qu'une majorité de professeurs en poste, avec qui les nouveaux venus devront nécessairement composer, n'auront pas reçu cette formation-là¹³. Ensuite et surtout parce que, si j'en juge par l'évolution récente de la donne pédagogique, les besoins se modifieront toujours plus rapidement que ne changeront les cursus. Le tout n'est donc pas que l'université renforce, adapte la formation des enseignants et des formateurs d'enseignants aux exigences actuelles et qu'elle les confie à des agents pourvus, à la fois, d'une expérience suffisante de l'enseignement obligatoire, et de connaissances académiquement reconnues, encore faut-il que se répande largement, je veux dire parmi tous les partenaires de l'action éducative scolaire (professeurs, élèves, chefs d'établissement, parents, décideurs administratifs et politiques), cette « culture didactique » qui fait aujourd'hui cruellement défaut. Ce que j'entends par « culture didactique » apparaîtra mieux (je l'espère en tout cas) si je propose ici, après tant d'autres, et sans la moindre prétention à faire l'unanimité, ma propre définition de la didactique¹⁴.

« ...Faites par tous. Non par un. »

La didactique, je la définis comme une praxéologie (une étude scientifique de l'action) à visée pragmatique (dont le but est d'influencer l'action), une critique systémique et raisonnée des interactions pédagogiques scolaires relatives à l'enseignement et à l'apprentissage d'une discipline, en vue de réunir un maximum des conditions de leur succès. Le didacticien est celui qui pratique cette sorte de critique.

Ce qui distingue la critique didacticienne de la foule des critiques dont l'école a été et est toujours la cible¹⁵, c'est qu'elle considère l'interaction pédagogique comme un *système*. Ce système n'est pas soumis à des lois déterministes puisque la plupart des éléments qui le composent (les membres de la « communauté éducative ») sont des êtres dotés d'un pouvoir d'autodétermination. Mais les interactions entre ces éléments sont telles que toute variation locale, sur le plan synchronique, ou ponctuelle, sur le plan diachronique, est *susceptible* d'entraîner des effets en boucle ou en chaîne.

La critique du didacticien, par son caractère systémique, rappelle aux acteurs de l'interaction (aux professeurs en particulier) que ce qu'ils font, ici et maintenant, s'ordonne à des buts communs, procède, à la fois, de raisons individuelles et collectives, dépend de moyens disponibles, relève d'une manière d'agir en principe congruente aux buts, aux raisons, aux moyens et aux circonstances. Elle leur rappelle également que les actes qu'ils posent devraient être envisagés comme les maillons d'une chaîne, qu'ils devraient *leur* apparaître comme autant de *périphéries* d'un *récit* - celui de la formation disciplinaire - lui-même inclus dans un récit plus vaste : celui de l'éducation-instruction.

Systémique, envisageant toutes les variables de l'interaction pédagogique dans la durée brève d'une période de cours, voire dans celle, plus brève encore, d'une tâche modeste (question-réponse, par exemple) comme dans la plus longue durée des séquences de leçons, des formations annuelles, des formations par degré, etc., la critique du didacticien s'oppose à toute critique simpliste. Celle des professeurs ou des élèves eux-mêmes, dont le lieu de contrôle, serait, par excès, soit interne (tout dépend de moi), soit externe (ce n'est jamais ma faute)¹⁶. Celle aussi des autres membres de la « communauté éducative », qu'il s'agisse d'agents institutionnels (chefs d'établissements, inspecteurs, directeurs d'administration), de décideurs ministériels ou de responsables familiaux.

La didactique est une praxéologie à visée pragmatique, ai-je dit. Elle ne se

borne pas à décrire le système - tel qu'il est, à une époque déterminée, s'agissant de telle formation disciplinaire ou de l'entreprise générale d'éducation-instruction -, auquel cas elle ne serait qu'une théorie. Elle ne se borne pas non plus à rapporter le fonctionnement circonstanciel du système à un modèle de fonctionnement optimal - auquel cas elle ne serait qu'une évaluation normative. Elle juge de ce que font ou ne font pas *certaines* personnes impliquées dans l'interaction (les professeurs et les élèves en particulier) en fonction d'un idéal *proposé au jugement de ces personnes mêmes*.

La didactique se concrétise dans des textes (écrits ou oraux) destinés à des responsables de l'éducation-instruction - aux professeurs, notamment et aux formateurs de professeurs - quoiqu'ils concernent, ces textes, les actions indissociables, encore que distinctes, des élèves et des professeurs. Celui qui produit des textes de didactique postule que ses destinataires respectent, d'une part, les écrits légaux et institutionnels, d'autre part, les écrits scientifiques, et c'est dans ces deux massifs qu'il puise les raisons de sa critique de l'interaction pédagogique. Insistons sur l'importance de ce postulat : faute d'un accord préalable sur la valeur de ces écrits, les raisons du didacticien sont dépourvues de toute valeur *persuasive*¹⁷.

Mais, objectera-t-on peut-être, pourquoi donc tout enseignant devrait-il être frotté de didactique ? N'est-ce pas bien assez, pour une seule femme ou un seul homme, dans la situation actuelle surtout, d'être professeur, sans se mêler de vouloir être didacticien ? Sans hésiter, je réponds par la négative. Non, afin que la didactique ne devienne pas le fondement d'une détestable technocratie. Et encore non parce qu'à mon avis, il n'est pas de meilleure critique qu'une autocritique éclairée et sans complaisance. Ce serait de la dernière inconséquence de recommander aux professeurs de pourvoir leurs élèves d'instruments qui favorisent la pratique de l'auto-évaluation, et de priver les professeurs eux-mêmes des moyens de s'autoévaluer, de porter, en connaissance de cause, une appréciation personnelle sur l'efficacité de leur action pédagogique.

Didactique, formation de base et formation continuée

En principe, la formation de base reçue à l'université ou dans une haute école devrait pourvoir chaque futur enseignant d'un viatique de connaissances lui permettant de jeter le regard du didacticien sur ses propres pratiques. S'il en était effectivement ainsi, les responsables de la formation continuée pourraient tabler sur un acquis tel qu'ils n'aient plus qu'à 1°) débattre avec leurs collègues, qui disposeraient des mêmes bases d'évaluation qu'eux-mêmes, de la pertinence et du degré d'efficacité et d'efficacité des activités de classe, 2°) assurer à leur bénéfice la mise en forme et la diffusion des activités les mieux adaptées aux objectifs définis par les programmes et les référentiels de compétences, 3°) les sensibiliser aux progrès de la recherche dans les différents secteurs en rapport avec les disciplines scolaires, 4°) les préparer aux réformes pédagogiques engagées par les décideurs et portées par les lames de fond qui, régulièrement, se soulèvent dans le domaine des sciences de l'éducation.

Malheureusement, si l'on envisage l'ensemble du corps enseignant à l'heure actuelle, il est fort peu probable, quelles que soient les qualités de pédagogue et la conscience professionnelle dont certains font preuve, qu'on en trouverait beaucoup à même d'approcher en didacticien leur propre action pédagogique. Cela tient évidemment aux carences de la formation de base.

à l'université, il n'est pas rare, nul ne l'ignore, qu'au nom de la liberté académique, ou du respect de la tradition, on porte plus ou moins gravement atteinte au droit à une formation professionnelle d'*enseignant*. Même dans les départements universitaires où l'immense majorité des étudiants se destinent au métier de professeur, on se soucie tout compte fait fort peu des besoins *prioritaires* de ceux dont on exigera qu'ils soient, non des spécialistes de telle discipline académique (des romanistes, des historiens, des germanistes, etc.), mais des spécialistes de l'enseignement et de l'apprentissage de telle discipline scolaire (des profes-

seurs de français, d'histoire, de langues germaniques). Dans le programme des cours des candidats à l'agrégation, hier, des détenteurs d'une maîtrise à finalité didactique, aujourd'hui, les heures réservées à la didactique disciplinaire sont réduites à la portion congrue ; les stages professionnels demeurent une préparation très insuffisante en dépit des efforts accomplis depuis quelques années pour en améliorer le rendement, et, bien sûr, les responsables de la formation scientifique sont, pour la plupart, peu soucieux d'orienter – orienter n'est assurément pas revoir à la baisse ! – leurs cours compte tenu de ce que ne devrait pas ignorer quelqu'un ayant pour mission de contribuer à la formation *générale* des adolescents.

La situation dans les hautes écoles, dont la mission spécifique a toujours été d'assurer une formation professionnelle, est-elle fort différente ? Je ne le pense pas. Certes on y fait une meilleure place à la méthodologie¹⁸ et à la didactique générale, mais les cours de didactique disciplinaire brillent encore souvent par leur manque d'efficacité, et souvent l'on prétexte soit du manque de connaissances des étudiants pour diffuser, *more academico*, des savoirs dont l'utilité est pour le moins douteuse s'agissant de la mission dont les A.E.S.I. auront à s'acquitter¹⁹, soit d'une demande de « recettes pédagogiques » pour couper court à toute réflexion didactique.

Les stages professionnels organisés par les hautes écoles durent plus longtemps que ceux organisés par l'université et c'est notamment parce que l'on a parié sur les bénéfices de cette longue durée, que l'on est passé, il y a quelques années de ça, d'une formation en deux ans à une formation en trois ans, forcément plus coûteuse. Dépense utile ? Je n'en suis pas convaincu. On a cru pouvoir résoudre le problème de l'initiation professionnelle en modifiant le seul paramètre temps, et en faisant comme si la préparation et l'évaluation formative des stagiaires ne laissaient pas trop à désirer. Or, c'est par là, à mon avis, qu'il aurait fallu commencer. C'eût été ainsi, bien entendu, débusquer le gros lièvre de la préparation professionnelle des formateurs.

Comme on pourrait, en lisant ceci, es-

timer que je tiens la formation de base en trop piètre estime pour être crédible, je tiens à dire 1° que je ne m'érige bien entendu pas en juge des personnes, 2° que je rendrais volontiers hommage à l'action de certains formateurs, ayant su – ou sachant – s'accommoder de conditions de travail rien moins qu'optimales, 3° que je pointe des facteurs de dysfonctionnement d'ordre structurel, 4° que des évaluateurs mieux accrédités que moi-même pourraient attester de dysfonctionnements bien réels.

Je persiste donc à déclarer qu'étant donné la formation de base qu'ils ont reçue, l'immense majorité des enseignants de l'école obligatoire n'envisagent pas leur action en didacticiens et sont mal armés pour ce faire. Présupposer, dans le cadre de la formation continuée, une familiarité avec des concepts-clés de la didactique (Reuter, 2007), c'est bâtir sur du sable. Au demeurant, estimer que l'on peut sensibiliser les professeurs à l'esprit de la réforme scolaire actuellement engagée (celle qui vise à pourvoir les élèves de compétences) sans les effaroucher avec de telles notions, en mettant simplement à leur disposition des pratiques nouvelles, ce n'est pas, si les mots ont encore un sens, faire de la formation continuée, mais travailler dans le prêt-à-porter pédagogique. Ce travail-là est nécessaire, sans doute, mais quoi ! suffirait-il que les enseignants utilisent docilement un matériau mis à leur disposition ? Ne serait-il pas hautement souhaitable que, *persuadés* à la fois des nécessités du changement et des vertus des modifications qu'on leur propose, ils *participent activement* à la rénovation, et, pour commencer, s'instituent en critiques de leurs propres pratiques ?

Une des difficultés majeures, en formation de base comme en formation continuée, est donc, pour le présent, de pourvoir les enseignants des connaissances fondamentales du didacticien, de leur faire acquérir les réflexes de ce dernier, et cela sans les attirer sur des rivages où ils ne retrouvent plus leurs repères habituels. Il faut, en ménageant les susceptibilités, mettre en question l'efficacité de l'interaction pédagogique traditionnelle, sa pertinence aux grandes orientations définies

par les décideurs, sa congruence avec les avancées de la recherche scientifique ; il faut proposer, au besoin, des procédures différentes, convaincre de leur efficacité supérieure, et ce faisant, mine de rien, familiariser les enseignants avec un réseau de concepts qu'un jour où l'autre ils utiliseront sans avoir vraiment conscience d'un radical changement de paradigme²⁰.

