

Sommaire

Éditorial	3
-----------------	---

VOLET 1 – Conférences en plénière du Colloque international du DIDACTIfen 2018

En finir avec les disciplines ?	9
Des savoirs linguistiques à l'enseignement du français : disciplinarisation et didactisation	19
Enseigner les mathématiques au début du XXI ^e siècle	27
Discipliner l'esprit scientifique d'Apprenants-Stratèges	37
Du concert des disciplines scolaires à l'interdisciplinarité. Fonctions et contradictions	49

VOLET 2 – Sur la lecture à haute voix

Introduction	61
Pourquoi tout comprendre c'est tout prononcer. La lecture à haute voix dans l'enseignement	63
La lecture d'albums dans la formation des instituteur·trice·s maternel·le·s	71
La lecture à voix haute de contes	79
« <i>Beter voorlezen!</i> » ou comment améliorer la lecture à voix haute des futurs professeurs de langues grâce au livre audio	87

VOLET 3 – Échos de la recherche

Publications récentes des membres du Cifen et du DIDACTIfen	97
Compte rendu de l'ouvrage <i>Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique</i> (M. Jacquin, G. Simons, D. Delbrassine [éd.], Peter Lang, 2019)	101
Quels dispositifs didactiques pour une lecture littéraire à l'école primaire ? Propositions pour la formation des futurs instituteurs à la pratique de la lecture littéraire de l'album	103
De la place des genres textuels dans la perspective actionnelle des langues étrangères. Le cas du débat de société public régulé en anglais langue étrangère, en Belgique francophone et en Suisse romande	111
Ce que disent quelques futurs enseignants du secondaire supérieur d'une démarche dite d'auto-hétéroscopie	113

VOLET 4 – *Ainsi fit le Cifen*

Journée de formation des maitres de stage du CIFEN.	
Maitres de stage et stagiaires, débriefons ensemble!	125
L'accompagnement en stage : centration sur l'entretien de réflexion sur la pratique.	
Compte-rendu des résultats de l'enquête soumise aux étudiants de l'agrégation de l'Enseignement secondaire supérieur (AESS)	127
Les enjeux du débriefing dans le développement professionnel des enseignants	133
Compte rendu de l'atelier transversal. Quelles postures adopter pour soutenir le développement et la réflexivité du stagiaire?	141
Compte rendu de l'atelier transversal. Quelles réactions porteuses envisager face à des incidents critiques?	147
Compte rendu de l'atelier transversal. Outils et techniques pour la construction d'un observable commun	151
Synthèse de l'atelier disciplinaire en didactique de la biologie	157
Synthèse de l'atelier disciplinaire en didactique des sciences économiques / sciences de gestion	159
Synthèse de l'atelier disciplinaire en didactique des langues modernes	161
Prestation du serment de Socrate	163
Quelques échos des « Extras du Cifen »	165
Une collaboration entre étudiants AESI/AESS, au service de la transition secondaire inférieur / secondaire supérieur chez les élèves	169

Éditorial

Germain SIMONS
Jacqueline BECKERS
Daniel DELBRASSINE
Corentin POFFÉ

ULiège
Cifén

Ce numéro 5 de *Didactiques en pratique* présente plusieurs nouveautés. Tout d'abord, vous l'aurez constaté en découvrant un nouveau logo sur la quatrième de couverture, la revue est, pour la première fois, mise en page et publiée par les Presses universitaires de l'université de Liège (PULg). Nous nous réjouissons de cette collaboration, d'une part, parce qu'elle devrait permettre d'élargir notre lectorat à la communauté scientifique de notre *alma mater*, et, d'autre part, parce qu'elle témoigne d'une certaine reconnaissance de notre Institution vis-à-vis du travail accompli sur cette revue au cours des cinq dernières années. Relevons que ce partenariat avec les PULg ne s'arrête pas à cette revue puisqu'une *collection* en didactique disciplinaire et formation des enseignants, intitulée *Didactiques en recherche*, verra le jour en 2020, avec un premier ouvrage (cinq sont en gestation) sur les postures et écrits réflexifs dans la formation initiale et continue des enseignants.

En consultant la quatrième de couverture de la revue, le lecteur aura constaté que nous avons créé un *comité de lecture*, ceci afin d'obtenir un avis encore plus éclairé sur les articles soumis, issus de différentes didactiques disciplinaires, et afin d'alléger le travail du comité éditorial. Nous profitons de l'occasion pour remercier chaleureusement nos collègues pour le travail qu'ils ont accompli. Enfin, dernière nouveauté, ce numéro présente, dans le volet II, un *dossier thématique* comportant cinq contributions qui abordent la même problématique pédagogique. À l'avenir, nous aimerions

développer cette formule de dossier thématique, que ce soit pour le volet « Récits de pratique » ou pour celui intitulé « Échos de la recherche ».

Au sommaire de ce numéro 5, le lecteur trouvera, comme d'habitude, quatre grands volets. Le premier accueille les textes des cinq grandes conférences du premier Colloque international de l'Unité de recherche DIDACTIfen (*Les disciplines enseignées : des modes de penser le monde ?*) qui s'est tenu à l'université de Liège les 5 et 6 juillet 2018. Ce colloque a rassemblé près de 150 personnes, provenant de 6 pays, et a donné lieu à 8 symposiums et près de 150 communications¹. Ce volet débute avec le texte de L. Bouquiaux (ULiège), qui a aussi lancé le colloque, avec ce titre volontairement provocateur : « En finir avec les disciplines ? ». Vient ensuite le texte de la conférence de J.-L. Chiss (université de Paris 3), « Des savoirs linguistiques à l'enseignement du français : disciplinarisation et didactisation ». Si les deux premiers textes sont issus du domaine des sciences humaines (philosophie, sciences du langage et didactique du français), les deux suivants émanent des mathématiques, avec la contribution de F. Wozniak (université de Montpellier) « Enseigner les mathématiques au début du XXI^e siècle », et des sciences, avec la conférence de J.-Y. Cariou (université des Antilles), « Discipliner l'esprit scientifique d'Apprenants-Stratégies ». Enfin, le cinquième et dernier texte, « Du concert des disciplines scolaires à l'interdisciplinarité. Fonctions et contradictions », est l'œuvre de R. Hofstetter et de B. Schneuwly (université de Genève) et s'inspire de la conférence de clôture du colloque donnée par le deuxième auteur.

Le volet II, « Récits de pratique », accueille donc, pour la première fois depuis la création de la revue, un dossier thématique. Celui-ci aborde la lecture à haute voix et contient cinq textes. Après une brève mise en perspective de la thématique par D. Delbrassine (ULiège), vient le texte de H. Lösener (Pädagogische Hochschule Heidelberg), « Pourquoi tout comprendre c'est tout prononcer. La lecture à

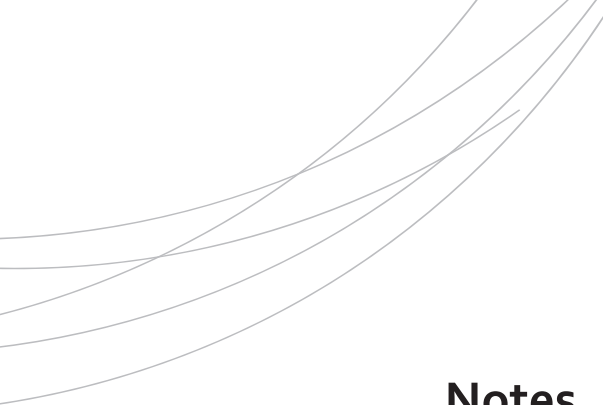
haute voix dans l'enseignement ». Ensuite le lecteur découvre trois textes proposés par de jeunes enseignants, qui, dans le cadre du Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur (CAPAES), ont conçu, testé et évalué une séquence didactique sur la lecture à haute voix. Les deux premiers enseignants-étudiants, F. Roland et P. Outers, sont romanistes. La première (Haute École de la Ville de Liège) a travaillé avec de futures institutrices maternelles sur la lecture d'albums, et le second (Haute École Namur-Liège-Luxembourg et ULiège) a travaillé avec de futurs enseignants de français du secondaire inférieur sur la lecture de contes. Enfin, le dernier texte du dossier est proposé par D. Guillaume (Haute École Charlemagne), germaniste de formation, qui a réalisé une séquence didactique visant à améliorer la lecture à haute voix de futurs professeurs de langues du secondaire inférieur grâce au livre audio.

Le volet III, « Échos de la recherche », rassemble cinq contributions. Outre la rubrique habituelle qui reprend les résumés de publications récentes des membres du Cifen et du DIDACTIfen, on y trouve la recension de l'ouvrage *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique* (M. Jacquin, G. Simons & D. Delbrassine, éd.; Peter Lang, 2018) et le compte rendu de la thèse de G. Deleuze (Haute École Bruxelles-Brabant), qui porte sur la lecture littéraire à l'école primaire et sur des propositions pour la formation des futurs instituteurs à la pratique de la lecture littéraire de l'album². Vient ensuite la présentation du projet de thèse d'A. Renon (ULiège) qui cible l'enseignement/apprentissage du débat de société public régulé en anglais/langue étrangère, en Belgique francophone et en Suisse romande³. Enfin, le dernier texte de ce volet, proposé par C. Goffin, M.-N. Hindryckx et A. Fagnant (ULiège), décrit et analyse un dispositif d'« auto-hétéroscopie » mis en place dans le cadre de la formation initiale des futurs enseignants de biologie à l'Université de Liège.

Le quatrième et dernier volet, « Ainsi fit le Cifen », se compose d'abord d'un ensemble de neuf textes articulés autour de la journée de formation continue *Maîtres de stage et stagiaires, débriefons ensemble!* organisée par le Cifen le 7 novembre 2018. Le dossier débute par une brève introduction de la journée par J.-M. Dujardin (ULiège); celle-ci précède le texte d'I. Sente (ULiège), « L'accompagnement en stage : Centration sur l'entretien de réflexion sur la pratique. Compte rendu des résultats

de l'enquête soumise aux étudiants de l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) », qui porte sur le ressenti de ces étudiants vis-à-vis des débriefings de stages et sur leurs attentes dans ce domaine. Enfin, le texte de P. Schillings (ULiège), intitulé « Les enjeux du débriefing dans le développement professionnel des enseignants », offre un cadre théorique solide à cette thématique du débriefing de stage et du développement professionnel des enseignants, cadrage scientifique qui a permis de baliser les travaux de la journée. Après ces contributions, nous présentons le résumé des trois ateliers transversaux qui ont été proposés aux participants par des membres du Cifen : « Quelles postures adopter pour soutenir le développement et la réflexivité du stagiaire ? » (N. François et S. Noël), « Quelles réactions porteuses envisager face à des incidents critiques ? » (N. Paolini et F. Van Hoof) et « Outils et techniques pour la construction d'un observable commun » (E. Chapeau et T. Jungblut). Enfin, à titre d'exemple, nous fournissons le compte rendu de trois des six ateliers disciplinaires organisés en fin d'après-midi, en l'occurrence celui de la didactique de la biologie (C. Poffé, M. Laschet et M.-N. Hindryckx), celui de la didactique des sciences économiques/sciences de gestion (S. Leruth) et celui de la didactique des langues étrangères (G. Simons, A. Segatto, F. Van Hoof et J. Vanhoof). Après ces neuf textes relatifs à la journée de formation continue des maîtres de stage, nous proposons deux textes relatant deux événements-clés du programme annuel du Cifen (le serment de Socrate 2018 et les « Extras du Cifen » 2018-2019) et, enfin, le compte rendu d'une expérience de collaboration entre étudiants AESI et AESS de sciences, destinée à faciliter la transition entre le secondaire inférieur et le secondaire supérieur.

Nous vous souhaitons une excellente lecture de ce cinquième numéro de *Didactiques en pratique* et vous précisons que les propositions d'articles pour le numéro 6 doivent être envoyées à C. Poffé et à G. Simons pour le mercredi 18 décembre 2019. Des instructions précises quant à la ligne éditoriale de la revue et aux normes bibliographiques et rédactionnelles sont fournies sur le site du Cifen.



Notes

- 1 Tous les résumés de ces communications sont à présent disponibles à l'adresse suivante : <https://www.didactifen.uliege.be/upload/docs/application/pdf/2019-03/resumesactes2.pdf>.
- 2 Cette thèse, réalisée sous la direction de J.-L. Dumortier (promoteur) et de D. Delbrassine (co-promoteur), a été présentée le 12 septembre 2018 à l'Université de Liège, en vue de l'obtention du titre de Docteur en Langues et lettres.
- 3 A. Renson a obtenu la bourse de didactique disciplinaire octroyée par l'ULiège (janvier 2019 – décembre 2022). Cette thèse est dirigée par G. Simons (ULiège) et co-dirigée par M. Jacquin (université de Genève).

VOLET 1

CONFÉRENCES EN PLÉNIÈRE
DU COLLOQUE INTERNATIONAL DU DIDACTIfen 2018



En finir avec les disciplines ?

Laurence BOUQUIAUX

ULiège
UR Traverses

Remarque liminaire : nous avons tenu à ce que le texte présenté ci-après reste au plus près de la conférence qui a ouvert le colloque.

1. Introduction

C'est une approche principalement épistémologique que je vais vous proposer dans cet exposé. Je suis bien consciente des limites d'une telle approche au regard du projet de ce colloque; je suis bien consciente que les savoirs scolaires qui préoccupent d'abord le didacticien ne sont pas de purs décalques des savoirs savants, mais n'étant pas moi-même didacticienne, je préfère ne pas trop m'éloigner de mon domaine de compétence. Ce sont donc surtout les disciplines scientifiques plutôt que les disciplines scolaires ou les disciplines enseignées que je prendrai en considération, en vous laissant prudemment le soin de déterminer ce qui, de tout ce que je pourrais dire, serait éventuellement transférable à la didactique.

J'ai cependant, sur la question des disciplines scolaires, ce que l'on pourrait désigner comme une (toute petite) expérience de terrain, puisque j'ai eu l'occasion, de manière très ponctuelle, très locale, et sans disposer de toutes les connaissances théoriques et pratiques qui sont les vôtres, de me frotter à la question de l'importance de conserver (ou non) un ancrage disciplinaire fort pour un cours enseigné. J'ai en effet été amenée à participer à la rédaction du référentiel des compétences terminales pour le *cours de (ou l'éducation à la) philosophie et (à la) citoyenneté*. C'est là, bien sûr, une expérience limitée, mais aussi, en quelque sorte une

expérience limite, dans la mesure où il s'agissait d'introduire dans l'enseignement « quelque chose » (un cours ? une éducation à ?) dont toute une série de personnes semblaient considérer qu'il n'y avait pas lieu de l'adosser à une quelconque discipline, et cela malgré la présence dans l'intitulé du cours (ou de « l'éducation à ») du terme « philosophie », qui désigne tout de même bien une discipline. Une bonne partie de l'épreuve a dès lors consisté pour mes collègues et pour moi-même à convaincre les membres du groupe de travail, et bien d'autres personnes au-delà de ce groupe, qu'il convenait, au moins pour les dernières années du secondaire, d'adosser cet enseignement à la discipline philosophique, et pas seulement de recommander aux enseignants de former « un citoyen critique, responsable et solidaire » par des moyens indéterminés, laissés à l'appréciation de chacun¹. L'intitulé du cours suggérait cet ancrage disciplinaire, mais il a néanmoins fallu du temps et de la persuasion pour parvenir à un consensus sur ce point. J'ai ainsi découvert, avec un certain étonnement, que la philosophie était, en Belgique en tout cas, quelque chose d'assez indéterminé et de bien moins « disciplinaire » que l'histoire ou la biologie, et que son introduction dans l'enseignement secondaire n'était pas, de manière évidente, pensée comme l'introduction d'une nouvelle discipline scolaire. Le cas de la philosophie est, en ce sens, intéressant par sa radicalité même.

2. La situation et la thèse avancée

Dans le monde de la recherche scientifique, c'est une sorte de truisme que d'affirmer qu'il faut dépasser les frontières disciplinaires, qu'il faut « décloisonner les savoirs », encourager la transdisciplinarité, l'interdisciplinarité, la pluridisciplinarité, apprendre à « croiser les regards », à « multiplier les approches », etc.

Comme l'affirme très justement la présentation de l'atelier *Disciplines indociles pour didacticiens trop dociles?*, « le monde n'est pas disciplinaire² ». Les problèmes qui se posent à nous dans la réalité — la montée du racisme, le réchauffement climatique, l'opportunité d'interdire l'utilisation du Roundup, etc. — exigent que l'on convoque pour les traiter une multitude de disciplines différentes qui apportent chacune un éclairage spécifique mais nécessairement limité. De cette constatation assez incontestable, on passe facilement à l'affirmation (certainement en partie justifiée) qu'il faut empêcher les chercheurs de s'enfermer dans leur discipline, qu'il est urgent de lutter contre la fragmentation des connaissances et d'encourager les projets inter- ou transdisciplinaires. Tous ceux qui ont eu un jour à rédiger un projet de recherche savent qu'il est souvent habile d'y introduire une certaine dose d'interdisciplinarité. Il semble entendu que la recherche est d'autant plus féconde qu'elle n'est pas « étroitement disciplinaire ». Le rapprochement de différentes disciplines se solderait naturellement voire nécessairement par un enrichissement mutuel.

Certains éléments de ce discours se retrouvent dans les textes et communications à portée pédagogique. Si ce colloque est d'une grande actualité — et s'il suscite un tel intérêt —, c'est que l'opportunité d'organiser l'enseignement, de l'école primaire à l'Université, autour des disciplines, semble aujourd'hui avoir perdu son évidence. En témoigne l'importance de l'approche par compétences, et, plus spécifiquement encore, l'insistance sur les compétences transversales et les *soft skills*. En témoignent aussi, en Belgique, de manière très concrète, le projet d'introduire dans les programmes de nos écoles un cours de « sciences humaines » qui regrouperait notamment histoire, géographie et sciences sociales, ou encore le projet de créer, dans notre Université, à côté des Facultés actuelles (Philosophie et lettres, Sciences, etc.) une « Faculté d'éducation » destinée à former les futurs enseignants. Ces discours, ces initiatives, ces projets, quels que soient par ailleurs leur intérêt, leur motivation et leurs chances d'aboutir, peuvent donner l'impression que l'on secondarise l'approche disciplinaire et le contenu des matières au profit des compétences générales et transversales, et que l'on prend ainsi le risque de perdre la précision, l'exigence et la richesse qui provient de la multiplicité des approches spécifiques. Que ce soit dans la recherche ou dans l'enseignement, personne,

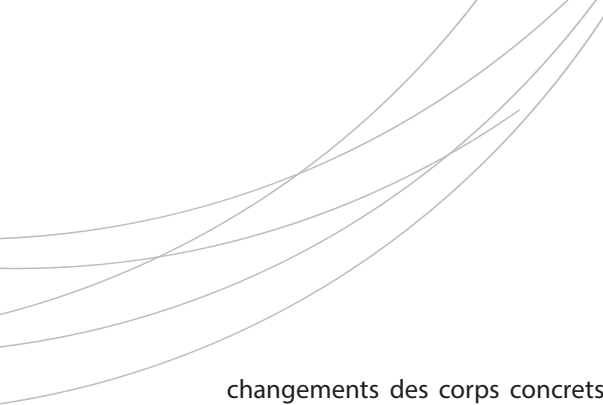
je pense, ne met en doute l'intérêt des approches interdisciplinaires, mais il est sans doute important de rappeler que pour parler d'interdisciplinarité ou de transdisciplinarité, il faut d'abord avoir des disciplines. À certains égards, on retrouve dans le débat qui se développe aujourd'hui à propos de la manière dont il convient de penser l'interdisciplinarité une opposition très générale, bien explorée par la philosophie des sciences : l'opposition entre la volonté d'articuler des points de vue ou des approches disciplinaires différentes et la volonté de se situer au-delà de tous les points de vue particuliers, en un lieu d'où l'on pourrait développer une série de recommandations méthodologiques, de compétences ou de savoir-faire, dont la maîtrise assurerait la capacité à s'approprier et à développer l'ensemble du savoir.

La thèse que je voudrais tenter de soutenir devant vous serait que si les projets de rapprochement ou d'articulation de différentes disciplines sont souvent pertinents et féconds, les tentatives pour dépasser la diversité des disciplines et développer une manière de comprendre et d'appréhender le monde qui vaudrait pour l'ensemble des domaines de la connaissance, se sont le plus souvent révélées décevantes ou illusoires.

3. Le paysage disciplinaire

Un premier point sur lequel je souhaiterais attirer l'attention, même si c'est un peu pour enfoncer des portes ouvertes, c'est le fait que les scientifiques n'ont pas attendu les recommandations des épistémologues ou des commissions scientifiques chargées d'attribuer les crédits de recherche pour pratiquer l'interdisciplinarité. L'image d'une science découpée de manière rigide entre disciplines strictement isolées, enfermées dans leurs méthodes et leurs présupposés théoriques est une image qui relève du fantasme ou du mauvais rêve.

Le début de notre science, c'est même précisément l'histoire de la transgression de l'interdiction de passer d'une discipline à l'autre — l'interdiction aristotélicienne de passer de la mathématique à la physique³. Jusqu'à Galilée, pour le dire trop vite, le mathématicien étudiait les propriétés des quantités et des figures abstraites, tandis que le physicien, celui qui pratiquait ce que l'on appelait alors la « philosophie naturelle », étudiait de manière qualitative les mouvements et, plus généralement, les



changements des corps concrets. Ces deux disciplines étaient séparées. Il n'était pas question de décrire mathématiquement le monde naturel qui constituait l'objet de la physique. La géométrie pouvait certes servir à décrire les mouvements des astres, dont on considérait qu'ils n'étaient pas soumis au devenir, mais il n'était pas question de l'appliquer à la description des corps terrestres, nécessairement soumis au changement. De plus, la mathématique, et son application à l'astronomie ne pouvait avoir d'autre prétention que de « sauver les phénomènes », et certainement pas de décrire la réalité, objectif qui était réservé à la philosophie naturelle. Si nous pouvons dire que la science (notre science) commence avec Galilée, c'est bien sûr parce qu'il a été l'un des premiers, sinon le premier, à pratiquer la méthode expérimentale, mais c'est aussi parce qu'il a eu l'audace de passer outre à l'interdiction aristotélicienne et d'appliquer la puissance des mathématiques à la description du monde physique : les corps tombent avec une accélération constante et l'on peut écrire l'équation de leur mouvement, la balle qu'on lance décrit une trajectoire parabolique que la géométrie permet de décrire, etc. C'était le début de notre physique, une physique intrinsèquement mathématique.