Mais je ne pense pas qu'on puisse ainsi tout le temps s'avancer caché. Il est parfois bon de montrer le tranchant des théories récentes lorsque leur incidence pédagogique est nette, lorsqu'elles sont susceptibles d'opérer une coupure entre pratiques traditionnelles et pratiques nouvelles. Comme il est bon d'explicitier des notions-phares de la pédagogie actuelle. Y renoncer, c'est courir le risque d'un dévoiement des pratiques innovantes ou d'un recours condescendant à ces dernières : un responsable de la formation de base ou de la formation en cours de carrière doit rechercher l'adhésion intellectuelle des personnes auxquelles il s'adresse, savoir, en temps opportun, leur fournir les arguments susceptibles de les persuader. On ne manipule pas impunément les (futurs) professeurs, et c'est les respecter que partager avec eux, dans toute la mesure du possible, les savoirs théoriques qui, en partie, constituent les attendus du changement des pratiques scolaires.

Notes

¹ Par là ils désignent la formation du romaniste, de l'historien, du mathématicien, du biologiste, etc., ce dont on ne saurait leur faire reproche. Mais par là, ils donnent aussi à entendre que la formation professionnelle des enseignants de français, d'histoire, de mathématiques, de biologie, etc. n'a rien (ou vraiment pas grand-chose) de scientifique, ce qu'on peut leur imputer à grief.

² Ou pire : une terre qu'ils croient connaître parce que leurs enfants en fréquentent quelque endroit très circonscrit.

³ On entend par là les « savoirs savants » par rapport auxquels il convient de penser la spécificité des savoirs susceptibles d'être enseignés

et appris dans le secondaire.

⁴ Aujourd'hui bien désorganisée par quantité de mesures ministérielles et qui gagnerait beaucoup en efficacité s'il existait des synergies autres qu'officieuses entre l'université et les instituts de formation en cours de carrière.

⁵ Responsable de la didactique du français dans le programme de post-formation universitaire imposé aux enseignants des hautes écoles qui veulent être titularisés, je dispose de quinze heures (!) pour m'acquitter de ma tâche et je m'adresse à un public hétérogène qui n'est pas intéressé exclusivement par la formation des maîtres. Impossible donc, quand bien même en serais-je capable (ce qui n'est pas le cas, en dépit de l'orientation de certaines de mes recherches) de consacrer entièrement mon cours aux besoins des formateurs d'enseignants. Chaque année, je retrouve ainsi devant moi de jeunes professeurs dont j'ai signé le diplôme d'agrégé de l'enseignement *secondaire* supérieur un an ou deux auparavant. Désormais, ils contribuent vaille que vaille à la formation des instituteurs ou des « régents » (agrégés de l'enseignement secondaire inférieur) et l'on ne saurait *vraiment pas* leur reprocher que leur contribution, pendant des années parfois, ne vaille pas bien lourd.

⁶ Soit dit en passant, il existe un secondaire *inférieur*. Qui donc prend en charge la formation des maîtres pour ce niveau d'études ? Une fois de plus et en ce qui concerne les *disciplines* scolaires, ce sont des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur. Des agrégés qui n'ont, pour s'acquitter de leur tâche, reçu *aucune* préparation spécifique.

⁷ C'est ainsi penser sommairement ; c'est, à tout le moins, faire l'économie d'une réflexion sur le savoir à enseigner dans le secondaire et ses rapports avec le « savoir savant » (Chevallard, op. cit.) dispensé à l'université.

⁸ Il est bien connu que les savoirs scolaires sont les résultats d'un processus de transposition qui relègue dans l'ombre l'épistémologie des sciences sans pour autant susciter, dans l'esprit

de la plupart des enseignants, une réflexion épistémologique (MARQUILLO LARRUY, 2001) sur ce qui s'enseigne, à un moment donné, au cours de la scolarité obligatoire.

⁹ Je propose d'entendre ce mot, selon GILLET (1991) et TARDIF (1994), comme un système de connaissances, déclaratives, procédurales et conditionnelles permettant, dans une situation typique, d'identifier un (des) problème(s) et de le(s) résoudre.

¹⁰ Je me conforme à la nomenclature de Jean Houssaye (art.cit.).

¹¹ Les deux principales causes de dysfonctionnement dans les I.U.F.M. français sont l'inadaptation des cursus aux besoins spécifiques des futurs enseignants et les difficultés de recrutement de formateurs vraiment qualifiés (un doctorat en linguistique ou en littérature constitue un titre habilitant, mais évidemment pas une garantie de compétence !). *Mutatis mutandis*, on détecterait les mêmes causes dans un grand nombre de nos instituts d'enseignement supérieur pédagogiques (désormais inclus dans les hautes écoles), et rien n'est fait, rien n'est prévu pour provoquer un changement radical.

¹² Ce nombre variant très fort d'un département à l'autre, il y a peut-être lieu de se demander s'il est pertinent de globaliser le problème et de chercher des solutions valables pour tous : des mesures ponctuelles pourraient s'avérer beaucoup plus judicieuses que des décisions générales.

¹³ Ce sera alors l'une des tâches des institutions de formation continuée d'harmoniser, autant que faire se puisse, les savoirs professionnels divers dont disposeront les maîtres.

¹⁴ Comme on a pu naguère en recenser plus de deux cents (Gagnon, S. (1993), *Les concepts de la didactique et des didactiques*. Université de Sherbrooke, Documents du LARIDD), je me hasarde à proposer celle-ci qui me semble compatible avec les propositions fondamentales du paradigme sur lequel s'accordent les spécialistes Cf. JONNAERT, P., VANDER BORGHT, C., et al. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage*. Bruxelles, De Boeck & Larcier, p. 39-130.

¹⁵ Pour avoir été écolier, pour avoir des

enfants à l'école, chacun pense avoir son mot à dire. « Si j'étais le gouvernement... » : le chœur des soi-disant bien avisés a pris des leçons de chant chez Homais.

¹⁶ Le concept de « lieu de contrôle » désigne l'idée que le sujet agissant se fait des forces susceptibles de modifier son environnement. On parle de lieu de contrôle interne lorsque le sujet estime que le contrôle de l'environnement dépend de lui. On parle, complémentirement, de lieu de contrôle externe lorsque le sujet cherche à « tirer son épingle du jeu », fait dépendre l'état de l'environnement de forces toutes extérieures à lui-même.

¹⁷ Un enseignant qui n'a cure des programmes (et des prescrits légaux qui les inspirent), un enseignant qui, une fois obtenu son diplôme, ne se soucie ni de l'évolution des disciplines scientifiques qui le concernent, ni de la recherche dans le domaine des sciences de l'éducation... ça n'existe pas, bien sûr, mais si ça existait, ça serait imperméable aux raisons du didacticien.

¹⁸ Mieux vaudrait dire : une bien meilleure place à l'acquisition de procédures. La méthodologie, c'est l'étude des méthodes, une étude critique dont l'argumentaire s'alimente dans les mêmes réservoirs que la didactique. Bien comprise, la méthodologie ne peut faire l'économie de considérations épistémologiques, pas plus que celle d'une réflexion sur la congruence des activités scolaires aux objectifs de la formation. Le méthodologue ne se borne pas à expliciter un comment faire, il compare des méthodes concurrentes et donne des raisons de préférer celles-ci à celles-là.

¹⁹ Je ne conteste pas que les connaissances des étudiants puissent présenter de regrettables et dommageables lacunes, mais si tel est le cas, je ne vois pas de meilleure méthode pour les combler que celle-ci : les placer dans des situations-problèmes telles qu'ils devront en affronter dans l'exercice de leur profession, réfléchir avec eux sur les compétences indispensables à la résolution de ces problèmes, distinguer les connais-

ces constitutives de ces compétences-là, enfin les leur faire acquérir.

²⁰ Me permettra-t-on de faire remarquer qu'au tournant des années 2000, pour promouvoir la réforme, on a procédé tout au rebours. Avec les résultats que l'on sait. Déporter les enseignants, dont l'identité est liée à une discipline scolaire sur le terrain des généralités pédagogiques, c'est susciter d'entrée de jeu un état d'esprit défavorable, sinon franchement hostile. Quant à confier l'information sur ces généralités à des personnes qui, pour la plupart, ne maîtrisaient pas ce qu'elles présentaient...

Bibliographie

- ARENDET, A. (1989, rééd. « Folio »). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard.
- ARMAND, A., Descotes, M., Jordy, J. & Langlade, G. (1992). *La séquence didactique en français*. Paris : Bertrand-Lacoste-C.R.D.P. de Toulouse.
- BENTOLILA, A. (2007). *Urgence école. Le droit d'apprendre, le devoir de transmettre*. Paris : Odile Jacob.
- CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- CORNU, L. & Vergnion, A. (1992). *La didactique en question*. Paris : Hachette-C.N.D.P.
- DEVELAY, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF.
- DEVELAY, M., dir. (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines. Une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : E.S.F.
- DROUAIN, A. (1992). *La pédagogie*. Paris : Desclée de Brouwer.
- DUMORTIER, J.-L. & Dispy, M. (2006). *Aider les jeunes élèves à comprendre et à dire qu'ils ont compris le récit de fiction*. Namur : Presses Universitaires de Namur.
- MARQUILLO LARRUY, M., dir. (2001). *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*. Poitiers : Les Cahiers FORELL-Université de Poitiers.
- FINKIELKRAUT, A., BACCONET, M. & GRANGE, M. (2003). *Enseigner les Lettres aujourd'hui*. Genève : éditions du Tricorne.
- GALLY, M. (2006). *Le bûcher des humanités*. Paris : Armand Colin.
- GILLET, P. (1991). *Construire la formation : outils pour les enseignants et les formateurs*. Paris : E.S.F.
- HOUSAYE, J., dir. (1993). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : E.S.F.
- HOUSAYE, J. (1993). Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique, dans HOUSAYE, J. (dir.), op. cit.
- Jarety, M. (2000) dir. *Propositions pour les enseignements littéraires*. Paris : PUF.
- LAHIRE, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- LAHIRE, B. (1993). *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieu populaire*. Lille : Presses universitaires de Lille.
- LEGRAND, L. (1988). *Les politiques de l'éducation*. Paris : P.U.F.
- Meirieu, P. (1987) *Apprendre... oui, mais comment*. Paris : E.S.F.
- MEIRIEU, P. (1991). *Le choix d'éduquer. éthique et pédagogie*. Paris : E.S.F.
- MEIRIEU, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : E.S.F.
- MEIRIEU, P. et Develay, M. (1992). *Émile, reviens vite... ils sont devenus fous*. Paris : E.S.F.
- MILNER, J.-C. (1984). *De l'école*. Paris : Le Seuil.
- REUTER, Y. et al. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- RESWERBER, J.-P., (1986). *Les pédagogies nouvelles*. Paris : P.U.F.
- TARDIF, J. (1994). L'évaluation du savoir-lire : une question de compétence, dans BOYER, J.-Y., DIONNE, J.-P. & RAYMOND, P. (dir.). *Évaluer le savoir-lire*. Montréal : Les éditions Logiques.

Jean-Louis JadoulleFaculté de Philosophie & Lettres, Service de Didactique des Sciences Historiques
Université de Liège

« LE FUTUR, TOUTE UNE HISTOIRE ! » UNE NOUVELLE COLLECTION DE MANUELS SCOLAIRES D'HISTOIRE

Événement à l'Université de Liège ! Voilà en effet plusieurs décennies que plus aucune équipe universitaire ne s'était attelée à la réalisation d'une collection de manuels scolaires d'histoire pour les élèves des deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire officiel. D'aucuns se souviennent sans doute des manuels qu'avaient édités les Professeurs GOTHIER et MOREAU. Depuis, plus rien... S'appuyant sur la collection « Construire l'Histoire » (JADOULLE & GEORGES, 2005 à 2008) qu'il a conçue et dirigée pour les élèves de l'enseignement libre, JEAN-LOUIS JADOULLE, chargé de cours et responsable du Service de didactique spéciale de l'histoire, a assuré, avec le concours du Professeur HERVÉ HASQUIN de l'Université libre de Bruxelles, la confection d'une seconde collection de manuels adaptée au programme et au projet éducatif de l'enseignement de la Communauté française : « FuturHist » pour « Le Futur, toute une histoire ! » (HASQUIN & JADOULLE, 2008). Il nous en délivre les principaux accents dans une interview qu'il a accordée à Jacques Olivier, journaliste à la RTBF-Radio et animateur de l'émission *Mémo*¹.