Depuis cet épisode fondateur, le paysage des disciplines scientifiques n'a cessé de se transformer. C'est un paysage mouvant, un paysage qui se redessine sans cesse. Apparition de disciplines nouvelles : la psychologie ou la science économique et de manière générale les sciences humaines qui n'existaient pas en tant que telles au ^{xvii}^e siècle. Diversification de ce qui existe déjà ou rapprochements disciplinaires : la chimie et la physique, la chimie et la biologie. Fusions partielles et expériences souvent fécondes de contamination réciproque : la biologie moléculaire, la bioinformatique, etc. Mais ces transformations peuvent aussi donner lieu à des luttes féroces (le paysage des disciplines scientifiques n'est pas toujours paisible), à des tentatives pour éliminer ceux que l'on considère comme des intrus : les chimistes veulent se débarrasser des alchimistes, les médecins des charlatans, les psychologues qui se désignent eux-mêmes comme « psychologues scientifiques » entendent bannir les psychanalystes de l'espace de la vraie science, etc. Et il arrive encore que l'on assiste à des tentatives pour occuper tout le terrain et imposer sa loi à ceux qui s'y trouvent — on sait que les physiciens ont quelquefois été tentés de considérer que le destin des autres sciences était de rentrer dans le giron de

la science-reine qu'était la physique, et l'on raconte qu'Ernest Rutherford affirmait avec, il faut bien le dire, une certaine arrogance, qu'en science il n'y avait que la physique et la collection de timbres. L'idée que l'on pourrait arrêter une fois pour toute quelque chose comme la classification et, bien sûr, la hiérarchie des disciplines — comme A. Comte, parmi tant d'autres a pu être tenté de le faire — ne peut qu'apparaître aujourd'hui comme une grande naïveté. La science ne cesse d'inventer de nouvelles disciplines, de nouvelles manières d'interroger le monde.

Le paysage disciplinaire est variable, mouvant, dynamique ; c'est entendu. Faut-il voir là un argument en faveur de l'abandon des disciplines ? Ce n'est pas certain. Passer de l'affirmation « le paysage disciplinaire ne cesse de se modifier, il n'y a pas de discipline qui ait une identité absolument stable, pas de discipline qui soit restée parfaitement semblable à elle-même tout au cours de son histoire » à « on peut/doit donc se passer des disciplines » c'est raisonner de manière très contestable — et passablement parménidienne — comme s'il allait de soi que tout ce qui est soumis au devenir n'a qu'une pseudo-existence. À ce compte-là, il faudrait aussi en finir avec la notion d'espèce biologique (qui n'est pas non plus stable dans le temps) et même, de manière générale, avec celle de science — laquelle, comme on sait, ne cesse d'évoluer, de se transformer, de se corriger. Il faut éviter de passer de la constatation que les disciplines ne cessent de se développer ou de régresser, de se différencier, de se regrouper, etc. à l'idée que la seule chose qui importe est dès lors l'explicitation d'une démarche générale unique, qui subsisterait au-delà de l'ensemble mouvant des disciplines, et que tous nos efforts devraient être consacrés à la découverte d'une méthode scientifique universelle telle que celui qui la maîtriserait serait assuré de mener des recherches fécondes et de parvenir à des résultats solides dans quelque domaine que ce soit.

Le débat entre, d'une part, la volonté de maintenir un enseignement organisé en disciplines, en faisant l'hypothèse que ces disciplines correspondent à différents modes de penser le monde (pour reprendre le titre de ce colloque), et que cette multiplicité d'approches constitue une richesse qu'il faut préserver et, d'autre part, la conviction que ce qui est essentiel, c'est l'acquisition d'une attitude, d'un savoir-faire universel, d'un ensemble de compétences transversales que l'on devrait pouvoir

mobiliser dans tous les domaines, n'est bien sûr pas identifiable au débat que je viens d'évoquer, mais il ne lui est sans doute pas non plus tout à fait étranger.

4. La recherche de la méthode scientifique universelle

Je voudrais à présent m'arrêter quelques instants à ce qui a été, depuis le ^{xvii}^e siècle, l'une des ambitions, mais peut-être aussi l'une des grandes illusions de la philosophie des sciences : la recherche de La Méthode scientifique, majuscule, unique, anhistorique et universelle.

Sans doute une des premières et des plus célèbres manifestations de cette ambition est-elle le célèbre *Discours de la méthode* de Descartes (1637), dont le titre complet était *Discours de la méthode pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences*. L'objectif était clair, et tout à fait général. On sait que ce *Discours* a été publié par Descartes en introduction à trois textes scientifiques — *La Dioptrique*, *Les Météores* et *La Géométrie* — qui sont explicitement désignés par Descartes comme des « essais de cette méthode ». L'intention de Descartes était bien de présenter ces trois textes comme des applications, des produits, des fruits, de sa méthode générale : voyez à quoi l'on peut parvenir en appliquant ma précieuse méthode. Descartes avait des raisons d'être fier de ses essais — *La Géométrie*, notamment, contribue au développement de la géométrie analytique, dont personne ne peut nier l'importance et la fécondité. Il n'est en revanche pas certain qu'il faille le suivre sans précaution lorsqu'il présente ses découvertes scientifiques comme des résultats de l'application de sa méthode. Les découvertes en question ont été faites indépendamment de la rédaction du *Discours* et on voit mal, à vrai dire, quel résultat scientifique d'importance aurait jamais pu être tiré de la méthode très générale exposée par Descartes.

On pourrait même peut-être aller plus loin, et tenter de soutenir que les prescriptions méthodologiques et épistémologiques développées dans la première partie du ^{xvii}^e siècle ont constitué des obstacles au développement ultérieur de la science : les héritiers de Descartes ont en effet dans un premier temps

jugé que les théories newtoniennes étaient irrecevables parce que non-conformes aux exigences de la philosophie mécaniste. C'est là l'exemple d'une situation où des recommandations méthodologiques qui pouvaient sembler parfaitement évidentes et rationnelles se sont pourtant révélées contre-productives. Pour mieux comprendre cette situation apparemment étonnante, glissons-nous quelques instants dans la peau des savants de la fin du ^{xvii}^e siècle. Depuis près d'un siècle, ils combattent une tradition scientifique, la physique aristotélicienne (revue par la scolastique) qui explique les mouvements des corps à partir de déterminations intrinsèques (les formes, les vertus, les puissances) que possèdent ces corps : la pierre tombe parce qu'elle a en elle une certaine gravité, le feu monte du fait de sa légèreté et, comme le disait Molière, moquant ces explications qui lui paraissaient purement verbales, l'opium fait dormir parce qu'il a une vertu dormitive. La science du ^{xvii}^e siècle, celle de Descartes, mais aussi de Galilée et de bien d'autres savants, a voulu en finir avec ces forces occultes et ces vertus cachées. Selon la nouvelle science, il faut tout expliquer par la figure des corps et leur mouvement. Rien d'autre n'a droit de cité en science. Le monde est comme une grande mécanique, comme une grande machine. À la fin du ^{xvii}^e siècle, le combat contre la science scolastico-aristotélicienne est à peu près gagné. Et voilà que Newton propose d'expliquer le mouvement des planètes et celui des pierres en faisant l'hypothèse qu'il existe entre les corps une « force attractive », impossible à expliquer mécaniquement ! Comment ne pas voir là un retour aux puissances occultes de la scolastique ? C'est ce qu'ont fait les scientifiques du continent. La suite de l'histoire est connue : la physique newtonienne était tellement puissante qu'elle a balayé ces objections épistémologiques pourtant raisonnables. Et l'on a choisi — très judicieusement — de transformer la définition de la science, et d'y admettre désormais des interactions à distance, plutôt que d'abandonner une théorie aussi précieuse.

Si j'ai rappelé cet épisode, c'est qu'il me semble illustrer une idée importante : les prescriptions méthodologiques, les différentes conceptions de ce qu'est la démarche scientifique, les différentes manières de caractériser la science, ne précèdent pas les théories scientifiques particulières ; elles viennent après ces théories, et se transforment en fonction de ces théories. Une théorie vraiment nouvelle, comme celle de Newton à la fin du ^{xvii}^e siècle, mais aussi, plus près de nous, comme la physique quantique

au début du ^{xx}e siècle, amène les scientifiques — et les philosophes qui s'intéressent à l'épistémologie — à revoir leur conception de la science. Comme le soulignait le philosophe des sciences I. Lakatos (1978, p. 201), tout comme de grandes œuvres d'art peuvent modifier les normes esthétiques, de grandes découvertes scientifiques peuvent modifier les normes scientifiques. La recherche d'une définition universelle de la science, qui vaudrait pour toutes les époques et toutes les disciplines, a été la grande affaire d'une bonne partie de l'épistémologie. Si l'histoire de cette discipline nous a appris quelque chose, c'est bien qu'aucune définition de ce genre n'est jusqu'ici parvenue à faire consensus.

Je voudrais prévenir un malentendu. Le fait de suggérer, comme je le fais ici, qu'il n'y a pas de définition universelle et éternelle de la méthode scientifique est quelquefois compris comme une dangereuse profession de foi relativiste : si on ne dispose pas d'une telle définition, comment va-t-on pouvoir distinguer la science de la non-science ? Comment va-t-on pouvoir contester les prétentions de l'astrologie ou du créationnisme à la scientificité ? Comment va-t-on pouvoir séparer le bon grain vraiment scientifique de l'ivraie pseudo-scientifique ? Dire qu'il n'y a pas de définition universelle de la science, n'est-ce pas affirmer que tout se vaut, que la science n'est qu'une fiction parmi d'autres⁴ ?

Je ne le pense pas. Mon propos n'est certainement pas de laisser entendre que la science n'est pas fiable, ou que les scientifiques font n'importe quoi. Je suis au contraire convaincue que les différentes disciplines scientifiques qui se sont imposées ont réussi parce qu'elles ont développé une approche du monde féconde et des méthodes fiables. Il n'empêche que ces méthodes, ces manières d'interroger le monde, sont spécifiques aux différentes disciplines, qu'elles ont été inventées au cours de l'histoire par des savants — Galilée, Newton, Einstein, Darwin ou tant d'autres — en fonction de leur objet d'étude et des questions qu'ils se posaient, et que le meilleur épistémologue du monde aurait été bien incapable d'anticiper la fécondité de ces nouvelles manières d'interroger la nature. Pour le dire autrement, en utilisant une formule inspirée par I. Stengers (1993, chap. 5), la science est un mauvais objet pour une définition, mais un bon sujet d'histoire. Il n'y a pas de définition universelle de la science, mais il arrive, au cours de l'histoire, que des chercheurs trouvent, dans

un domaine donné, une manière particulièrement féconde d'interroger la nature, et qu'ils parviennent ainsi à « faire science ». C'est un événement remarquable, qu'il faut célébrer, mais c'est un événement qui, pour citer à nouveau I. Stengers (1992, p. 29) ne se décrète ni ne se mérite ; c'est à tort que l'on penserait que suivre scrupuleusement des préceptes méthodologiques constitue l'assurance d'obtenir des résultats significatifs. Le scientifique est, comme le disait A. Einstein, un « opportuniste », qui adoptera à chaque fois l'épistémologie et la méthode qui conviennent le mieux à sa question et à ses objectifs, sans se laisser impressionner par les recommandations des partisans de tel ou tel système épistémologique général. Il est illusoire de chercher à « mériter » par l'application de recommandations épistémologiques le développement d'une recherche féconde. Il n'y a pas de formule magique — cela se saurait ! —, pas de méthode ultime qui, au-delà de toutes les approches disciplinaires particulières, assurerait à celui qui la suit qu'il va obtenir des résultats nouveaux et importants. Ce qui a marché dans un domaine particulier ne marchera pas nécessairement de manière universelle. Il n'y a pas qu'une seule manière de « faire science ». Le physicien n'interroge pas le monde comme le sociologue ou l'historien.

Dire qu'il n'y a pas de méthode scientifique unique n'est donc pas dire que les scientifiques n'ont pas de méthode du tout, ni qu'ils font n'importe quoi, ni qu'ils font chacun ce qu'ils veulent. Dire qu'il n'y a pas de méthode scientifique unique, c'est dire que la méthode est spécifique à la discipline, à la tradition de recherche, et que, dès lors, vouloir développer une hypothétique capacité à « résoudre des problèmes » en général, indépendamment des disciplines, n'a pas beaucoup de sens.

5. Les prescriptions générales

On pourrait m'opposer qu'il y a certes des méthodes spécifiques aux différentes disciplines, mais qu'il y a aussi quelque chose comme des principes ou des préceptes méthodologiques « transversaux » qui fournissent des conditions nécessaires (si pas suffisantes) de la scientificité : il faut s'efforcer de raisonner de manière rigoureuse, ne pas utiliser de termes qu'on ne peut pas définir, accepter de

remettre en cause ses affirmations, être capable de jugement critique, prendre soigneusement en compte les données factuelles, etc. Le problème est que, tant qu'ils ne sont pas déclinés dans des disciplines particulières et appliqués à des contenus spécifiques, ces préceptes méthodologiques — qui correspondent peut-être dans une certaine mesure, aux fameuses compétences transversales — sont parfaitement creux.

Définir un terme, par exemple, me semble désigner une opération qui peut être très différente selon les disciplines. Ainsi, en mathématique, les définitions sont posées et non discutées. Le produit scalaire est « une forme bilinéaire symétrique définie positive » et il ne viendrait à l'idée de personne de contester cette définition. On peut certes s'interroger sur l'opportunité d'introduire une telle notion, sur sa fécondité dans l'un ou l'autre domaine des mathématiques ou de la physique, mais on voit mal un professeur proposer à ses élèves une discussion sur le sens qu'il convient de donner à l'expression « produit scalaire ». En philosophie, en revanche, il n'y a pas de définition qui ne soit objet de débat. Il n'y a pas de définition innocente, et nous ne cessons de nous demander à quoi cela engage de définir les concepts de telle manière plutôt que de telle autre : à quoi cela engage-t-il de définir la connaissance comme une croyance vraie justifiée — justifiée comment ? par qui ? par quoi ? — la liberté comme une absence de contrainte extérieure — qu'en est-il de la contrainte intérieure ? cette loi que nous croyons nous donner à nous-même vient-elle vraiment de nous ? — ou l'homme comme un animal raisonnable — les fous sont-ils moins humains que les autres hommes ? et que dire des femmes, dont chacun sait qu'elles sont si peu raisonnables ?

Un autre bel exemple, qui sera développé dans l'un des symposiums de ce colloque (*Modèles, modélisations et pratiques enseignantes*) est fourni par la modélisation. Il est évident, pour reprendre l'exemple fourni dans la présentation de ce symposium⁵, que l'on n'utilise pas le terme « modèle » dans le même sens lorsque l'on dit que telle souche de hamster doré sert de « modèle animal » pour des recherches sur le carcinome et lorsque l'on parle du modèle de l'atome de Bohr. Personne, je pense, ne peut mettre en question ce que la présentation du symposium désigne comme « le caractère essentiellement polymorphe de ce qu'on appelle modèle en science ». S'interroger ainsi sur ce caractère polymorphe, montrer la fécondité ou les limites de la

notion de modèle dans différentes disciplines, et le faire en donnant la parole aux experts de ces différentes disciplines, me semble infiniment plus intéressant et plus fécond que de chercher les moyens de pratiquer (ou de faire pratiquer aux élèves) la « modélisation » en général.

6. Développer l'esprit critique

Parmi tous les exemples que l'on pourrait donner pour illustrer le point précédent, il en est un sur lequel je voudrais m'attarder quelque peu : celui du « développement de l'esprit critique ». C'est là un thème qui figure dans toutes les directives, dans toutes les listes de compétences, dans toutes les recommandations. En particulier, pour revenir à mon expérience personnelle, les uns et les autres n'ont cessé de me répéter que ce que devait viser le *cours de* (ou *l'éducation à la*) philosophie et (à la) citoyenneté, c'était à « former des citoyens capables de jugement critique ».

On voit mal, du reste, comment il est possible de s'opposer à une affirmation aussi raisonnable. Qui va mettre en cause l'idée qu'il faut « développer l'esprit critique » ? Tout au plus pourra-t-on trouver quelque peu suspecte l'utilisation que certains font de ce thème consensuel et regretter qu'un organisme comme l'OCDE instrumentalise cet esprit critique au service d'un « développement économique efficace⁶ ». Mais ce n'est pas la rhétorique de l'OCDE qui est ici mon objet. Le point sur lequel je souhaite insister est le suivant : vouloir inculquer l'esprit critique « dans le vide », sans lier cet apprentissage à un objet particulier et à des connaissances spécifiques, risque bien d'être voué à l'échec. Il me semble que ce que nous devrions faire, plutôt que de viser sans médiation « l'attitude critique », c'est donner aux élèves les moyens, les outils, qui leur permettront ensuite d'adopter une attitude critique. Et ces moyens, ces outils ce sont d'abord des connaissances, et des connaissances qui, jusqu'à un certain point, ne peuvent être transmises que de manière dogmatique, par quelqu'un qui a une autorité en la matière⁷. Il n'est pas paradoxal, contrairement à ce que l'on pourrait penser, de considérer ainsi que les conditions de l'esprit critique sont, dans une certaine mesure, dogmatiques. Pas plus, par exemple, que d'affirmer

que les conditions de la démocratie ne sont pas elles-mêmes démocratiques : il peut sembler non démocratique d'interdire un parti d'extrême droite ouvertement raciste, mais ce type d'interdiction est sans doute une condition de la démocratie, et les dispositifs apparemment les plus « démocratiques » (comme les innombrables forums de discussion en ligne) ne sont, c'est le moins qu'on puisse dire, pas nécessairement le lieu de l'exercice d'une véritable démocratie ou de la production d'une intelligence collective.

Les connaissances, les savoirs, sont les meilleurs outils dont on puisse disposer pour encourager une attitude critique. Si nous sommes tous extrêmement critiques devant un discours négationniste qui affirmerait que les camps de concentration n'ont pas existé, c'est parce que nous avons des connaissances historiques qui nous donnent les moyens de l'être. Si nous adoptons une attitude critique devant l'idée que le réchauffement climatique est une histoire inventée par les Chinois pour plomber le développement de l'économie américaine, c'est parce que nous savons que les climatologues sont très majoritairement d'accord sur la thèse du réchauffement climatique et de son origine humaine. Pour la plupart d'entre nous, nous ne sommes pas climatologues, nous n'avons pas fait les expériences nous-mêmes, ni lu les études scientifiques qui traitent de ces questions, mais nous savons que les membres du Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat (GIEC) l'ont fait, et nous leur faisons confiance. La condition de notre esprit critique devant les affirmations des climato-sceptiques, c'est notre confiance dans l'autorité des scientifiques⁸. C'est en s'armant de connaissances que l'on se donne la possibilité de leur résister, comme de résister aux créationnistes ou aux partisans de la terre plate, et pas en se répétant qu'il ne faut croire que ce que l'on voit, penser par soi-même et refuser le principe d'autorité.

Des injonctions comme « Ne croyez pas tout ce que l'on vous dit ! », « Exigez de voir par vous-même ! », « Ne faites confiance qu'à votre jugement personnel ! », qui peuvent donner l'impression de décliner les exigences de l'esprit critique, constituent, à vrai dire, une part non négligeable du discours de ceux que l'on prétend combattre en développant ce fameux « esprit critique ». Ainsi un ouvrage créationniste comme le fameux *Atlas de la création* d'Harun Yahya (2006), distribué abondamment il y a quelques années dans les écoles

secondaires et les établissements d'enseignement supérieur, entre autres en Belgique, est tout entier construit sur le thème du respect inconditionnel des faits contre l'autorité (des évolutionnistes). Sur des centaines de pages, l'auteur propose côte à côte la photo d'un fossile et celle de l'organisme actuel correspondant — un fossile de fougère datant de 300 millions d'années et une fougère actuelle, un fossile de salamandre datant de 125 millions d'années et une salamandre actuelle, etc. — et nous invite à juger par nous-mêmes : voyez vous-mêmes que ces deux organismes sont parfaitement semblables, soumettez-vous au verdict des faits, oubliez les préjugés de l'idéologie évolutionniste et reconnaissez que ces fossiles clament qu'il n'y a pas eu d'évolution.

L'exercice de l'esprit critique est bien sûr une compétence essentielle, mais elle ne peut être développée « dans le vide », de manière purement abstraite ; elle repose, comme disent les collègues qui ont conçu le dispositif réflexsciences sur « des activités cognitives et des attitudes spécifiques⁹ », activités qui, me semble-t-il, s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur de disciplines constituées et de savoirs structurés. Comme l'écrit N. Hirtt (2005, p. 65), « le véritable esprit critique, celui qui permet de s'affranchir des dogmes de la pensée dominante, ne se nourrit pas de valeurs mais de savoirs. C'est par l'étude des sciences qu'on acquiert le mode de pensée qui libère des préjugés¹⁰ ».

7. Remarques conclusives

Que l'abandon, même partiel, de l'approche disciplinaire mène à un enseignement de moindre qualité — et même, comme le disent assez brutalement certains, à « du grand n'importe quoi » —, c'est une crainte qui s'explique aussi par des raisons liées à la formation des maîtres. Je ne vais pas m'arrêter sur ce point essentiel, ni envisager ici des projets de réforme particuliers que je ne connais pas suffisamment, mais quels que soient les projets étudiés ou les réformes envisagées, il me semble primordial qu'ils n'aillent pas à l'encontre du principe élémentaire selon lequel un enseignant doit avoir une connaissance approfondie de la matière qu'il enseigne. On ne passionne pas ses élèves (ou ses étudiants) avec de l'à-peu-près. Je ne sais pas si, pour apprendre le latin à John, il faut d'abord connaître John, mais je continue à penser qu'il n'est

pas tout à fait inutile de connaître le latin. Tout cela n'exclut bien sûr pas la possibilité de transformer la grille horaire des élèves du secondaire, ni celle de développer des projets interdisciplinaires. Mais pour être vraiment fécondes, ces expériences interdisciplinaires devraient, je pense, faire intervenir conjointement des spécialistes de différentes disciplines, plutôt que d'être confiées à une sorte de factotum censé savoir un peu de tout. Je termine ainsi par où j'avais commencé : mieux vaut multiplier les points de vue que de chercher à s'affranchir de tout point de vue pour occuper une position de survol absolu.

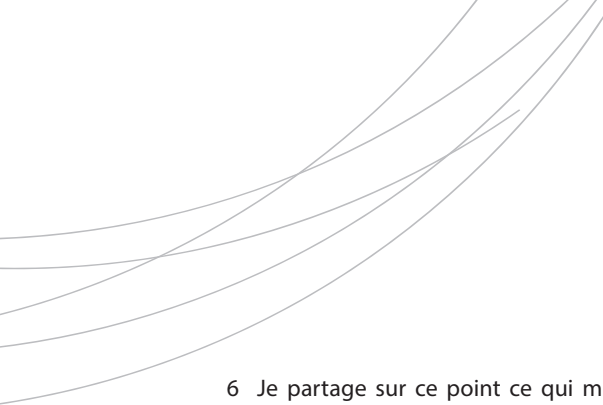
Enfin, et ce sera mon dernier mot, si la dimension disciplinaire me semble importante, c'est aussi parce qu'elle peut contribuer à l'autonomie de l'enseignement, en assurant que ce que l'on apprend à l'école a été pensé, organisé, développé à partir d'une logique scientifique, scolaire ou pédagogique qui vise le développement cognitif de l'enfant et de l'adolescent et non à partir d'une logique économique extérieure à l'école dont l'employabilité serait le principal objectif. Nous ne pouvons pas ignorer que viser l'employabilité revient, dans bon nombre de cas¹¹, à viser la production d'employés modèles munis de quelques compétences transversales minimales — être capable de chercher une information sur internet, baragouiner un peu d'anglais, etc. — et de précieux *soft skills* — flexibilité, adaptabilité, capacité à travailler en équipe, capacité à apprendre tout au long de la vie, etc. Je comprends parfaitement que la plupart des patrons n'aient que faire d'un employé qui lit Baudelaire — ou la princesse de Clèves, pour reprendre un exemple sarkozyste célèbre — ou qui se passionne pour la philosophie médiévale, mais je pense que nous devons avoir d'autres ambitions pour nos jeunes que de fournir au marché du travail des employés rentables, efficaces et flexibles, prêts à répondre aux clients de booking.com avec le sourire et à remplir les distributeurs de sodas sans se poser de questions inutiles.