Mémo : Pourquoi proposer aux enseignants une nouvelle collection de manuels d'histoire ? N'y en a-t-il pas déjà tellement ! ?

JLJ : C'est vrai que la production de manuels en général, de manuels

d'histoire notamment, est abondante, pas en Belgique francophone, mais en francophonie (France et Québec notamment) et ailleurs dans le monde. Mais les manuels disponibles sur le marché pour les professeurs d'histoire sont souvent peu adaptés aux programmes et aux prescrits en vigueur en Communauté française de Belgique francophone. Plus fondamentalement encore, ils correspondent presque tous à un modèle de manuels qui renvoie à une conception de l'enseignement-apprentissage de l'histoire qui me semble devoir être renouvelée, et ce eu égard tant aux finalités assignées aujourd'hui à l'enseignement de l'histoire qu'aux théories actuelles de l'apprentissage. Donc, plutôt que de refaire « à la belge » ce qu'on fait bien en France ou ailleurs en francophonie, j'ai mis au point et réalisé, avec plusieurs équipes d'auteurs, enseignants et historiens, issus de plusieurs universités francophones (ULG, UCL, ULB, FUNDP, FUSL), un tout nouveau « concept » de manuel scolaire d'histoire.

Mémo : Il faut dire que l'enseignement de l'histoire, comme tout, a une histoire...

JLJ : En effet, et replacer cette nouvelle collection de manuels dans cette histoire est particulièrement instructif. Pour voir clair, je pense qu'il faut remonter au début des années 1970. À ce moment, la didactique de l'histoire commence à évoluer de façon rapide sur

deux axes : celui des finalités et celui des méthodes. Sur l'axe des finalités, alors que l'enseignement de l'histoire servait à faire un homme cultivé, un « honnête homme », les programmes lui assignent un tout nouvel horizon : l'histoire que l'on apprend à l'école doit servir à comprendre le présent. Dans le champ des méthodes, jusqu'au début des années 1970, l'histoire est essentiellement vue comme une discipline qui transmet des connaissances. Déjà à la fin des années 1960, un certain nombre de didacticiens se rendent compte que, en complément de son potentiel « informatif », l'histoire enseignée a aussi un potentiel « formatif ». Autrement dit, parallèlement aux connaissances que l'on peut apprendre sur la vie des hommes dans le passé, on peut aussi apprendre toute une série d'habiletés intellectuelles, en se frottant à la méthode de l'historien. Cette prise de conscience entraîne une rénovation majeure des méthodes d'enseignement, une rénovation conforme aux textes officiels. Ces derniers, en effet, demandent au professeur de mettre partiellement entre parenthèses le récit, qui occupait presque tout le temps d'apprentissage, et, à travers l'analyse de documents, de mettre les élèves en situation 1°) de découvrir des connaissances sur le passé, 2°) de se doter de toute une série de savoir-faire liés à l'analyse des documents, un peu comme le ferait un historien en herbe

Mémo : Et où en est-on aujourd'hui par rapport à cette évolution ?

JLJ : Ce tournant a donné lieu à l'élaboration d'un « modèle » d'enseignement-apprentissage de l'histoire que j'ai appelé le « discours-découverte ». Les nouveaux programmes qui ont été introduits dans l'enseignement secondaire à partir de 2001 renforcent même l'exigence de mise en activité des élèves, lesquels doivent, pour accéder à la maîtrise des compétences qui sont attendues d'eux, acquérir une série de savoirs et de savoir-faire à travers l'analyse de documents. Et donc, le « discours-découverte » se trouve en quelque sorte conforté par les nouveaux prescrits.

Mémo : Durant cette période, depuis les années 1970, des manuels ont-ils été élaborés dans cette perspective du « discours-découverte », comme vous l'appellez.

JLJ : Oui ! La quasi-totalité de la production de manuels actuelle renvoie à ce « modèle » d'enseignement-apprentissage de l'histoire et/ou à celui qui l'a précédé, historiquement : l'« exposé-récit ». Et c'est précisément pour proposer aux enseignants de sortir, partiellement, de ces deux « modèles », que j'ai élaboré un nouveau type de manuel...

Mémo : Pourquoi dites-vous « partiellement » ? Y a-t-il encore quelque chose de bon à prendre dans ces deux « modèles » que vous décrivez quand même comme « dépassés » ?

JLJ : Oui ! Il faut en effet être très nuancé. Je pense que le « discours-découverte » et l'« exposé-récit » demeurent des « modèles » qui ont leur légitimité en classe d'histoire. Le tout est que l'enseignant s'y réfère au moment *ad hoc*, car ils ne sont pas toujours également pertinents au plan de l'apprentissage. Et qu'il fasse aussi place à autre chose, un autre « modèle » que j'ai élaboré au départ de ma pratique et de mes recherches et que j'ai dénommé l'« apprentissage-recherche ». C'est la particularité et la nouveauté des deux nouvelles collections de manuels d'histoire que je co-dirige : elles rendent possible et l'« exposé-récit » et le « discours-découverte » et l'« apprentissage-recherche ».

Mémo : Mais pourquoi proposer une

troisième voie, complémentaires aux deux premières ? Pourquoi un nouveau type de manuel d'histoire ?

JLJ : D'abord, pour tenter de mieux rencontrer la finalité qui est affichée en tête de tous les programmes depuis le début des années 1970 dans tous les réseaux : comprendre le présent. En effet, dans les manuels d'histoire existants, le présent est absent. Évidemment, beaucoup d'enseignants d'histoire ont le souci de ménager des liens entre le passé et le présent en découpant de-ci de-là une coupure de presse, en enregistrant une émission de télévision... Nous avons voulu les conforter dans cette direction et y conduire les autres en offrant, en tête de chaque manuel, un certain nombre de dossiers qui permettent aux élèves de découvrir certaines problématiques, certaines questions contemporaines fondamentales. Elles ont été choisies en fonction des possibilités de rapprochement qu'elles offrent avec les contenus historiques qui sont étudiés dans l'année concernée par le manuel. Ainsi, dans le manuel scolaire de la collection « FuturHist », qui vient d'être publié en avril 2008, et qui porte notamment sur les origines de l'écriture, la démocratie athénienne, les sociétés grecques et romaines qui sont éminemment patriarcales..., on a placé des dossiers qui permettent de faire le point sur l'écriture aujourd'hui (la persistance de l'analphabétisme, la disparition des peuples sans écriture et le développement d'une nouvelle écriture, celle des SMS...), la valeur que l'Occident accorde à la démocratie, le souci actuel de l'égalité hommes-femmes et les progrès en cette matière, les limites de ces progrès aussi... Ces dossiers constituent donc des portes d'entrée pour engager l'apprentissage. On a beaucoup développé aussi la place des patrimoines mondial, national, régional, local, car il nous a semblé que ces patrimoines constituent une des traces les plus palpables du passé dans le présent, et donc une porte d'entrée riche au plan didactique. Enfin, chaque manuel comporte également, en tête, des dossiers dits « Représentations » : ils font découvrir aux élèves la manière dont, aujourd'hui, on se représente le passé, à travers la publicité, la littérature, la bande dessinée, le cinéma, la

chanson, la presse...

Mémo : Mais ce n'est plus le passé que l'on étudie alors, mais des représentations actuelles et souvent tronquées !

JLJ : Tout à fait ! Et il me semble essentiel d'en faire état ! Ces représentations sont en effet partiellement correctes, partiellement tronquées et nos élèves y baignent, les partagent en partie. Quand l'élève entre en classe d'histoire, il en « sait » déjà un peu, beaucoup... sur le passé. Les sciences de l'éducation, particulièrement les théories de type constructiviste, ont bien montré que la connaissance se construit notamment en confirmant, modifiant, réassociant ses connaissances préalables. Les manuels offrent des matériaux pour mettre en œuvre ce type de démarche.

Mémo : Ces différentes « portes d'entrée », comme vous le dites, correspondent à la première partie de votre manuel. Elle est intitulée « Héritages »... Mais il y en a deux autres : « Documents » et « Repères ». Qu'y trouve-t-on ?

JLJ : En effet, les matériaux offerts dans la partie « Héritages » sont précieux pour l'enseignant, mais celui-ci a aussi besoin d'ensembles documentaires, accessibles aux élèves et sur lesquels il va pouvoir les mettre en activité pour leur faire découvrir un certain nombre de savoirs. L'originalité principale de ces deux collections, en ce qui concerne les documents proposés à l'élève, vient du fait qu'ils ne sont plus connectés, comme des illustrations, à un texte de synthèse, mais rassemblés autour de quelques questions de recherche. Les dossiers « Documents » ne comportent en effet aucune mise au point de connaissances, aucun récit historique : ils offrent des corpus documentaires élaborés autour d'une problématique de recherche. À l'élève d'échafauder ses connaissances donc, dans une perspective problématique et dans une dynamique d'enquête. Faut-il en effet rappeler qu'en grec ancien, « histoire » signifie « enquête » ? Cela dit, il est évidemment vain de croire que l'élève pourrait reconstruire ainsi l'ensemble de la connaissance historique. C'est la raison pour laquelle le manuel offre, dans sa partie « Repères », des mises au point de connaissances, relativement brèves. Elles ont été rédigées

pour permettre à l'élève de vérifier si ce qu'il a cru découvrir à travers l'analyse des documents est valide au regard de la connaissance historique, mais aussi d'élargir les connaissances qu'il a construites, de les remettre en contexte, de généraliser... En classe, ces mises au point constituent donc de précieuses aides à la structuration. Mais, et c'est tout l'esprit de cette collection, l'élaboration finale de la synthèse de connaissances est du ressort de la classe sous la guidance de l'enseignant. Dans la partie « Repères », les élèves trouveront aussi un jeu de cartes et de lignes du temps, pour remettre leurs découvertes en contexte spatial et temporel.

Mémo : Et les fameuses « compétences » dont tout le monde parle dans l'enseignement secondaire, sont-elles absentes de cette collection ?

JLJ : Pas du tout mais, c'est vrai, elles n'y sont guère visibles. Et c'est normal, à mon sens. Pour développer des compétences, les élèves doivent en effet, d'abord et avant tout, maîtriser des savoirs et des savoir-faire. Ce n'est que fort de ces ressources qu'ils pourront, en les mobilisant, exercer et développer les compétences attendues d'eux en classe d'histoire. Et l'exercice de ces compétences constituera, à son tour, des lieux privilégiés pour apprendre de nouveaux savoirs et de nouveaux savoir-faire. Je prendrai juste un exemple. Après avoir découvert l'Italie fasciste, on pourra demander aux élèves de se plonger dans un ensemble de documents sur l'Allemagne nazie et d'en dégager les caractéristiques essentielles, en s'appuyant sur ce qu'ils ont appris à propos de l'Italie de Mussolini.

La compétence suppose donc la mobilisation de ressources préalablement apprises, dont des savoirs, et est elle-même une occasion privilégiée d'en découvrir de nouveaux. Les manuels dont nous avons assuré la réalisation fournissent de nombreux matériaux pour adopter ce type de démarche. Le guide de l'enseignant qui accompagne chaque manuel en propose d'ailleurs plusieurs.

Mémo : Ces guides de l'enseignant sont effectivement particulièrement riches et volumineux. Quand on les feuillette, on se dit que le métier d'enseignant a bien évolué...

JLJ : C'est vrai qu'on demande maintenant aux professeurs un autre professionnalisme...

Mémo : Oui, on peut le dire comme cela ou dire qu'on ne demande plus aux professeurs d'enseigner, on leur demande d'aider à apprendre...