8. Bibliographie

- Chalmers, A. (1990). *Science and its Fabrication*. Buckingham : Open University Press.
- Hirtt, N. (2005). *Les Nouveaux Maîtres de l'école : L'enseignement européen sous la coupe des marchés*. Bruxelles : Aden.
- Koyré, A. (1957). *From the closed World to the Infinite Universe*. Baltimore : The John Hopkins Press.
- Kuhn, T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago : University of Chicago Press.
- Lakatos, I. (1978). Newton's effect on scientific standards. In J. Worrall et G. Currie (éd.), *Imre Lakatos, Philosophical papers*, vol. 1 : *The methodology of scientific research programmes*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Stengers, I. (1992). *La Volonté de faire science : à propos de la psychanalyse*. Paris : Les Empêcheurs de penser en rond.
- Stengers, I. (1993). *L'Invention des sciences modernes*. Paris : La Découverte.
- Yahya, H. (2006). *Atlas de la création*, tome 1. Istanbul : Éditions Global.

Notes

- 1 Le rapport établi par le Service général de l'inspection au terme de l'année 2008–2009, qui soulignait l'imprécision des référentiels de compétences existants, est un texte qui a pesé dans ces discussions. Suite à ce rapport, il avait été décidé de faire réaliser de nouveaux référentiels à partir d'un cahier des charges où il était explicitement réclamé « des tâches disciplinaires mieux définies et plus circonscrites ». C'était là reconnaître que les référentiels seraient tout simplement inutilisables si l'on n'y introduisait pas davantage de savoirs et de contenus disciplinaires.
- 2 https://didactif2018.sciencesconf.org/data/pages/DIDACTIfen_Resumes_courts_1.pdf, p. 192.
- 3 Sur cette question des débuts de la science moderne et en particulier sur la mathématisation de la physique, on ne peut manquer de renvoyer aux études d'A. Koyré, notamment à son célèbre ouvrage, *Du monde clos à l'univers infini*.
- 4 Cette question est formulée et développée de manière particulièrement claire dans le premier chapitre de Chalmers (1990).
- 5 https://didactif2018.sciencesconf.org/data/pages/DIDACTIfen_Resumes_courts_1.pdf, p. 132.

- 
- 6 Je partage sur ce point ce qui me semble être une certaine inquiétude exprimée par les auteurs du résumé relatif à la communication « Effets d'une formation d'enseignants aux pratiques délibératives en univers social au 3^e cycle du primaire en vue de favoriser le développement de la pensée critique de leurs élèves » auxquels j'emprunte la citation (de l'OCDE) suivante : « [...] les organisations encourageant la pensée critique atteindront les objectifs de développement économique efficacement. » https://didactif2018.sciencesconf.org/data/pages/DIDACTIfen_Resumes_courts_1.pdf, p. 103.
- 7 Dans son célèbre ouvrage *La structure des révolutions scientifiques*, Th. Kuhn (1962) a montré que l'inventivité de la science, sa capacité à se remettre en question, à produire du nouveau, et même, quelque fois à être proprement révolutionnaire n'est pas en contradiction, ni même en tension, avec ce que l'on pourrait désigner comme le caractère dogmatique de la formation des jeunes scientifiques.
- 8 Confiance vigilante, bien sûr. Il ne s'agit pas de céder à un angélisme qui ignorerait combien les scientifiques peuvent être vulnérables aux pressions de toutes sortes.
- 9 RéflexSciences : « un dispositif didactique pour développer la pensée critique et apprendre la physique chez les étudiant.e.s de première année en Sciences à l'UCL ». https://didactif2018.sciencesconf.org/data/pages/DIDACTIfen_Resumes_courts_1.pdf, p. 114.
- 10 Quelques lignes plus bas, N. Hirtt ajoute : « L'absence de rigueur, les savoirs mal structurés, les compétences pratiques sans assise théorique, l'adaptabilité sans réflexion ne conduisent l'homme qu'à renoncer à comprendre, à accepter tout sans s'interroger sur rien. »
- 11 On se souviendra de cette affirmation glaçante tirée du texte *Quel avenir pour nos écoles ?* publié par l'OCDE en 2001 : « Tous n'embrasseront pas une carrière dans le dynamique secteur de la "nouvelle économie" — en fait la plupart ne le feront pas — de sorte que les programmes scolaires ne peuvent être conçus comme si tous devaient aller loin. »

Des savoirs linguistiques à l'enseignement du français : disciplinarisation et didactisation

Jean-Louis CHISS

Université Sorbonne Nouvelle (Paris 3)
Unité de formation et de recherche (UFR)
« Littérature, linguistique et didactique
(LLD) »

Remarque liminaire : nous avons tenu à conserver les traces d'oralité présentes dans cet exposé. L'enregistrement de la conférence, retranscrit par Mégane Cara (ULiège), a été mis en forme par Daniel Delbrassine (ULiège – DIDACTIfen).

1. Introduction : le linguiste et la discipline « français »

Je voudrais aborder un point relativement particulier par rapport à l'ensemble des problématiques qui sont débattues dans ce colloque. En effet, je ne vais pas proposer de réflexion générale sur la didactique des disciplines, même si je m'y suis intéressé ponctuellement, mais je vais plutôt me consacrer, comme mon titre l'annonce, à la relation qu'il peut y avoir entre les savoirs linguistiques d'un côté, et l'enseignement du français de l'autre. J'ai ajouté à cet intitulé deux mots, « disciplinarisation » et « didactisation », pour guider l'exposé et situer mon apport propre.

Du point de vue de mon identité professionnelle et scientifique, je suis un être biface, mais je ne suis pas le seul... C'est-à-dire qu'il y a une partie de mon travail qui concerne effectivement le langage, les langues, l'histoire des théories du langage ; et une autre partie qui concerne la didactique du français, parfois plus généralement celle des langues. Et en réalité, j'ai toujours essayé de bâtir des relations

entre ces deux domaines, parfois d'en penser la solidarité fondamentale. C'est pourquoi je ne ferai pas l'histoire du français comme discipline d'enseignement, car ce n'est pas ma spécialité : nous avons d'excellents historiens du « français ». Je mets des guillemets à « français » pour le désigner comme une discipline, par opposition au français en tant que langue. Et effectivement, beaucoup de travail a été accompli sur l'histoire du « français » comme discipline d'enseignement. J'aurai l'occasion d'y revenir... On connaît par exemple les travaux d'André Chervel (1988) et de Jean Hébrard (1988).

Quand il s'agit de s'occuper de la construction de cette histoire de l'enseignement du français — là pour l'instant je ne dis pas la construction de la *didactique* du français mais la construction de la *matière* français —, il est évident qu'il y a une multiplicité de paramètres qui entrent en ligne de compte. À cause de mon orientation, j'ai toujours eu tendance à m'occuper d'abord de la manière dont les savoirs linguistiques de toute nature, des savoirs sur la langue, sur le langage, sur les textes, sur les discours, sont intervenus à l'intérieur de la constitution de cette discipline qu'on appelle le « français ». Depuis quand l'appelle-t-on ainsi ? Depuis le début du xx^e siècle, en tout cas en France.

2. Autonomie, application, « pédagogisation »

Je voudrais m'occuper de cette entrée spécifique, celle du devenir des savoirs issus des sciences du langage par rapport à l'enseignement de la langue. Cette question précède d'ailleurs, si on peut dire, l'avènement de la *linguistique* proprement dite. On peut affirmer que dans le monde occidental, depuis toujours, il y a un rapport entre, d'un côté, la constitution des grammaires savantes, et, d'un autre côté, les problèmes qui relèvent de la pédagogie de la langue. Dans la grammaire grecque, la destination pédagogique des ouvrages qu'on peut qualifier de

théoriques était avérée. Dans le cadre français et francophone au ^{xvii}^e siècle, la *Grammaire générale et raisonnée contenant les fondements de l'art de parler*, dite « Grammaire de Port Royal », était à la fois un ouvrage théorique et un ouvrage pédagogique, c'est-à-dire explicitement adressé aux élèves.

Au ^{xx}^e siècle, un certain nombre de théories linguistiques, la linguistique structurale par exemple, ont touché d'une manière ou d'une autre l'enseignement du français en particulier, et sans doute celui d'autres langues. Cela a été le cas, quelques années plus tard, de la grammaire générative, en tout cas dans sa première mouture; la grammaire générative suivante, si on peut dire, étant devenue absolument rétive à toute question pédagogique ou didactique. Ce mouvement s'est poursuivi avec les théories de l'énonciation, les grammaires ou les linguistiques textuelles, qui ont évidemment, d'une manière ou d'une autre, influencé l'enseignement du discours, de la lecture et de l'écriture.

Je voudrais aussi mentionner la parenthèse — mais cela est un problème d'interprétation — de l'autonomie de la grammaire scolaire : c'est la thèse d'André Chervel. C'est-à-dire qu'à partir de la moitié du ^{xix}^e siècle, il se développe un courant spécifique et autonome, parfois appelé « grammaire traditionnelle », mais qui est en réalité plutôt une grammaire scolaire dont les liens avec les références théoriques ne sont pas avérés. Je considère, en lisant les différents ouvrages de Chervel, depuis *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français* (1977) jusqu'à *La culture scolaire. Une approche historique* (1998), que sa thèse est trop radicalement autonomiste. J'ai cherché à savoir si, dans les grammaires scolaires que Chervel avait examinées, il n'y avait pas de traces de savoirs théoriques en linguistique du milieu du ^{xix}^e siècle. Or, j'en suis venu à penser qu'il y en avait en effet; et donc je n'adhère pas vraiment à cette idée de la fabrication d'une grammaire scolaire uniquement dans l'école.

Si j'ai voulu donner ces points de repères, c'est parce que cette affaire est effectivement très ancienne et inscrite dans une temporalité qui continue. La question est ainsi grossièrement posée : quand on a ces savoirs issus des théories du langage, de la linguistique, des sciences du langage, etc., qu'en fait-on ? Dans la littérature didactique de ces trente ou quarante dernières années, on cherche une conceptualisation de ce rapport, de cette relation entre ces savoirs prétendument « savants » et d'un autre côté, le terrain de l'école et de l'enseignement.

À un certain moment, on a employé tout un lexique pour penser cette conceptualisation. Dans de très nombreux colloques, on a parlé de *transfert* de ces savoirs, de *recomposition* du savoir pur, de réorganisation, de *traitement* des savoirs linguistiques, de *reconditionnement*... Le but de tout ce lexique était évidemment d'essayer de penser cette relation. De la même manière, ces savoirs dits « savants », je les pourvois de guillemets parce que je ne suis pas un adepte d'une conception de la scientificité, y compris de la linguistique, qui soit trop affirmée. Je pense que le statut épistémologique des sciences humaines n'est pas le même que celui des autres sciences. En tout cas, ces savoirs « savants » issus des linguistiques ont été dénommés « disciplines contributives » ou « disciplines ressources », « disciplines d'appui » ou encore « champs théoriques de référence ». On a pu observer le déploiement, là aussi, de tout un lexique...