JLJ : Mais aider à apprendre, n'est-ce pas enseigner ? Le professeur est devenu un organisateur de situations d'apprentissage. En effet, si l'on écoute ce que les sciences de l'éducation nous disent, on se rend compte que la connaissance n'est pas « quelque chose » que l'on peut recevoir de quelqu'un, c'est « quelque chose » que l'on doit construire... « Construire l'Histoire », c'est le titre de la première des deux collections que nous avons mises au point. Et puisque la connaissance, ça se construit, il faut ménager des situations où les élèves vont être amenés à la construire. C'est une des fonctions essentielles de l'enseignant. Mais il faut rappeler qu'il y a toujours place pour des dynamiques d'apprentissage plus guidées, comme le « discours-

découverte » ou l'« exposé-récit », à la condition, selon moi, que cet apport d'information devienne lui-même un objet sur lequel l'élève peut exercer un travail d'appropriation

Mémo : Le métier s'est donc considérablement complexifié...

JLJ : Je dirais plutôt qu'il a changé. Il y a 20-30 ans, le professeur d'histoire était un professionnel de l'histoire, aujourd'hui on lui demande d'être aussi un professionnel de l'apprentissage. Et comme tout professionnel, l'enseignant a besoin d'un outillage. C'est une peu l'ambition de ces manuels, de lui offrir, en deux livres, l'un pour l'élève et l'autre pour lui, une espèce de « boîte à outils » où il pourra puiser sans cesse pour construire des situations d'apprentissage...

Bibliographie

JADOULLE, J.-L. et GEORGES, J. (dir.) (2005-2007). *Construire l'Histoire*, trois tomes parus, le quatrième tome (pour la 6^e année) paraissant en juin 2008. Namur : Didier Hatier.

HASQUIN, H. et JADOULLE, J.-L. (dir.). (2008). *Le Futur, toute une Histoire !* un tome paru, pour la 3^e année. Namur : Didier Hatier.

Notes

¹ Cette interview a eu lieu à la Foire du Livre de Bruxelles, le 3 mars 2007. La version ici présentée a été remaniée et complétée pour les besoins de Puzzle et en fonction de l'avancement des deux projets éditoriaux.

Pierre Wuytack
Professeur de morale
A.R. Spa et Visé

LA PRÉSENCE EN CLASSE : UN MODÈLE À REVOIR ?

« *Enseigner, c'est apprendre deux fois* ».

JOSEPH JOUBERT

Il y a quatre ans, c'était par une intervention à l'Université d'été autour du thème « Pourquoi devenir enseignant ? Pourquoi le rester ? » que j'avais été amené une première fois à faire retour sur ma pratique. Aujourd'hui, c'est autour d'une autre question que j'ai envie de ré-explore mon vécu d'enseignant : Qu'est-ce que la présence en classe ?

Il me paraît intéressant pour un enseignant de s'arrêter un moment sur la nature de cette présence en classe. Après tout, au début de chaque heure de cours, notre premier souci est de vérifier celle des élèves. Et ensuite, durant l'heure, de leur demander d'être présents, c'est-à-dire pas seulement là, mais attentifs et en ordre, disponibles pour recevoir la matière, brefs actifs dans leur réception du savoir. Mais qu'en est-il pour nous ?

Les recherches pédagogiques mettent en question — et c'est peu de le dire — le modèle du *magister* délivrant la connaissance à des élèves qui ne savent pas. « Référence aux représentations des élèves, interaction, etc. » : autant de mots nouveaux qui frappent au vif cette distribution des rôles et ouvrent

une brèche dans la perception que le professeur peut avoir des exigences — d'aucuns y voient encore des prérogatives — de sa présence en classe.

Que nous ayons une compétence, c'est quelque chose que personne ne niera. Il n'est pas envisageable d'avoir un professeur en classe qui ne saurait rien de la matière qu'il est censé enseigner. Cette connaissance, pourtant, est partielle. Et il convient de ne pas oublier — c'est l'essentiel de notre positionnement en classe — que la matière que nous enseignons n'a qu'une vocation : consolider la culture générale des élèves, qui sera un des éléments qu'ils utiliseront dans la construction de leur personnalité et de leur vie en général. Donner de l'importance aux mathématiques, à l'histoire, à la philosophie, aux langues étrangères, etc., c'est louable et fort probablement fondé : les nécessités de l'enseignement supérieur et de la vie professionnelle doivent être prises en compte. Mais cette importance ne peut écraser l'élève, ce qui serait le cas si le professeur considérait que la matière compte davantage que la personne qui la reçoit.

Mettre la matière au milieu. Dire aux élèves « Voilà, c'est un texte de philosophie, on va voir ce que cela peut nous apporter ». Être curieux de leurs

réactions. La rencontre, cependant, reste organisée : elle est commandée par le programme, relayé par l'enseignant. Elle est obligatoire. Mais la le rôle de l'élève n'est pas, ou n'est plus, de se taire et d'écouter. Ou, même s'il le fait, lorsqu'il est nécessaire de le faire, ce n'est plus comme un individu que l'ignorance contraint au silence, mais en tant que personne qui se doit de développer une compétence ou de comprendre une idée avant de la juger, et éventuellement de s'en détacher. Je pense sincèrement que le bon enseignant propose, et que, quelle que soit la matière enseignée, il propose avant tout l'effort.

Donc être présent comme quelqu'un de compétent dans son domaine, quelqu'un dont la tâche est de favoriser la rencontre entre élèves et matière, et qui, pour ce faire, dispose d'outils tant pédagogiques que disciplinaires. L'élève ne doit pas apprendre une matière qui lui donnerait enfin une valeur, mais il doit accepter une rencontre avec un savoir dont il sera libre, ensuite, de se dégager. Une telle rencontre implique des qualités humaines (effort, capacité à se remettre en question, à gérer une matière etc.) et la mobilisation d'acquis culturels, qu'ils soient d'ordre méthodologique ou théorique.

Jacqueline Beckers,

Faculté de Psychologie & des Sciences de l'éducation, service de Didactique de la Psychologie & des Sciences de l'éducation.

Germain Simons

Faculté de Philosophie & Lettres, service de Didactique des langues germaniques.

Campo, A., Dieu, V. & Vanhoof, J.

Chercheuses

Université de Liège

OUTILS DIAGNOSTIQUES ET STRATÉGIES DE REMÉDIATION AU SERVICE DE LA MAÎTRISE DES LANGUES ÉTRANGÈRES

Introduction

Dans notre pays, des impératifs sur l'absolue nécessité de connaître et de maîtriser plusieurs langues européennes (ou, de façon plus prosaïque, les trois langues nationales) fusent de toutes parts. Le message est relayé par les mondes politique et économique et renvoie inévitablement à la nécessité de mettre en place un enseignement des langues qui répondrait aux besoins réels de la société en manque de bilingues ou de trilingues efficaces et performants sur le marché du travail.

Un enseignement des langues de qualité est donc un réel défi aux enjeux non plus seulement *personnels* (apprendre une langue pour le plaisir) mais également *professionnels* (la connaissance des langues est un véritable atout dans le monde du travail) et même *économiques*. En effet, de nombreux postes sont à pourvoir pour des candidats possédant une connaissance suffisante d'une ou de plusieurs langues étrangères et la connaissance effective d'une langue implique des avantages salariaux non négligeables.

Cette recherche-action s'inscrit dans ce contexte général qui souligne l'importance d'une maîtrise des langues étrangères dans la société actuelle. L'attention particulière qu'elle porte à l'enseignement des langues dans des écoles de l'enseignement *technique* et professionnel de trois réseaux de la Communauté Française (Enseignement organisé par la Communauté

Française, l'Enseignement Libre et l'Enseignement de la Province de Liège) où les conditions risquent d'être moins favorables souligne la volonté de contribuer non seulement à l'efficacité de l'enseignement des langues mais aussi à son *équité*.

Cette recherche a pu être réalisée grâce aux subsides de la Communauté Française et ce, pour une durée de deux ans. La création d'outils de diagnostic et de remédiation dans une perspective de diffusion et de formation en sera son aboutissement ultime.

Contexte général de la recherche

L'équipe de recherche

L'équipe de recherche est pluridisciplinaire, dans la mesure où elle est composée de différents professionnels de l'éducation.

Deux directeurs de recherche

- J. Beckers, psychopédagogue, didacticienne générale ;

- G. Simons, didacticien des langues germaniques.

Trois co-promoteurs de la recherche

- N. Bya, responsable du secteur langues modernes à la Fédération de l'Enseignement Catholique (FESEC) ;

- J. Duchesne, inspectrice du réseau de la Province de Liège ;

- M. Dahmen, inspecteur de langues germaniques à la Communauté Française. Trois chercheuses

- A. Campo, régente en langues germaniques et licenciée en Sciences de l'éducation ;

- V. Dieu, licenciée et agrégée en Langues et Littératures germaniques ;

- J. Vanhoof, licenciée et agrégée en Langues et Littératures germaniques.

Six enseignants

- J. Colin, enseignant au Lycée Jean Boets de Liège (Enseignement de la Province de Liège) ;

- L. El-Boud, enseignante à l'IPES de Jemeppe (Enseignement de la Province de Liège) ;

- I. Allard, enseignante à l'Athénée de Montegnée (Enseignement de la Communauté Française) ;

- F. Minne enseignante à l'Athénée de Soumagne (Enseignement de la Communauté Française) ;

- F. Poncellet, enseignante à l'Institut du Sacré-Cœur de Visé (Enseignement Libre subventionné) ;

- G. Markowicz, enseignante à l'Institut du Saint-Sépulcre de Liège (Enseignement Libre subventionné).

Le public-cible

Durant l'année scolaire 2007-2008, nous avons travaillé avec trois classes du premier degré issues d'écoles qui proposent également un enseignement technique et/ou professionnel et trois classes du deuxième degré de l'enseignement qualifiant.

Nous avons souhaité diversifier les options des classes de l'enseignement qualifiant. Toutefois, deux classes sui-

vent l'option de secrétariat ou travaux de bureau et une classe les options sciences sociales et bio-esthétique. Les orientations dans l'enseignement qualifiant où les langues sont présentes ne sont pas nombreuses. Nous avons également veillé à respecter l'équilibre des langues entre le néerlandais et l'anglais.

Pour assurer une certaine continuité de l'expérimentation et du suivi, nous espérons suivre les élèves dans l'année suivante pour la seconde année de recherche.

Une recherche-action

Notre volonté est de mener une recherche-action. LEWIN (cité par LIU, 1997, p. 29) présente la recherche-action comme suit : « cette recherche est une recherche d'équipe. Elle demande la coopération des personnes qui mènent l'action et de celles qui enregistrent et mesurent les différents aspects de cette action. On ne pourra jamais donner trop d'importance à l'esprit de coopération et de responsabilité sociale qu'implique une recherche sur les processus d'apprentissage dans les groupes. Il est également important, pour moi, que le même esprit de coopération domine les relations entre les institutions qui, heureusement, s'engagent dans ce domaine. »

L'auteur cite également RAPOPORT qui permet de comprendre la position du chercheur dans le cadre d'une recherche-action : « la recherche-action est un type de recherche sociale appliquée, différant des autres types par le caractère immédiat de l'implication du chercheur dans le processus de l'action » (LIU, 1997, p. 57).

La recherche-action présente plusieurs caractéristiques¹. Nous en retiendrons trois. Elle doit être **élaborée en étroite collaboration avec les bénéficiaires** qui sont des partenaires à part entière et dès lors impliqués dans le processus de recherche. Nous rencontrons les demandes des enseignants et travaillons avec eux sur des composantes de l'action pédagogique qui leur posent problème sur le terrain.

La recherche-action doit produire des « **données de types théoriques et gé-**

néralisables ». L'action est liée à la recherche dans une dialectique constante. Le but est d'analyser des problèmes et leurs causes, le processus engendré par l'intervention tout comme les effets provoqués. Le dossier pédagogique que nous souhaitons créer, comportant à la fois des outils pédagogiques et des démarches de travail, devrait permettre aux enseignants de s'approprier une méthodologie qu'ils pourraient ensuite transférer et mettre en pratique dans leurs classes.

La recherche-action se caractérise aussi par la volonté de **prendre en compte un maximum de paramètres de la situation** dans laquelle évoluent les acteurs, ici professeurs et élèves. Dans le cadre de la construction des outils pédagogiques et des modules de remédiation, nous prêtons attention à différentes caractéristiques qui nous apparaissent comme essentielles : l'âge des élèves, leur histoire scolaire, leur section, leurs centres d'intérêt, leur motivation, etc. De même, nous tenons compte des attentes et des pratiques pédagogiques des enseignants avec lesquels nous travaillons.

Les objectifs généraux de la recherche

Par cette recherche, nous entendons favoriser l'efficacité mais aussi l'équité : pour certains élèves, l'école est la seule occasion d'apprendre les langues étrangères ! Il est particulièrement important de donner à ceux-ci la possibilité d'amorcer un tel apprentissage de manière efficace.

En ce qui concerne le volet « **diagnostic** » de la recherche, nous proposons des exemples de **tests et des outils destinés à la prise de conscience de ses lacunes**.

- Les tests ont un aspect ludique et intègrent les quatre compétences, à savoir, l'expression écrite, l'expression orale, la compréhension à la lecture et la compréhension à l'audition. Pour palier un manque de motivation et la difficulté de mettre effectivement les élèves au travail, nous avons privilégié la création de documents proches de la réalité.

- Les outils élaborés sont destinés à la

prise de conscience par l'apprenant de ses difficultés et des moyens dont il dispose pour les dépasser.

En ce qui concerne le traitement didactique de la recherche, nous proposons des outils portant sur l'apprentissage des **stratégies de communication** et de **remédiation** ainsi que des modalités de **différenciation**.

-Les outils sur les stratégies seront inspirés de ceux de la recherche menée par J. Beckers, G. Simons, M. Dahmen et C. Tyssens (2000-2002). Ces stratégies sont des moyens pour aider les élèves à combler des manques linguistiques.

-D'autres modules seront également proposés et seront liés aux difficultés identifiées grâce au(x) test(s) diagnostique(s) comme, par exemple, le module sur la mémorisation du vocabulaire qui inclut aussi un questionnaire sur l'étude du vocabulaire.

-Des outils partiellement inspirés des recherches sur l'accès-libre (2004-2006) et sur la gestion de l'hétérogénéité (1998-1999) menées par J. Beckers, G. Simons et M. Dahmen seront intégrés au dossier. De plus, des exemples concrets de différenciation de l'enseignement feront également partie de ce dossier. La pédagogie différenciée peut, en effet, être une piste pour mieux gérer l'hétérogénéité d'une classe.

Ces outils seront construits grâce à la collaboration des partenaires susmentionnés et des élèves. La méthodologie de construction et d'exploitation des outils sera rendue explicite pour en permettre l'appropriation par les enseignants.

Une précision des termes « **diagnostic, remédiation et différenciation** »

Le titre de la recherche évoque les notions de diagnostic et de remédiation. La notion de remédiation est reprise dans le programme des langues germaniques de la Communauté Française (cahier 5). Les auteurs du programme rappellent que les séances de remédiation doivent être précédées d'un diagnostic précis du niveau de maîtrise des élèves dans telle ou telle compétence. Elles peuvent s'organiser en

groupe-classe tout comme faire l'objet d'une action plus individualisée. La remédiation peut se centrer sur des lacunes ponctuelles de compréhension ou d'assimilation, sur des problèmes de méthode de travail ou encore sur la motivation personnelle.

Différencier l'enseignement, c'est faire en sorte que chaque apprenant se trouve, aussi souvent que possible, dans des situations d'apprentissage fécondes pour lui » (PERRENOUD, 1996b, cité par PERRENOUD, 2004, p. 9). Il s'agit donc de proposer un enseignement qui soit adapté à chacun. Le but de cette différenciation est de lutter à l'école contre les inégalités.

Selon GUAY ET AL. (2006, p. 1), « différencier signifie analyser et ajuster sa pratique de même que l'environnement d'apprentissage de façon à tenir compte des préalables et caractéristiques d'un ou de plusieurs élèves au regard d'un objet d'apprentissage particulier ». Cette définition relève l'importance qu'il faut attacher aux caractéristiques des élèves. Une façon de se rendre compte de ces dernières est de mettre en place un test diagnostique. Cette évaluation est également un point de départ sur lequel on peut revenir pour évaluer l'impact des actions mises en place.

L'évaluation diagnostique a une triple fonction. Elle permet « l'identification des éléments positifs à consolider », « l'identification des éléments négatifs à corriger » et enfin « l'identification des absences ou des insuffisances à combler » (LEGENDRE, 2005, cité par GUAY ET AL., 2006, pp. 2-3). Des groupes de besoin peuvent alors être créés. DE VECCHI (2000) insiste sur l'idée que ces groupes doivent être limités dans le temps, afin de ne pas accentuer les différences entre les élèves.

Nous retrouvons cette idée de différenciation dans l'article 15 du Décret *Missions...* « Chaque établissement d'enseignement permet à chaque élève de progresser à son rythme, en pratiquant l'évaluation formative et la pédagogie différenciée ». Cette démarche tend vers davantage d'égalité des acquis.

ASTOLFI (2006) précise que la différenciation est une réponse à l'hétérogénéité croissante des élèves. Il ajoute

qu'une voie ambitieuse de gestion de cette complexité serait de trouver la voie de réussite pour tous. Il insiste sur l'importance de proposer des situations d'apprentissage efficaces pour les élèves et dénonce le risque de proposer des tâches réductrices à certains élèves qui ne ferait qu'accentuer les inégalités. Selon un site Internet consacré à la pédagogie différenciée² la mise en place de la différenciation tient en cinq étapes. Premièrement, il s'agit de définir la situation problématique dans le but de prévoir un test diagnostique. Celui-ci permettra d'évaluer le niveau des élèves. La deuxième étape consiste à envisager la mise en place d'outils sur la base de l'évaluation diagnostique. La troisième étape correspond à la conception des stratégies pensées lors de la seconde étape. Dans la quatrième étape, l'enseignant met en place les outils élaborés. Enfin, la cinquième démarche se termine par l'évaluation de l'impact des outils mis en œuvre.

Dans la pratique, différencier ne revient pas toujours à proposer des situations différentes sur des thèmes différents (DE VECCHI, 2000). Il est possible de prévoir des tâches différentes avec un même support. L'enseignant cible l'essentiel qui doit être fait par tous et prévoit d'autres exercices pour permettre à certains d'aller plus loin (tâches de dépassement).

Les outils mis en place

Les entretiens avec les enseignants

La collaboration entre l'équipe de recherche et les enseignants partenaires étant une des conditions nécessaires pour assurer le bon déroulement de cette recherche-action, il était indispensable de concevoir un entretien pour disposer de premiers indices sur les élèves. C'était donc l'occasion :

- de définir clairement les objectifs de la recherche ;
- d'expliquer quel serait le rôle joué par les enseignants (et leurs élèves). En effet, leur adhésion au projet entraînerait des aménagements indispensables dans l'organisation de leur travail au quotidien ;

- de s'assurer, une fois ces informations précisées, qu'ils étaient bien désireux de s'engager dans le projet.

Cette mise au point préliminaire était réellement indispensable. En effet, les écoles et les enseignants avaient été choisis par les inspecteurs ou conseillers pédagogiques du réseau en fonction de critères pré-établis par le projet de recherche (première année commune dans des écoles organisant du qualifiant et troisième année technique de qualification et professionnelle). Dans la plupart des cas, le directeur avait joué le rôle d'intermédiaire et les enseignants n'avaient reçu que peu d'informations concrètes concernant le projet de recherche. Il s'agissait donc de répondre à leurs questions et leurs inquiétudes qui étaient principalement de trois ordres :

- organisationnel : combien d'heures de cours faut-il réserver au projet ? Qui sera responsable de la gestion du projet dans les classes ?
- personnel : la participation implique-t-elle des réunions en dehors des heures de cours, des préparations supplémentaires... ? Plusieurs enseignants ont également exprimé un certain malaise à l'idée d'être jugés à travers les prestations de leurs élèves et parfois aussi une certaine méfiance face à des projets de type universitaire qui leur semblaient souvent peu en adéquation avec la réalité vécue sur le terrain.
- philosophique : les deux enseignants de l'enseignement professionnel ont exprimé un certain étonnement quant à la sélection de leurs classes pour participer à la recherche (les classes professionnelles sont en général peu sollicitées pour ce genre de projets). Après ces premiers éclaircissements, nous avons posé aux enseignants les questions préalablement définies d'une grille d'entretien. Ces rencontres nous ont permis d'identifier certaines difficultés vécues par les enseignants. Il est clair que les difficultés rencontrées varient quelque peu selon les classes : certains professeurs mettent plutôt l'accent sur des difficultés liées à la compréhension et/ou à l'assimilation de la matière (mémorisation du vocabulaire, confusion des pronoms personnels sujets et compléments,...) tandis que d'autres enseignants mettent

d'emblée d'autres types de problèmes en exergue (manque de motivation, d'étude, absence répétée des élèves, sentiment d'incompétence profondément ancré qui fait écran aux apprentissages et oblige les enseignants à constamment les remotiver). Les deux classes de l'enseignement professionnel éprouvent également des difficultés au niveau de la prononciation. La mémorisation du vocabulaire étant une difficulté rencontrée par beaucoup d'élèves, nous l'avons choisie comme thème du premier module de remédiation.

Ces entretiens nous ont également permis de nous rendre compte de la façon dont les enseignants évaluent les acquis des élèves et gèrent l'hétérogénéité. En général, les enseignants n'évaluent pas les acquis des élèves en début d'année du moins pas par des tests systématiques. En première année, l'hétérogénéité (parfois déjà bien présente selon l'école primaire fréquentée par les élèves) est peu prise en compte car les professeurs reprennent la matière depuis le début. Dans l'enseignement qualifiant (deuxième degré), la situation est plus difficile à gérer puisque certains élèves viennent du général et sont donc nettement plus avancés que ceux qui commencent une deuxième langue. Ceci peut engendrer des problèmes réels puisque les élèves plus avancés s'ennuient et perturbent le cours. Les solutions proposées par les professeurs jusqu'ici sont des exercices de révision pendant le premier mois et la sollicitation des élèves plus avancés comme tuteurs des élèves plus faibles.

Les rencontres furent également l'occasion d'aborder les stratégies de communication (sujet de la recherche menée par BECKERS, SIMONS, DAHMEN ET TYSENS, 2000-2002). Le concept lui-même (c'est-à-dire la définition théorique) a dû être expliqué aux enseignants. Par stratégies de communication, nous entendons « des techniques utilisées par l'apprenant lorsqu'il désire transmettre un message dans une langue étrangère, mais qu'il ne dispose pas des moyens linguistiques adéquats pour le faire » (rapport intermédiaire de la recherche sur les stratégies, mars 2001, p. 3). En pratique, tous

les enseignants utilisent le mime et la paraphrase comme techniques pour expliquer le nouveau lexique sans pour autant les associer à la notion de « stratégies de communication ». De plus, les stratégies elles-mêmes sont peu travaillées par les élèves en tant que telles. Les élèves ne sont pas préparés (par exemple au niveau du vocabulaire) à exprimer l'incompréhension ou une demande de clarification.

Les méthodes de travail ont également été abordées lors des entretiens. Les réponses varient d'un enseignant à l'autre : deux enseignants donnent des informations concrètes aux élèves sur la façon d'étudier le vocabulaire et travaillent ces méthodes en classe (faire écrire les mots difficiles au tableau, fractionner la liste par groupes de cinq mots), d'autres soulignent l'importance du travail de mémorisation fait en classe car le travail à domicile est insuffisant. Toutefois, ils ne consacrent pas nécessairement du temps à l'enseignement de la méthode. Certains cours (de tutelle, de titulariat, de guidance, ...) abordent le problème des méthodes de travail mais de façon plus globale et peu spécifique à l'apprentissage des langues.

Il est clair que la question des méthodes de travail n'est abordée que de façon partielle ou sporadique. Elle est souvent associée à une partie de matière sans que l'on puisse véritablement parler de « stratégies » ou de « techniques de travail ». Malgré la bonne volonté de certains enseignants conscients du problème, les élèves des classes-cibles n'apprennent pas de façon systématique comment transformer la formule magique « étudiez » en une méthode d'apprentissage globale efficace.

Cette constatation sera également le point de départ de notre réflexion sur l'étude du vocabulaire. Elle pourra également concerner d'autres aspects de l'apprentissage d'une langue, à savoir, la compréhension à la lecture, la compréhension à l'audition et l'expression écrite (quelles sont les stratégies à mettre en place pour appréhender un nouveau texte oral ou écrit ou pour produire un texte écrit).