J'ai toujours pensé que ce lexique était fait pour contester, ou en tout cas atténuer, ce que l'on a appelé l'« applicationnisme », c'est-à-dire qu'il fallait effectivement trouver un autre mode de relation que le transfert direct des connaissances linguistiques à l'intérieur des classes, sans médiation. Autrement dit, ce mouvement de la *linguistique appliquée* qui a existé, qui n'est d'ailleurs pas inintéressant, était conceptuellement insuffisant, et donc il a fallu rechercher, penser des médiations. Certains se réclament de cette étiquette de la linguistique appliquée : il y a une association internationale de linguistique appliquée, une association française de linguistique appliquée, etc. Mais je pense que ces collègues ne font pas tout à fait le même métier que les didacticiens des langues. En tout cas, si on veut dire par là qu'on a besoin, dans l'enseignement, par exemple, de renouveler les descriptions de la langue, pourquoi ne pas faire de la linguistique appliquée ? Elle a sa légitimité de ce point de vue-là et c'est vrai que si on trouve à présenter telle ou telle question linguistique d'une manière plus sûre, plus cohérente, il n'y a évidemment aucune raison de s'en priver.

Mais, la protestation contre la linguistique appliquée a été multiforme et pas seulement à cause du refus des transferts directs. D'autres critiques se sont exprimées, venues du domaine de la pédagogie, qui contestaient le caractère réducteur ou trop abstrait de ces procédures pour les élèves; des critiques venues aussi de la psychologie qui

insistaient sur l'écart entre, d'une part, la transcription des règles ou des structures et des opérations, et, d'autre part, le processus réel de l'acquisition et de l'appropriation par les élèves. Cela a aussi posé des questions épistémologiques plus générales sur les rapports entre théorie et pratique; et donc beaucoup de raisons ont milité pour qu'un certain nombre de chercheurs délaissent, si on peut dire, cette linguistique appliquée au profit de la construction d'une didactique des langues.

Là aussi, la question du lexique a été effectivement importante. En relisant des textes que j'ai écrits il y a trente ans, j'ai vu que j'avais beaucoup employé « pédagogisation », par exemple, pour les disciplines linguistiques, alors que j'ai abandonné ensuite ce terme au profit de « didactisation ». Au fond, qu'est-ce qui était intéressant? Les questions que je me suis posées, c'est, par exemple, pourquoi telle théorie linguistique s'est-elle « pédagogisée » plus ou moins vite, pourquoi a-t-elle pénétré tel ou tel manuel, telle ou telle méthode, telle ou telle pratique de classe? S'il y a eu des résistances face à telle ou telle théorie linguistique, pourquoi? D'où venaient ces résistances? Est-ce qu'il fallait les mettre au compte du degré de théorisation de la théorie en question, les attribuer au fait que la théorie ne portait pas une conception de l'apprentissage? Si une théorie de référence à un certain moment s'était imposée, était-ce un hasard lié au caractère aléatoire d'une diffusion ou était-ce un effet de mode?

Un certain nombre de travaux ont par exemple argumenté le fait qu'il était assez concevable que les milieux de l'enseignement du français s'intéressent à un certain moment à Chomsky, à la grammaire générative, et qu'on pouvait comprendre les raisons qui, dans la tradition grammaticale française, poussaient à porter le regard vers les conceptions chomskyennes: la théorie de la phrase, les théories des transformations, le couple grammaticalité/acceptabilité, toute une série d'éléments qui étaient assez congruents avec ce que j'ai appelé la « tradition grammaticale ». Chomsky d'ailleurs, à tort ou à raison, s'était lui-même réclamé de cette tradition quand il a écrit *La linguistique cartésienne*, puisqu'on était effectivement au ^{xvii}e siècle, dans une relation d'assez grande proximité entre la philosophie de Descartes et la *Grammaire générale et raisonnée* de Port-Royal que j'évoquais en commençant. Au-delà d'ailleurs, on s'est demandé comment s'était passée effectivement l'entrée des

linguistiques textuelles, comment ces couples qui nous venaient de Benveniste ou d'autres (histoire/discours, premier plan/arrière-plan) sont entrés (ou pas) dans l'enseignement et pourquoi...

Il y a donc eu l'application, qui était contestable. Il y a eu la « pédagogisation », qui était intéressante, mais, à mon avis, insuffisante. Et puis le vecteur a changé, c'est-à-dire que beaucoup de recherches ont commencé à affirmer qu'il ne s'agissait pas d'appliquer la linguistique au terrain de l'enseignement, mais d'inverser la logique et de considérer les théories linguistiques comme des banques de données, et qu'on allait pouvoir puiser à l'intérieur de ces banques de données des éléments censés être productifs ou pertinents pour l'enseignement.

On a même fait de petits jeux de mots : à l'époque, on a parlé de passage de la linguistique appliquée à la linguistique *impliquée*, ce qui était une manière de se poser cette question-là... Comment peut-on aller chercher des connaissances dans les théories linguistiques pour les *impliquer* sur le terrain pédagogique? C'est un mouvement qui a été important et qui finissait par affirmer que le rôle des référents théoriques, c'était plus d'aider à la formulation de problèmes didactiques que de fournir en soi des réponses : pour aller « puiser » dans les théories, sans doute fallait-il savoir ce qu'on allait y chercher. Dans cette inversion du mouvement, il était question en fait de construire une problématisation des recherches en didactique. En tout cas pour ce qui concerne le référent linguistique, parce qu'il est évident que la didactique du français (et des langues) n'a pas pour seul partenaire les disciplines qui relèvent du langage en général. C'est pourquoi, dans ces modèles, il est intéressant de s'arrêter sur la question de la *transposition didactique*.

3. De la transposition didactique à la didactisation

On a pu considérer que cette notion de transposition didactique était un outil. Elle n'avait pas pour origine un travail sur le langage ni même sur les sciences humaines. Elle est venue d'autres domaines et nous l'avons largement utilisée. La question a consisté à pointer à la fois son intérêt et, en même temps, dans une certaine mesure,

ses insuffisances pour ce qui concerne la question de la relation entre connaissances linguistiques et enseignement de la langue française. Cette transposition didactique est au fond indissociable d'une distinction entre les savoirs savants, d'un côté, et les savoirs enseignés, de l'autre, malgré la définition de plusieurs étages dans le processus. Il m'a semblé que ce binarisme savoirs savants/savoirs enseignés risquait de reconduire une opposition entre le savoir inventé bien constitué d'un côté, et d'un autre côté les conditions de sa transmission, et qu'il y avait peut-être là une coupure trop franche.

C'est pour discuter la pertinence de ce dispositif que j'ai employé le terme de « disciplinarisation » (Chiss et Puech, 1999; Chiss, 2018) : il s'agit de montrer une forme de *continuum* depuis les savoirs inventés jusqu'aux savoirs transmis, y compris dans les classes. Quand j'ai étudié certains textes fondateurs de la linguistique moderne, l'une des choses qui m'ont intéressé, c'est la manière dont ces textes fondateurs ont pu déclencher des discours disciplinaires. Cela a été le cas effectivement avec le *Cours de linguistique générale*, et les écrits rangés sous l'étiquette « linguistique structurale ». J'ai essayé de décrire par exemple, pour une école de linguistique particulière, cette « chaîne » qui va depuis la théorie jusqu'à la question « qu'est-ce qu'on en fait dans la classe ? ». Par exemple, pour le courant linguistique dénommé « École fonctionnaliste », j'ai essayé de voir comment toute une série d'ouvrages s'enchaînent les uns les autres. Ainsi, Georges Mounin écrit d'abord *Clefs pour la linguistique* (Seghers, 1968), puis Jeanne Martinet publie un livre qui s'appelle *De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue* (PUF, 1974) pendant que Frédéric François édite *L'Enseignement et la diversité des grammaires* (Hachette, 1974) et enfin André Martinet en vient à écrire pour l'enseignement une *Grammaire fonctionnelle du français* (Didier, 1979).

On observe ainsi — pour une école donnée, on aurait peut-être pu le faire pour d'autres, le distributionnalisme par exemple — cette espèce de chaîne continue qui part d'une interrogation sur la consistance du savoir savant et passe par toute une série de médiations. C'est ce qui se produit, au fond, soit dans la formation des enseignants, soit même directement à l'intérieur des pratiques de classe, soit dans la fabrication de manuels pour les écoles. C'est-à-dire qu'il y a un processus continu qui va — on pourrait le dire en reprenant un élément de la transposition didactique — jusqu'à la fabrication

de l'*enseignable*, en partant d'éléments qui relèvent strictement, dans un premier temps, des théories linguistiques.

Donc, en considérant la didactisation comme une étape de la disciplinarisation des savoirs linguistiques, on peut essayer de reconstituer cette chaîne qui me semble plus juste, plus pertinente par bien des aspects, que l'idée d'une bipartition trop sommaire entre les savoirs savants et les savoirs enseignés. Même si l'on sait par ailleurs qu'il y a une autre étape qui passe de l'enseignement des savoirs à leur appropriation par les élèves.

Dans les années 1960, on a construit toutes sortes d'outils de paradigmatization ; on a fabriqué des introductions à la linguistique, et ensuite, des outils pour les étudiants et pour la formation. Ce qui était important, je crois, c'est qu'il y avait, en tout cas à ce moment-là, un consensus à travers toutes sortes de numéros de revue, de publications, etc. sur l'utilité de la linguistique pour l'enseignement du français. Plusieurs livres d'ailleurs se sont intitulés ainsi et il y a eu, à partir du titre *princeps* d'Émile Genouvrier et Jean Peytard (1970), *Linguistique et enseignement du français*, toute une série d'autres ouvrages, à peu près pendant une vingtaine d'années. Je ne vais pas vous donner la liste de cette floraison de textes dans la voie qui avait été ouverte par ce titre... Ce qui était en même temps bizarre, c'est que les mêmes Genouvrier et Peytard disaient regretter beaucoup l'écart entre la recherche et la formation, au moment précisément où l'on multipliait les livres pour affirmer que les acquis de la recherche devaient passer dans la formation des professeurs et puis dans l'enseignement.

Mon idée était donc d'étudier un *continuum* dans les discours disciplinaires de la linguistique, en refusant de séparer d'une part l'histoire intellectuelle des disciplines savantes, et d'autre part l'histoire spécifique des disciplines scolaires. C'est un problème qui est inhérent à la terminologie même de ce que nous appelons une discipline. Quand j'ai essayé de définir ce qu'on pourrait — parce que je vois bien que c'est le thème de ce colloque — définir comme un point de vue « disciplinaire », ou la « disciplinarité », je pensais qu'il y avait effectivement plusieurs manières de caractériser ce point de vue.

Pour qu'il y ait une discipline il faut qu'il y ait un horizon de rétrospection où peut s'inscrire effectivement la nouveauté théorique. Mais il faut aussi qu'il y ait un horizon de projection vers lequel tend

l'objet conceptuel. Il faut encore qu'il y ait une disposition pour la discipline en synchronie : que se passe-t-il au moment-même, et quid du problème de la relation entre la discipline et l'interdisciplinarité? Enfin, aucune discipline savante ne peut être ignorante de la question de la transmission. J'ai été frappé, dans les écrits d'un certain nombre de grands linguistes, de leur attention à la question de ce qu'on pourrait appeler la « paradigmatization de l'objet de connaissance ». C'est-à-dire que ces linguistes, Jakobson par exemple, écrivent des espèces de synthèses, de comptes rendus dans lesquels ils exposent, ils présentent leurs théories pour la confrérie des savants et au-delà. Je ne pense pas pour autant qu'il faille confondre la vulgarisation scientifique et la question de la didactisation.