Enfin, les consignes ont également été abordées avec les enseignants. Dans tous les cas, à ce stade de l'apprentis-

sage de la langue étrangère, les consignes sont lues en français et éventuellement traduites en langue-cible. Les consignes sont parfois expliquées en français. S'il le juge nécessaire, l'enseignant fournit un exemple.

Un enseignant de première année se demande dans quelle mesure le fait d'explicité la consigne dans les détails ne nuit pas à l'autonomie des élèves car ceux-ci ne prennent plus la peine de lire les consignes et se reposent sur le décryptage proposé de façon systématique par l'enseignant. Pour favoriser la gestion autonome par les élèves, une démarche progressive pourrait être mise en place. L'enseignant pourrait accompagner l'élève dans la démarche de compréhension des consignes et diminuer ensuite son étayage. L'élève pourrait donc devenir progressivement autonome.

Après ces rencontres, un test diagnostique a été proposé aux élèves.

Les tests diagnostiques

Nous n'avons pas souhaité administrer une longue batterie de tests. L'idée était de ne pas consacrer trop de temps à ces tests et ainsi de ne pas priver l'enseignant d'un nombre trop important d'heures de cours³.

Nous avons construit le test pour qu'il couvre les quatre compétences linguistiques, et n'apparaisse pas comme une interrogation aux yeux des élèves. Concision, aspect ludique et intégration des quatre compétences ont donc été privilégiés lors de la création de ce test diagnostique.

Celui-ci se déroule sur deux heures de cours maximum et articule les quatre compétences autour d'une même tâche. Les élèves étant au début de l'apprentissage, le thème choisi fut celui de la *présentation*, et le contexte celui de *l'inscription à un camp sportif*. Pour pouvoir s'inscrire à ce camp sportif, les élèves doivent tout d'abord écouter une publicité pour le camp (compréhension à l'audition), ils doivent ensuite lire le prospectus publicitaire pour plus d'informations (compréhension à la lecture), ils doivent alors compléter un formulaire d'inscription (expression écrite), et finalement faire connaissance avec un autre participant du camp sportif (expression orale).

Compréhension à l'audition

Le texte de la compréhension à l'audition est partiellement inspiré d'une audition trouvée dans le manuel *Are You Ready ?* (HODY ET PETIT, 2004). Cependant, le texte de celle-ci a été modifié et complété. Lors de l'enregistrement, nous avons veillé à ce que le « tapescript » soit lu par des « native speakers ».

Deux tâches de compréhension ont été conçues. La première consiste à cocher les images correspondant aux sports qui peuvent être pratiqués au camp sportif. La seconde consiste à repérer les différentes caractéristiques du camp. Les deux tâches ont été pré-testées et ont subi des modifications.

Compréhension à la lecture

Après plusieurs versions⁴ qui ont été modifiées suite aux remarques des enseignants, des directeurs de recherche et des co-promoteurs, nous avons finalisé la tâche de la façon suivante : la brochure de départ a été simplifiée et une affiche contenant également moins d'informations a été créée. Le choix entre l'utilisation de l'affiche ou de la brochure a été laissé à l'appréciation des enseignants partenaires. Il faut noter que la brochure a été systématiquement choisie pour l'anglais, alors que l'affiche a été privilégiée par les enseignants donnant le néerlandais.

La tâche intégrée de lecture est un mail rédigé en français que l'élève envoie à un ami pour l'inviter au camp sportif. La tâche proposée est donc proche d'une tâche authentique : il ne s'agit pas de lire pour répondre à des questions mais dans un but précis (inviter un ami à participer au camp).

Expression écrite

L'expression écrite prend la forme d'un formulaire d'inscription. Il faut donc compléter ses coordonnées mais également rédiger quelques lignes (50 mots ont été demandés) pour se présenter aux moniteurs du camp.

Bien que cette tâche ait été considérée comme difficile par les enseignants (les élèves de première et de troisième

professionnelle n'ayant pas encore fait d'expression écrite en début d'année), elle n'a pas été modifiée. En effet, nous estimions qu'elle était un facteur essentiel dans le diagnostic des forces et des faiblesses de l'élève.

Expression orale

Il s'agit d'une expression orale de type interactif entre deux participants au stage sportif : un dialogue pour faire connaissance. Chaque élève reçoit une fiche avec des dessins suggérant des pistes de discussion (âge, famille, lieu d'habitation, loisirs, etc.). L'exercice est intégralement filmé avec l'accord des parents.

À l'origine, la tâche d'expression orale comprenait également un échange d'opinions à propos du camp. Cette partie de la tâche, jugée trop difficile par les enseignants partenaires, a été supprimée. En effet, les élèves n'ayant pas les connaissances linguistiques nécessaires, la tâche n'aurait pas pu permettre un diagnostic des faiblesses.

Un second test diagnostique a été réalisé pour une classe dans laquelle la recherche a débuté plus tard. En effet, proposer un test aux élèves sur le thème « faire connaissance » n'avait pas de sens au mois de mars de l'année scolaire. Le thème discuté et choisi avec l'enseignant responsable de cette classe était « organiser un concert afin de récolter de l'argent pour partir en voyage scolaire ». Dans le cadre de cet article, nous ne développerons pas davantage ce point.

Le sentiment de compétence

Les élèves ont été invités à estimer leur niveau pour chaque macro-compétence, et ce **avant** le test diagnostique. Une échelle de Likert, avec des smileys, leur était proposée. Ils devaient donc entourer une des quatre rubriques correspondant à leur niveau (++, +, -, --).

Pour chaque élève, son estimation a été mise en relation avec ses résultats au test diagnostique et son sentiment de compétence **après** le test. Ainsi, une fiche signalétique précise a été établie qui met en évidence quels élè-

ves s'auto-évaluent bien, lesquels se sur-évaluent ou se sous-évaluent.

Outils de remédiation

Le test diagnostique, tout comme les entretiens avec les enseignants, ont permis de mettre en lumière les difficultés des élèves. C'est sur cette base que nous avons construit des modules de remédiation.

Le premier module créé a eu pour objet la mémorisation du vocabulaire.

Le module sur la mémorisation du vocabulaire

La création de ce module émane d'une demande des enseignants partenaires de la recherche. En effet, ceux-ci ont clairement exprimé lors du premier entretien avec les chercheurs le besoin d'aborder l'étude du vocabulaire. Les enseignants constatent un flagrant manque d'étude ainsi qu'une démotivation face à la mémorisation du vocabulaire, mais aussi des difficultés de mémorisation pour certains élèves. Il semblerait également que les élèves parviennent difficilement à retenir sur le long terme les nouveaux mots appris. Ces constatations ont été confirmées par les résultats du test diagnostique. En effet, les expressions écrite et orale ont mis en évidence la pauvreté lexicale de certaines productions.

Au vu de ces constatations, nous avons créé un module qui poursuit trois objectifs :

1. conscientiser les élèves à l'importance de l'étude du vocabulaire ;
2. permettre aux élèves de s'exercer à l'organisation d'une liste de vocabulaire ainsi qu'à différentes techniques de mémorisation ;
3. proposer quelques exercices permettant de revoir régulièrement le vocabulaire.

Il faut également noter que les différents styles de perception (principalement visuel et auditif) ont été pris en compte lors de la création des différents exercices. Ce module est composé de six étapes.

- a) Les élèves ont pour consigne d'étudier sept mots de vocabulaire en deux minutes.
- b) Un questionnaire, centré sur les

conditions d'étude à domicile et l'attitude face à celle-ci, est proposé aux élèves.

c) Les élèves participent alors à une discussion en groupe qui peut être très variée. Elle peut, entre autres, aborder l'importance de classer les mots pour en faciliter la mémorisation.

d) Cette prise de conscience est expérimentée par le jeu du KIM. Le jeu du KIM se déroule en français et en deux temps : tout d'abord, les élèves observent pendant un temps déterminé un ensemble d'objets disposés de façon aléatoire sur une table. Lorsque le temps est écoulé, les élèves inscrivent un maximum de mots retenus. La deuxième phase se déroule de la même façon mais les objets sont classés préalablement par le professeur en catégories (par exemple, école, géographie, aliments). Le fait de classer les objets doit permettre d'en retenir un plus grand nombre. On peut présenter deux versions du jeu : soit avec de véritables objets, soit avec des feuilles représentant les objets sous forme de dessins.

e) Les élèves sont invités à organiser une liste de vocabulaire proposée par l'enseignant en fonction du champ lexical, de la nature grammaticale des vocables, etc. Chaque élève est libre d'organiser sa liste comme il l'entend.

f) Trois ateliers présentant différentes techniques de mémorisation du vocabulaire sont proposés aux élèves.

- Premièrement, les élèves sont invités à écrire les mots les yeux fermés. Ils lisent les mots, les photographient mentalement et les écrivent les yeux fermés.

- Dans un deuxième atelier, l'enseignant enregistre les mots et les fait écouter aux élèves. Ces derniers répètent les mots à voix basse et les notent.

- Le troisième atelier a été conçu de manière à sensibiliser les élèves à trouver des « petits trucs » pour mieux retenir les mots (écrire une histoire en français en y intégrant les mots en langue cible, découper les mots, faire un dessin, penser à une chanson). Un test est prévu après chaque module. Chaque atelier a pour objectif d'étudier sept mots de vocabulaire.

Le module sur les stratégies de communication

Nous avons choisi de travailler sur trois stratégies qui avaient déjà fait l'objet d'une recherche antérieure (BECKERS, SIMONS, DAHMEN ET TYSENS, 2000-2002). Ces stratégies sont le mime, la demande d'assistance en langue étrangère et la paraphrase. Cette dernière nous semblait difficile pour des élèves débutant l'apprentissage ou rencontrant davantage de difficultés. Toutefois, suite à la rencontre avec l'équipe en janvier 2008, il nous a semblé intéressant de conserver cette stratégie.

Les enseignants ont réagi positivement à l'idée de travailler les stratégies de communication. En effet, certains élèves sont bloqués à l'idée de parler en langue étrangère. Ces techniques sont un moyen efficace pour les aider à progresser au niveau de l'expression orale ou, en tout cas, à éviter d'abandonner le message.

Pour introduire les stratégies de communication, nous avons imaginé le canevas didactique suivant :

1. Introduction des stratégies de communication à partir d'extraits vidéo d'élèves de la classe.

L'objectif est ici de prendre conscience des stratégies et de s'exercer à les repérer.

- Étape 1 : montrer des extraits vidéo reprenant des stratégies peu productives et productives. Les élèves observent et peuvent réagir. Ils peuvent également faire référence à leur vécu personnel relatif aux difficultés ou blocages qu'ils rencontrent quand ils communiquent dans la langue étrangère.

- Étape 2 : les élèves visionnent une seconde fois les extraits et observent avec une grille reprenant les stratégies (mime, demande d'assistance et paraphrase) et les fonctions langagières (saluer son partenaire, demander et donner des informations et clôturer la conversation). Ceci leur permettra de prendre conscience :

des outils disponibles pour ne pas abandonner (stratégies de communication) des moyens linguistiques qui leur ont

fait défaut (fonctions langagières, lexique, grammaire).

2. Observation par chaque élève de SA production en s'aidant d'une grille critériée reprenant les stratégies de communication tout comme les fonctions langagières. Il s'agit ici d'apprendre à s'auto-évaluer quant à l'utilisation des stratégies.

3. Étayage⁵ (expliquer aux élèves comment fonctionnent les stratégies)

Le but dans cette phase d'étayage est de comprendre le fonctionnement des stratégies et de s'exercer à les utiliser.

4. Travail en atelier (exercisation) sur les stratégies de communication et les fonctions langagières. Ceci serait organisé selon un plan de différenciation. Les besoins des élèves ont été identifiés grâce au test diagnostique.

5. Réflexion en groupe-classe : il s'agit de réfléchir avec les élèves sur l'intérêt des stratégies de communication mais aussi sur leur ressenti.

6. Introduction d'un nouveau thème (pour permettre une nouvelle expression orale) en lien avec le cours de l'enseignant et réinvestissement du module sur le vocabulaire.