L'une des raisons fondamentales du scepticisme dans le domaine de la didactique du français par rapport à la transposition didactique, tient bien sûr à l'objet lui-même, le langage et la langue, les textes et les discours, parce qu'on est là dans un champ où interfèrent des types de savoirs différents et investi par la subjectivité et la société. Le savoir savant, transposé, didactisé, etc., ne constitue qu'un aspect de la question. Dès qu'il s'agit des langues, il y a toujours des savoirs ordinaires, des savoirs circulants ou des représentations... Et, de manière plus systématique, ce que j'ai appelé des « idéologies linguistiques » (Chiss, 2018) auxquelles la didactique ne peut pas être indifférente parce qu'elles affectent l'objet de la transmission et touchent les professeurs comme les élèves.

Nous sommes donc sur un terrain composite, y compris parce que, même si j'ai récusé (voir *supra*) la thèse radicalement autonomiste de Chervel, il est vrai que l'école a pu inventer certains de ses propres savoirs ou savoir-faire. Alors, si vous comptez avec les savoirs savants ou transposés, les savoirs produits par l'école *sui generis* si on peut dire, les représentations, les idéologies linguistiques, etc., on est clairement dans un domaine de la mixité, de l'hétéronomie, de la complexité. Ce n'est pas seulement une question pour le terrain, pour l'école mais c'est aussi une question pour la linguistique. Quand on parle à un certain nombre de linguistes des idéologies linguistiques, ils pensent que ce n'est pas intéressant puisque ce n'est pas de la science! Justement, ce n'est pas de la science : ce sont des idéologies linguistiques. Mais comment peut-on penser qu'une science, ou prétendue telle, puisse se prémunir contre cette question des représen-

tations? On voit bien qu'en France et ailleurs, le « génie de la langue française », « la crise du français » sont des idéologies linguistiques, et « la vie du langage » en est une autre... Tous ces éléments ne peuvent pas être ignorés de la didactique des langues et en particulier de la didactique du français (voir Chiss & David, 2018, première partie).

4. Sciences du langage et didactique du français : complexité et contextualisation

Dans mon itinéraire de réflexion, je me suis donc finalement demandé quels sont les questionnements de recherche entre les sciences du langage, d'une part, et la didactique des langues/du français, d'autre part, quelles pistes étaient heuristiques, quels étaient les réquisits pour cette investigation.

Il faut d'abord construire une typologie des relations entre les contenus linguistiques eux-mêmes et d'autre part la didactique de la langue et des discours, en se méfiant des oppositions tranchées entre, par exemple, la linguistique savante descriptive et ce qu'on appelle la « grammaire scolaire ». Il n'y a pas de synonymie entre « grammaire scolaire » et « grammaire traditionnelle ». Il vaut mieux parler de « scolarisation de la grammaire » dès lors qu'il s'agit de spécifier un mode de fonctionnement plutôt qu'une série de contenus. Au fond, quand on a enseigné une grammaire structurale à l'école pendant un certain nombre d'années, c'était une grammaire scolaire puisque c'était une grammaire enseignée dans les cursus éducatifs. Dans cette première direction apparaît aussi la question des didactisations différentes entre les différents domaines. Par exemple, la différence entre la didactisation de la grammaire et celle des théories de l'énonciation. L'orthographe comme discipline scolaire, par exemple, a fait l'objet de nombreuses recherches savantes et on s'aperçoit qu'à l'école (enseignement primaire, secondaire, etc.), l'accord du participe passé a l'air d'être une affaire de règles ésotériques, de bizarreries peu justifiables, alors qu'en même temps il existe des articles savants sur cette question (ceci n'implique pas qu'il ne faille pas réformer l'orthographe!). Cela veut dire, en tout cas, qu'on ne peut aisément séparer par une pétition de

principe ce qui relève de la prescription normée et d'un autre côté, de la description savante.

La deuxième dimension à laquelle je pense dans ces questionnements, c'est ce dont je me suis aperçu en relisant des actes de colloque des années 1970–1980. Par exemple, à l'occasion d'une communication récente à l'université de Genève, j'ai relu tout ce qui avait été écrit sur Saussure dans la constitution de la didactique du français. Pourquoi et comment il a été assimilé au structuralisme. On voit bien ici la nécessité de déconstruire un certain nombre de références théoriques. On a entendu de nombreux reproches d'hétérodoxie : « Mais enfin, quel usage faites-vous de Chomsky dans ces manuels ? Ce n'est pas du tout cela, le chomskysme ! » J'ai considéré que le souci de la pureté scientifique devait céder le pas à l'efficacité ou à la pertinence de telle ou telle description de la langue. En tout cas, la nécessité de préciser le statut des références théoriques ou des textes fondateurs pouvait éviter des malentendus.

Il en est un sur lequel je m'arrête un instant, bien que je n'aie pas le temps d'évoquer les théories littéraires et la didactique de la littérature : il s'agit de l'étiquette « formaliste » apposée à certaines descriptions ou démarches et devenue disqualifiante dans les discours sur l'enseignement du français, étiquette extraordinaire si l'on songe que les moins « formalistes » étaient sans doute les formalistes russes (préoccupés du sens et du contexte). Des malentendus et confusions, l'actualité française se nourrit quand le ministre de l'Éducation nationale semble considérer qu'il y a une science officielle, qui permettrait de piloter l'enseignement des disciplines et de résoudre les problèmes de la lecture à l'école. Cette « science officielle » serait une forme de cognitivisme mâtiné de neurosciences. Personne n'a rien contre le fait de développer les connaissances scientifiques ; c'est plus problématique quand il s'agit de donner un label de l'Éducation nationale à certaines recherches et de le refuser à d'autres.

Le troisième élément, qui pour moi est absolument essentiel dans la didactisation, c'est la question des *effets en retour* du didactique sur le théorique. Si l'on a souvent montré en quoi les recherches linguistiques avaient pu être appliquées/impliquées sur le terrain pédagogique, on n'a pas suffisamment mesuré en quoi les recherches en didactique du français et des langues avaient pu questionner voire transformer les théories linguistiques, les descriptions de la langue, les conceptions des

discours. Je crois, par exemple, que des recherches en didactique ont représenté des contributions aux recherches en psychologie du développement, que le lien n'était pas unilatéral, mais que l'on avait affaire à une relation bilatérale. Plus largement, je fais l'hypothèse que s'il n'y avait pas eu autant d'inquiétude sur les questions de l'échec scolaire et en particulier de la crise de la lecture, de l'écriture, on n'aurait pas eu un développement aussi important des grammaires et des linguistiques textuelles. Il y a des effets de conjoncture, où des problématiques qui relèvent du scolaire et globalement du social vont jouer un rôle dans le développement de recherches dites « scientifiques ». Cet effet en retour, nous avons été peu nombreux à nous en préoccuper pour rompre avec un lien qui allait uniquement du théorique au pédagogique alors que le rôle dévolu à la didactique est celui de médiation.

L'avant-dernier point que je mentionne dans ces relations entre les savoirs linguistiques et la didactique du français/des langues, c'est la nécessité de prendre en compte et d'analyser les contextes et leur historicité. Par exemple, nous avons évoqué plus haut la naissance du « français » comme discipline scolaire au tournant du XIX^e–XX^e siècle, mais ce n'est jamais aussi simple. En France, ce processus de constitution du français comme discipline est un processus interminable, c'est-à-dire un processus non terminé. Pourquoi dis-je cela ? Parce qu'on lit parfois des déclarations inspirées par un bon souci historien qui affirment que, dans les années 1910, en même temps que la littérature accède effectivement au statut de matière enseignée, il se crée une discipline qui s'appelle le « français », par détachement progressif des lettres anciennes, du latin et du grec. En fait, il s'agit d'un processus très long qui prend place dans des contextes différents. C'est seulement en 1960 qu'on a créé, pour le recrutement des professeurs, une agrégation de *Lettres modernes*. Cela n'existait pas auparavant, c'est-à-dire que la formation classique impliquait le latin et le grec : ce qui est remarquable, c'est que l'épreuve obligatoire de latin est restée au programme de cette agrégation de lettres modernes et que les professeurs de « français » n'existent pas en France puisqu'ils passent des concours qui s'appellent « Lettres modernes » ou « Lettres classiques » : ce ne sont donc pas des professeurs de « français », même s'ils enseignent au collège la discipline « français » ! J'ajoute qu'il n'existe pas *stricto sensu*, dans les universités françaises, de département de

« français », en tout cas, pas de département de français langue première ou langue maternelle, parfois des départements de français langue étrangère.

Ce problème des changements des contextes historiques, qui n'excluent pas les permanences des dispositifs, est crucial et permet aussi d'acter des comparaisons entre les pays au sein de la francophonie et au-delà. D'une manière générale, les contextes que j'appelle « théorico-institutionnels » sont très importants, parce qu'on peut trouver des réponses à des questions historiques qui importent à notre actualité : à quel moment et pourquoi s'est-on mis à travailler l'argumentation, par exemple, dans le champ scolaire ? Pourquoi et quand s'est-on mis à faire de la « lecture méthodique » comme méthode d'approche des textes ? Questions insolubles dans le cadre purement intra-théorique.

J'ajoute d'ailleurs, comme dernier point, de manière encore plus large, qu'il faut se rendre attentif à la relation entre toutes ces interrogations et les pratiques sociales en général, les dispositifs politiques. Le thème par exemple, de la « crise du français » (Chiss, 2018, partie 1), est une vieille affaire qui remonte à la fin du ^{xix}^e siècle, qui est passée par les années 1930, qui a été sans cesse reprise. Il ne peut pas être traité seulement en tant que crise du français, de la langue française et de la discipline scolaire. Il est lié, enchevêtré, avec toutes sortes d'autres crises qui sont de nature sociale, politique, etc. On peut ainsi mettre en relation des phénomènes qui apparaissent dans l'enseignement, des changements dans la société, par exemple le surgissement de telle ou telle pratique langagière, ou encore des questionnements dans les disciplines qui traitent du langage. J'avais essayé d'étudier les causes de l'engouement pour l'oral à l'école dans les années 1970. En mai 68, quand la question s'est posée d'offrir un espace à l'expression publique et au dialogue, et qu'en même temps on vivait une crise de cette expression publique, il semblait assez naturel, dans une certaine mesure, que le terrain scolaire s'intéresse à l'oral. Ce n'est pas seulement le résultat d'un développement interne à la théorie.

On sait que les questions linguistiques sont toujours des questions de société en France. Elles le sont aussi dans une certaine mesure en Belgique ou en Suisse. Mais en France, il est bien difficile de « sortir » de ces histoires : le problème de la réforme de l'orthographe dure depuis quasiment un siècle et demi ; aujourd'hui, les débats sur la féminisation des noms de métiers ou l'écriture inclusive

donnent lieu à des affrontements idéologiques ; on assiste à la reviviscence de débats sur les méthodes de lecture, débats souvent artificiels. Ainsi notre ministre a par exemple découvert qu'il existait une méthode dénommée « globale » alors qu'on sait qu'elle a disparu, pour autant qu'elle ait jamais existé. Dans la société française, chacun a son mot à dire sur ces questions de langue et on ne sait pas si c'est un signe de vitalité démocratique ou une source inépuisable de confusion.