7. Réinvestissement dans une tâche complexe : l'objectif est de proposer aux élèves de faire un débat organisé selon la technique de « l'aquarium » (deux élèves débattent : chacun est flanqué d'un observateur qui repère l'emploi de stratégies de communication ou de fonctions langagières. De plus, deux « tuteurs » linguistiques peuvent être ajoutés afin de répondre aux questions de vocabulaire des débattants).

8. Tâche finale d'expression orale : les élèves sont placés dans une situation similaire à celle du test diagnostique.

Le module sur l'expression écrite

Le test diagnostique a permis de déceler chez certains élèves les difficultés à organiser un texte en langue cible et à relier les idées entre elles. Travailler l'expression écrite nous a semblé important, d'autant plus qu'un enseignant de première avait émis le souhait de travailler cet aspect.

Ses élèves sont invités à choisir un personnage belge célèbre à propos duquel

ils aimeraient écrire. Ils disposent alors de quelques jours afin de récolter des informations sur cette personne. Un travail systématique sur l'organisation et la cohésion des idées est proposé en classe. Les élèves sont alors invités à rédiger leur texte en langue cible. Pour proposer aux élèves une tâche réellement authentique ils ont été inscrits à un concours qui avait pour objectif de publier les meilleurs écrits des différents participants dans des journaux (néerlandophones). Cette dynamique a mis les élèves en projet et au défi.

Les modules de langue

Le test diagnostique a permis d'identifier chez les élèves les difficultés linguistiques. Nous avons choisi de travailler ces lacunes par différenciation. L'idée est de créer différentes fiches sur des aspects linguistiques. Un programme individualisé serait proposé aux élèves. Ces derniers pourraient également gérer leur apprentissage en choisissant une fiche selon leurs difficultés.

Résultats et discussions

Les tests diagnostiques

Les tests diagnostiques ont permis de dresser un profil pour chaque élève. Les résultats sont présentés ci-dessous sous forme de tableau pour les compréhensions à l'audition et à la lecture.

Nous ne prétendons pas généraliser ces résultats à l'ensemble de la population. Ces données sont propres à notre échantillon.

Il ressort de ce tableau (tableau 1) que dans les classes 1, 2, 3, 4 et 6 peu d'élèves ont échoué à la première tâche d'audition. À la fin de l'exercice, certains élèves ont exprimé le sentiment qu'ils n'avaient pas bien réussi la tâche. Ce sentiment peut provenir du faible taux de réussite à la seconde tâche où il s'agissait de comprendre des éléments et de les traduire en français. Certains ont pu repérer la réponse attendue en langue étrangère, sans pour autant être capables de la traduire.

En ce qui concerne la cinquième classe, huit élèves sur treize ont échoué à la première tâche. Il s'agissait de repérer des réponses à des questions de

types « où se passe l'action ? », « qui parle ? », etc. La seconde tâche demandait une compréhension plus fine. La moitié des élèves n'a pas répondu à la question.

Il ressort de l'analyse de ces résultats en compréhension à l'audition qu'établir un diagnostic pour la compréhension à l'audition est difficile. Les raisons d'un échec peuvent être très nombreuses et pas faciles à identifier. Une piste envisagée pour la seconde année de recherche serait de proposer aux élèves des exercices ciblés sur la reconnaissance des sons et sur la phonétique.

Les résultats (tableau 2) n'ont pas été présentés, en termes de réussite totale, partielle ou de non-réussite de la tâche. Dans une perspective diagnostique, nous avons souhaité rendre compte des productions des élèves en référence à trois critères qui nous semblaient importants dans la tâche proposée en compréhension à la lecture.

Les caractéristiques de la tâche ont, en général, été bien respectées par les élèves. Ils ont donc noté l'adresse email du destinataire, l'objet, ont adressé le mail à quelqu'un et l'ont signé.

Tableau 1 : résultats par classe relatifs à la compréhension à l'audition

	TÂCHE 1			TÂCHE 2		
	Réussie	Partiellement réussie	Non-réussie	Réussie	Partiellement réussie	Non-réussie
Classe 1 (1re gén.) (7 élèves)	2	4	1	1	5	1
Classe 2 (1re gén.) (17 élèves)	10	6	1	1	9	7
Classe 3 1 ^{re} gén. (12 élèves)	6	5	1	1	11	0
Classe 4 3 ^e P (8 élèves)	4	4	0	0	4	4
Classe 6 3 ^e P (15 élèves) ⁶	8	4	2	4	3	7

	TÂCHE 1			TÂCHE 2		
	Réussie	Partiellement réussie	Non-réussie	Réussie	Partiellement réussie	Non-réussie
Classe 5	4	1	8	Réponses de 7 élèves (5 élèves ont de 1 à 6 éléments corrects)		
3 ^e TQ						

Tableau 2 : résultats par classe relatifs à la compréhension à la lecture

	CARACTÉRISTIQUES DE LA TÂCHE			REPÉRAGE D'INFORMATIONS		DÉDUCTION DE SENS	
	Respectées	Partiellement respectées	Non-respectées	Non-problématique	Problématique	Non-problématique	Problématique
Classe 1 (7 élèves)	1	3	3	5	2	0	7
Classe 2 (17 élèves)	11	4	2	4	13	Non-évalué en anglais (7)	
Classe 3 (12 élèves)	10	0	2	6	6	3	9
Classe 4 (8 élèves)	1	1	6	4	4	2	6
Classe 6 (16 élèves) ⁸	11	0	5	10	6	Non-évalué en anglais (7)	

Tableau 3 : résultats pour la classe 5 relatifs à la compréhension à la lecture

	QUESTIONS PRÉCISES				QUESTIONS OUVERTES						DÉDUCTION DU SENS
	Lieu	Avis de l'auteur	Problème	But	Question 1			Question 2			Hypothèse formulée
					TR	TPR	TNR	TR	TPR	TNR	
Classe 5 (13 élèves)	13	13	13	4	6	2	5	0	5	8	1

Le repérage des informations pose problème surtout dans la classe 2. Dans les classes 3 et 4, les résultats sont mitigés. Il semble que certains élèves aient des difficultés à repérer l'information demandée.

Souvent les élèves répondaient en anglais dans la tâche, alors que la réponse était explicitement demandée en français. La réponse était dès lors considérée comme erronée car, tout comme dans le cadre de la compréhension à l'audition, certains élèves ont repéré l'information et l'ont recopiée, sans pour autant l'avoir comprise.

La déduction du sens a posé problème à une majorité d'élèves en néerlandais. Les élèves pouvaient comprendre le sens d'un mot en regardant les images. Peu d'élèves semblent avoir utilisé cette stratégie de lecture. Cette stratégie pourra également faire l'objet d'un travail lors de la seconde année de recherche.

Le tableau (tableau 3) présente les résultats de la classe 5 qui a réalisé un autre test.

TR : tâche réussie

TPR : tâche partiellement réussie

TNR : tâche non-réussie

Les résultats pour la classe 5 sont présentés selon le type de questions posées : des questions précises, des questions ouvertes et la déduction du sens.

Les élèves réussissent bien à répondre aux questions précises sauf une qui demande une compréhension plus fine d'un passage du texte. La première question ouverte a été bien réussie par les élèves. La seconde a posé plus de problèmes. En effet, elle demandait une compréhension fine et précise d'un paragraphe. Enfin, les élèves sont visiblement peu habitués à utiliser la déduction de sens. Ils traduisent le mot s'ils le connaissent ou ne répondent pas. Un seul élève sur treize a proposé

une déduction de sens pour un mot non-connu.

Un tableau (tableau 4) à double entrée a été réalisé pour chaque classe. Il donne une vue d'ensemble des problèmes que les élèves d'une même classe peuvent rencontrer.

Les expressions écrite et orale permettent un diagnostic précis des aspects discursifs et linguistiques qui posent problème mais aussi des forces des élèves. Ce tableau permet d'identifier rapidement les difficultés des élèves pointées par une croix. Un trait signifie que la production de l'élève ne permet pas de rendre compte de ce critère. L'absence de signe signifie soit que l'item est sans objet soit que l'élève a répondu positivement à ce critère.

L'analyse des différentes classes révèle certaines difficultés communes comme :

- le manque d'idées ;
- la mauvaise organisation des idées/

Tableau 4 : exemple de résultats pour un élève relatifs à l'expression écrite

Cohérence/cohésion	Organisation logique des idées	X
	Mots-liens	X
	Ponctuation	X
Avoir/être	Confusion	
	Conjugaison	X
Pronoms personnels sujets	Uniquement 1 ^{er} pers.	X
	Confusion	
Orthographe		X
Traduction littérale du français		
Phrases incompréhensibles		
Phrases incomplètes		
Conjugaison		-
Longueur		
Vocabulaire : mauvais choix		X

Tableau 5 : exemple de résultats pour un élève relatifs à l'expression orale

		Élève X
Abandon		X
Ne comprend pas la question		
Pas de vraie interaction		
Non utilisation de stratégies productives		X
Prononciation		
Formulation des questions		X
Mots interrogatifs		
Avoir/être	Confusion	
	Conjugaison	
Conjugaison des autres verbes		
Pronoms personnels sujets		
Pronoms possessifs ou déterminants possessifs		X
Vocabulaire : mauvais choix de mot		
Vocabulaire : insertion de mots français		
Phrases non complètes/incompréhensibles		

structure des idées ;

- le manque de mots liens pour relier les idées entre elles ;
- la confusion entre les verbes « être » et « avoir » (idem pour l'expression orale) ;
- la confusion entre les différents pronoms personnels sujets (idem pour l'expression orale) ;
- la traduction littérale du français et donc, parfois, l'incompréhension du message.

Cette analyse a été à la base de la création des modules de langue destinés à l'élaboration d'un plan de différenciation adapté à chaque élève. Il est clair que les plans individualisés d'apprentissage ont été discutés avec l'enseignant qui reste la personne qui connaît le mieux ses élèves.

De même que pour l'expression écrite, ce tableau (tableau 5) d'analyse a mis en évidence les difficultés de chaque élève afin de répondre spécifiquement à ses besoins.

Voici les éléments qui posent problème à une majorité d'élèves :

- utilisation inadéquate de questions et réponses apprises en classe. Emploi de stratégies peu ou pas productives s'il y a un blocage (recours au français ou abandon) ;
- difficulté de poser des questions pour certains ;
- compréhension erronée ou incompréhension de la question posée par le partenaire ;
- formulation de phrases incompréhensibles ou incomplètes.

Il faut souligner l'impact de la caméra lors des productions orales qui peut être considérée comme un biais car certains élèves étaient très stressés.

Le module sur la mémorisation du vocabulaire

Une évaluation du module sur la mémorisation du vocabulaire a permis de rendre compte de la façon dont les élèves et les enseignants avaient vécu ce module. Une question visait à savoir si ce module avait donné de nouvelles idées aux élèves pour étudier leur vocabulaire.

Le module du vocabulaire a donné de nouvelles idées pour étudier le vocabulaire à

- neuf élèves sur quatorze (dans une classe de première anglais) ;

- huit élèves sur huit (dans une classe de première néerlandais) ;

- quatre élèves sur dix (dans une classe de troisième professionnelle anglais).

L'évaluation faite avec les enseignants a permis de rendre compte de l'importance de leur *faire vivre* le module. Ces derniers se sentent plus en confiance si le module est donné *en collaboration avec un chercheur*. Expliquer précisément la démarche à suivre dans le dossier pédagogique sera indispensable. Nous espérons que cet étayage aura un impact positif sur les enseignants-partenaires qui assureront à leur tour un rôle de formateur auprès de leurs collègues.

De plus, l'étude du vocabulaire ne doit pas être travaillée une seule fois en classe. Nos observations montrent que ce module a eu plus d'impact dans une classe où l'enseignant *a intégré* la pratique de l'étude du vocabulaire à son cours. En effet, un enseignant consacre en fin de chaque leçon cinq minutes pour que les élèves étudient les mots de vocabulaire selon la technique qui leur correspond le mieux. Les élèves sont habitués à cette dynamique. Cette pratique renforce l'équité dans le sens où les techniques sont explicitées à l'école et que chaque élève dispose d'un temps en classe pour étudier.

Une analyse des autres modules expérimentés sera proposée dans un article ultérieur.

Conclusion

Les entretiens avec les enseignants, les observations des différentes classes, les résultats du test diagnostique et l'évaluation du sentiment de compétence nous ont permis de poser un premier diagnostic et de cibler les besoins des élèves que ce soit de façon individualisée ou collective.

Les contacts avec les partenaires des trois réseaux impliqués dans la recherche ont permis de développer de nouveaux outils mais aussi d'adapter à un autre contexte scolaire et à un autre public des productions existantes élaborées lors de recherches précédentes : telle était notre volonté lors du lance-

ment de ce projet de recherche.

Le retour des élèves est globalement assez positif : malgré quelques craintes exprimées lors du test diagnostique et principalement lors de l'expression orale, ils apprécient d'être confrontés à des activités ludiques dont ils perçoivent clairement l'utilité puisque l'objectif du module est clairement annoncé dès le départ et puisqu'une séance de débriefing est prévue à la fin de chaque séquence. Les élèves profitent pleinement de ces temps de parole pour expliquer leurs propres méthodes et modes d'apprentissage. Les professeurs ont plusieurs fois exprimé leur satisfaction quant à la participation active de leurs élèves. Enfin, enseignants et élèves ressentent l'attention portée par l'équipe de recherche à leur classe comme valorisante et comme étant l'occasion d'essayer de nouvelles techniques, méthodes et stratégies d'apprentissage.

L'équipe de recherche s'interroge sur la question de l'implication des chercheurs dans les classes partenaires. La pratique révèle la nécessité d'une mise en confiance des enseignants par l'implication pratique du chercheur qui met lui-même la main à la pâte dans la gestion de l'activité. Cette étape qui offre à l'enseignant une occasion très rare dans l'exercice de son métier de prendre distance et d'observer ses élèves en train d'apprendre s'est révélée être un marchepied intéressant pour l'appropriation des méthodes pédagogiques innovantes proposées. Certains enseignants ont émis l'idée de généraliser ces pratiques à leurs autres classes et de relayer l'information auprès de leurs collègues.

De nombreuses activités ont déjà été réalisées dans les classes. La création d'un climat de confiance avec les enseignants et les élèves ainsi que la mise en place des différents modules dans les classes prennent du temps. Nous ne pouvons faire fi des contraintes de la vie quotidienne de chaque école et des autres projets qui mobilisent aussi l'énergie des enseignants. Ceci nous encourage à élaborer et à expérimenter des modules adaptés aux demandes des enseignants, au vécu quotidien de leurs classes et en rapport avec les résultats du test diagnostique.

Les résultats favorables obtenus et l'engagement positif des élèves dans les activités sont très encourageants et nous incitent à poursuivre dans le même esprit et avec la même méthodologie.

Bibliographie

Livres

- DE VECCHI, G. (2000). *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette.
- LIU, M. (1997). *Fondements et pratiques de la recherche-action*. Paris, Montréal : l'Harmattan.
- PERRENOUD, P. (2004). *Pédagogie différenciée (troisième édition)*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Recherches

- BECKERS, J. ET SIMONS, G. (1998-1999). *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, Université de Liège.
- BECKERS, J., SIMONS, G., DAHMEN, M., ET TYSENS, C. (2000-2002). *Recherche sur les stratégies de communication*. Liège, Université de Liège.
- BECKERS, J., SIMONS, G., DAHMEN, M., ET TYSENS, C. (Mars 2001). *Recherche sur les stratégies de communication. Rapport intermédiaire*. Liège, Université de Liège.
- BECKERS, J., SIMONS, G., ET DAHMEN, M. (2004-2006). *L'accès-libre : une*

reconfiguration efficace du métier de l'élève et de l'enseignant ? Observation et analyse des conditions d'efficacité. Rapport final. Liège, Université de Liège.

Sites web

- GUAY, M.-H., GERMAIN, C., ET LEGAULT, G. (2006). *Pour tenir compte de chacun : la différenciation pédagogique*. Vie pédagogique. No 141. [En ligne] http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/141/vp141_DifferenciationPed.pdf (Page consultée le 25 février 2008)
- ASTOLFI, J.-P. (2006). *La pédagogie différenciée ou, mieux : la différenciation de la différenciation !* Retrieved February 26, 08 from <http://www.ac-creteil.fr/maths/modulo/M9/pedaM9.html>
- Site de l'ONE. *La recherche-action*. Retrieved January 17, 08 from http://www.one.be/Houtman/chapitre_3/c2.htm
- Site de l'administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique. *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*. Retrieved January 22, 08 from <http://www.enseignement.be/gen/syst/structures/structure.asp>
- Site de la Coopérative régionale de développement de la Montérégie. *Qu'est-ce que la différenciation pédagogique ?* Retrieved February 25, 08 from <http://differentiationpedagogique.com>.

Manuel

- HODY, M., ET PETIT, J.-P. (2004). *Are you ready ?* Bruxelles : Wolters Plantyn

Programme

- Communauté Française (2000). *Programme d'études des cours de langues germaniques. Premier degré commun*. Bruxelles : Ministère de la Communauté Française.

Notes

- ¹ Ces données sont issues du site de l'ONE : http://www.one.be/Houtman/chapitre_3/c2.htm
- ² <http://differentiationpedagogique.com>
- ³ D'autant que les entretiens avec les enseignants nous avaient déjà permis de poser un premier diagnostic.
- ⁴ Le document utilisé pour la compréhension à la lecture est une brochure inspirée très librement du site Internet <http://www.allstarsportscamp.ca/> pour l'anglais et www.vinea.nl pour le néerlandais.
- ⁵ Cet étayage s'est avéré également nécessaire pour les enseignants.
- ⁶ Un élève n'a pas réalisé la compréhension à l'audition.
- ⁷ La tâche conçue ne permet pas d'évaluer cet aspect de la compréhension à la lecture.
- ⁸ Un élève n'a pas réalisé la compréhension à la lecture.

« LA SCIENCE FAIT PARLER L'ART ET L'ART FAIT PARLER L'INDUSTRIE »

Expositions à l'Embarcadère du Savoir et dans ses musées de culture scientifique et technique.

L'Embarcadère du Savoir propose du 02 juillet 2008 au 11 novembre 2008 « La science fait parler l'art », une exposition qui dévoile comment les techniques scientifiques permettent de décrypter et d'étudier des œuvres d'art.

Fruit d'une collaboration entre l'Embarcadère du Savoir, le Centre Européen d'Archéométrie et l'École Supérieure des Arts Saint-Luc Liège, cette exposition présente :

- les techniques d'imagerie développées par l'archéométrie pour l'analyse et la conservation de peintures;
- le travail du restaurateur et les problématiques associées à la restauration d'œuvres;
- une collection d'œuvres d'art d'artistes peintres de la Région liégeoise du XIX^e et XX^e siècle.

L'archéométrie et ses techniques d'imagerie permettent de découvrir l'évolution des techniques picturales et des matériaux dans la peinture. Celle-ci est mise en évidence par l'analyse de deux œuvres d'art d'époques différentes prêtées par le Musée de l'Art Wallon de la Ville de Liège : « La roche noire sous le soleil » (RICHARD HEINTZ) et « Guirlande de fleurs et de fruits avec la Sainte Famille » (JEAN BRUEGHEL DE VELOURS).

L'exposition est aussi l'occasion de mieux comprendre le travail du restaurateur et les problématiques associées à la restauration d'œuvres. Pourquoi les pigments anciens se dégradent-ils ? Comment les fabriquer et les restaurer ? Ces questions trouvent réponse à travers la présentation de peintures et de céramiques, de matériaux et d'outils.

Clin d'œil au patrimoine naturel, artistique et culturel local, la troisième partie de l'exposition permet d'admirer des œuvres d'art d'artistes peintres de la Région liégeoise, dont les maîtres bien connus RICHARD HEINTZ, AUGUSTE MAMBOUR et ARMAND RASSENFOSSE.

Ces peintures sont exposées pour la première fois en public.

En écho à cette exposition, la Maison de la Métallurgie et de l'Industrie de Liège propose, d'octobre 2008 à février 2009, une exposition « l'art fait parler l'industrie ».

L'Aquarium-Muséum présente à partir du 5 juin 2008 plusieurs événements sur le thème : « La dimension artistique ajoutée aux collections de Sciences naturelles ».

Informations pratiques

Exposition « La science fait parler l'art », du 02 juillet 2008 au 11 novembre 2008 à l'Embarcadère du Savoir (quai Édouard Van Beneden, 22 - 4020 Liège).

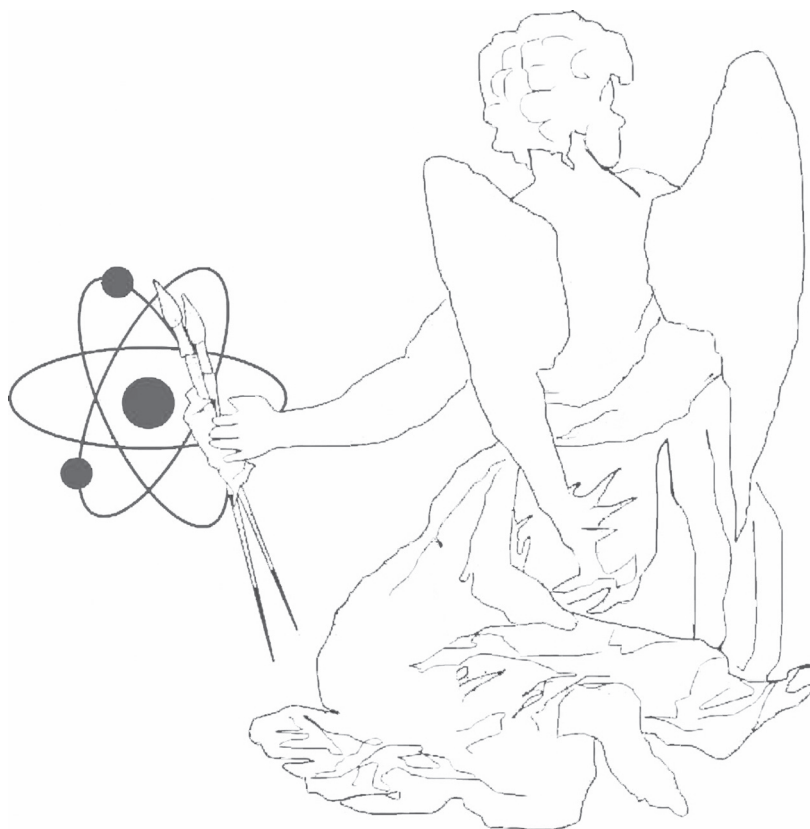
Ouverture en semaine de 09h00 à 17h00; les week-ends, congés scolaires et jours fériés, de 10h30 à 18h00

ENTREE GRATUITE

Visites guidées sur réservation auprès de l'asbl Art&fact
(Tél.: 04/366 56 04)

Contact

L'Embarcadère du Savoir - Tél. :
04/366 96 50 - E-mail : eds@ulg.
ac.be
[http://www.embarcaderedusavoir.
be/science-art](http://www.embarcaderedusavoir.be/science-art)



Modalités d'inscription

- IFC : Pour les membres du personnel de l'enseignement fondamental ordinaire ou spécialisé, de l'enseignement secondaire ordinaire ou spécialisé ou les agents CPMS frais d'inscription, de repas et de déplacement (plus de 12km AR) pris en charge par l'IFC à condition de compléter en ligne sur <http://www.ifc.cfwb.be> (dès le mois de juin 2008).

- Pour les autres participants :

15 Euros (inscription et repas) à verser sur le compte 340-0904565-78

Inscription en ligne sur <http://www.cifen.ulg.ac.be> (dès le mois de juin, cliquer sur Université d'été 2008) ou via le formulaire annexé. Votre paiement garantit votre inscription.

Timbre
poste



CIFEN

Université de Liège
Boulevard du Rectorat, 5
Bâtiment B32
4000 Liège (Sart Tilman)



Centre Interfacultaire de
Formation des Enseignants

**Les valeurs
et l'école**

Vendredi 29 août 2008

Université d'été du Cifen

- Amphithéâtre 202 au Sart Tilman
- Bâtiment des Petits Amphithéâtres
- Fléché dès le Parking P14