5. Conclusion : de la nécessité des didacticiens

En conclusion, je voudrais revenir sur le problème de la transmission et du savoir savant. Il est évident que l'institution scolaire ne peut pas rester sourde au développement des savoirs scientifiques ; cela n'aurait absolument pas de sens. D'une manière ou d'une autre, l'école va en être affectée. Mais, il y a une autre règle : les scientifiques, ou prétendus tels, doivent tous être concernés par la question de la transmission, donc par les problèmes de la didactisation, qui rentrent dans le cadre du développement des savoirs disciplinaires. Je fais d'ailleurs remarquer que ce sont souvent les savants les plus connus, les plus estimés, qui sont les plus préoccupés par ces questions-là. Je le dis avec la nostalgie de celui qui constate un certain désengagement des linguistes vis-à-vis des problèmes de l'enseignement du français ces dernières années.

Ce désengagement est sans doute lié à une technicisation de la linguistique, qui mène à un moindre intérêt pour ces questions. Et donc les deux disciplines (sciences du langage et didactique du français/des langues) sont en train de s'éloigner l'une de l'autre. Quel est l'effet immédiat de ce phénomène ? C'est effectivement le retour de ce qu'on pourrait qualifier de vieilles lunes : conceptions surannées de la langue et descriptions obsolètes. Nous ne vivons pas, en France, aujourd'hui un moment « progressiste », si tant est que ce mot puisse avoir un sens stable. Cela tient beaucoup à ce retrait de la communauté des sciences du langage par rapport au problème de l'enseignement du français, mais aussi à une forme de désintérêt de certains didacticiens pour le rapport au langage et le fonctionnement de la langue. Peut-être n'est-ce pas le cas

en mathématiques, ou en histoire/géographie où il y a sans doute plus de proximité avec les savoirs savants ou universitaires. Mais pour les relations entre sciences du langage et didactique du français, je pense qu'on est entré dans une autre époque, largement marquée par une insensibilité réciproque.

Il faut maintenir les didacticiens dans le rôle de médiateurs, et non pas de courroie de transmission, avec un œil sur le développement des savoirs disciplinaires et un autre œil sur le fonctionnement des institutions scolaires. C'est pour cette obligation d'ubiquité qu'il n'est pas facile de faire de la didactique : il faut être à la fois savant dans les disciplines, pour ne pas les abandonner aux spécialistes *stricto sensu*, et en même temps il faut être aussi un bon connaisseur de l'école. Cela fait beaucoup de travail mais cela fait aussi partie de ce qui peut continuer à nous animer et à nous passionner.

6. Bibliographie

Chervel, A. (1977). *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*. Paris : Payot.

Chervel, A. (1988). L'Histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherches. *Histoire de l'éducation*, 38, p. 59–119.

Chervel, A. (1998). *La Culture scolaire. Une approche historique*. Paris : Belin.

Chiss, J.-L. (2016). *De la pédagogie du français à la didactique des langues : les disciplines, la linguistique et l'histoire*. Paris : École Polytechnique.

Chiss, J.-L. (2018). *La Culture du langage et les idéologies linguistiques*. Limoges : Lambert-Lucas.

Chiss, J.-L. & David, J. (2018). *Didactique du français. Enjeux disciplinaires et étude de la langue*. Paris : Armand Colin.

Chiss, J.-L. & Puech, C. (1997). *Fondations de la linguistique. Études d'histoire et d'épistémologie*. Bruxelles : Duculot.

Chiss, J.-L. & Puech, C. (1999). *Le Langage et ses disciplines, XIX^e–XX^e siècles*. Bruxelles : Duculot.

Genouvrier, E. & Peytard, J. (1970). *Linguistique et enseignement du français*. Paris : Larousse.

François, Fr. (1974). *L'Enseignement et la diversité des grammaires*. Paris : Hachette.

Hamdani Kadri, D. & Elghazi, L. (2016). *Voies multiples de la didactique du français. Entretiens avec Suzanne-G. Chartrand, Jean-Louis Chiss et Claude Germain*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Hébrard, J. (1988). La Scolarisation des savoirs élémentaires à l'époque moderne. *Histoire de l'éducation*, 38, p. 7–56.

Martinet J. (1974). *De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue*. Paris : PUF.

Martinet A. (1979). *Grammaire fonctionnelle du français*. Paris : Didier.

Mounin G. (1968). *Clefs pour la linguistique*. Paris : Seghers.

Enseigner les mathématiques au début du XXI^e siècle

Floriane WOZNIAK

Université de Montpellier
Laboratoire interdisciplinaire de
recherche en didactique, éducation et
formation (LIRDEF)

1. Introduction

Les nouveaux besoins de la société génèrent des changements curriculaires. Il y a ainsi une évolution dans les contenus enseignés et/ou dans la manière de les enseigner au fil du temps. Les outils développés en théorie anthropologique du didactique, en particulier l'étude de la transposition didactique, permettent de penser ces changements. Dans cet article, je reviens sur les éléments moteurs des évolutions dans les programmes scolaires, avant d'aborder les changements qui s'opèrent actuellement en France. L'enseignement mathématique est un enseignement *des* mathématiques. L'usage du pluriel indique d'emblée qu'il n'y a pas *un* mode de penser mathématique, mais *des* modes de penser et *des* pratiques mathématiques, c'est-à-dire des praxéologies¹ distinctes. L'encyclopédie de Diderot et D'Alembert² partage les mathématiques en *mathématiques pures* et *mathématiques mixtes* suivant que les grandeurs considérées sont étudiées de façon abstraite ou concrète (Artaud, 1999). Ainsi, les mathématiques sont-elles plurielles d'abord par les objets qu'elles étudient : questions fondamentales, internes au champ des mathématiques ou questions ouvertes à d'autres champs dans une position assumée d'outils au service des autres disciplines³. Elles sont aussi plurielles par la diversité des méthodes employées, propres aux différents domaines des mathématiques, conduisant certains colloques internationaux de didactique des mathématiques à proposer des groupes de travail autour

de « *algebraic thinking* », « *stochastic thinking* » ou encore « *geometrical thinking* » voire « *advanced mathematical thinking* ».

Ce texte, qui illustre la diversité des mathématiques à travers les exemples choisis, porte sur la situation française. Il est structuré en trois parties qui évoquent chronologiquement le passé, l'actualité et le futur de l'enseignement des mathématiques pour la scolarité obligatoire (école primaire puis collège, les élèves ont de 3 à 16 ans). La première partie montre comment l'étude de la transposition didactique (Chevallard, 1991) permet de penser les changements curriculaires. La deuxième partie met en perspective les récentes évolutions de programmes afin de mettre en évidence le changement de paradigme de l'enseignement des mathématiques qui s'opère actuellement dans divers pays (Barquero *et al.*, 2018). Enfin, la dernière partie aborde les conditions et contraintes du travail épistémologique des professeurs pour concevoir, mettre en œuvre et réguler son enseignement et le nouveau défi qu'auront à relever enseignants, formateurs et chercheurs pour accompagner ce qui apparaît comme un changement de paradigme scolaire depuis l'introduction de la démarche d'investigation comme processus d'enseignement.

2. Les phénomènes de transposition didactique

2.1. École et société

Une étude historique permet aisément de montrer combien les systèmes éducatifs dépendent de la religion, du système politique, de l'état des connaissances scientifiques, techniques ou artistiques d'une société à un moment donné. L'école, son organisation et ses buts dépendent ainsi de la société dans laquelle elle est instituée. Chaque société produit son propre système éducatif qui

s'impose aux individus afin que leurs enfants, devenus adultes, soient adaptés au monde dans lequel ils vivent tel qu'il est, à une période donnée :

« Dans les cités grecques et latines, l'éducation dressait l'individu à se subordonner aveuglément à la collectivité, à devenir la chose de la société. Aujourd'hui, elle s'efforce d'en faire une personnalité autonome. À Athènes, on cherchait à former des esprits délicats, avisés, subtils, épris de mesure et d'harmonie, capables de goûter le beau et les joies de la pure spéculation; à Rome, on voulait avant tout que les enfants devinssent des hommes d'action, passionnés pour la gloire militaire, indifférents à ce qui concerne les lettres et les arts. Au Moyen Âge, l'éducation était avant tout chrétienne; à la Renaissance, elle prend un caractère laïc et plus littéraire; aujourd'hui, la science tend à y prendre la place que l'art y occupait autrefois. » (Durkheim, 1922, p. 8.)

Les hommes qui vivent en société n'éduquent donc pas leurs enfants selon leur seul désir mais en fonction des nécessités de la vie en commun. C'est ainsi que Condorcet (1791, p. 81), dans le second de ses cinq Mémoires sur l'instruction publique intitulé *De l'instruction commune pour les enfants*, annonce :

« Le premier degré d'instruction commune a pour objet de mettre la généralité des habitants d'un pays en état de connaître leurs droits et leurs devoirs, afin de pouvoir exercer les uns et remplir les autres, sans être obligés de recourir à une raison étrangère. Il faut de plus que ce premier degré suffise pour les rendre capables des fonctions publiques auxquelles il est utile que tous les citoyens puissent être appelés, et qui doivent être exercées dans les dernières divisions territoriales. »

L'instruction publique est pour Condorcet un moyen d'émancipation permettant au peuple d'exercer ses droits. Il propose ainsi dans son second mémoire ce que devrait être le « plan d'une instruction commune » dans lequel la topographie trouve toute sa place.

2.2. La topographie, une science citoyenne

Dans le programme d'études de la troisième année de cette instruction « pour tous les citoyens » qui commencerait vers 9 ans et durerait 4 ans, Condorcet fait ainsi toute sa place à la topographie⁴ (*op. cit.*, p. 98–99) :

« Des notions de géométrie, on s'élèvera aux éléments de l'arpentage, qu'on développera

suffisamment pour mettre en état d'arpenter un terrain, non par la méthode la plus commode et avec les simplifications usitées dans la pratique, mais par une méthode générale dont on puisse difficilement oublier les principes; en sorte que le défaut d'usage n'empêche pas de pouvoir l'employer lorsqu'on en aura besoin. »

Désireux d'inscrire la république naissante dans un territoire, l'enseignement de la topographie apparaît alors comme un enseignement « citoyen ». Ainsi, dès la création des lycées (1^{er} mai 1802), le programme de sciences introduit la levée de plans dans la loi du 10 décembre 1802 et la tradition d'inclure la topographie dans l'enseignement des mathématiques se maintiendra jusqu'au milieu du ^{xx}e siècle. C'est ainsi, par exemple, que les savoirs topographiques sont inscrits au programme d'enseignement de la classe de 3^e de la section sciences en 1854 sous la rubrique « application de la géométrie élémentaire » :

« 1 et 2. Tracé d'une droite sur le terrain. — Mesure d'une portion de droite au moyen de la chaîne. — Levé au mètre. — Tracé des perpendiculaires. — Usage de l'équerre d'arpenteur. — Mesure des angles au moyen du graphomètre. — Description et usage de cet instrument. — Rapporter le plan sur le papier. — Échelle de réduction.

3. Levé à la planchette.

4 et 5. Déterminer la distance à un point inaccessible; la distance entre deux points inaccessibles. — Prolonger une ligne droite au-delà d'un obstacle qui arrête la vue.

Par trois points donnés, mener une circonférence, lors même qu'on ne peut approcher du centre.

Trois points, A, B, C, étant situés sur un terrain uni et rapportés sur une carte, déterminer sur cette carte, le point P d'où les distances AB et AC ont été vues sous des angles qu'on a mesurés.

6. Notions sur l'arpentage. — Cas où le terrain serait limité, dans une de ses parties, par une ligne courbe. »

En guise d'illustration des problèmes qu'il s'agit d'apprendre à résoudre, considérons la détermination de la distance de 2 points inaccessibles M et N (figure 1), sachant qu'on peut mesurer la longueur AB, ainsi que les angles $\widehat{BAM}$ et $\widehat{ABM}$ puis $\widehat{ABN}$ et $\widehat{BAN}$ sur le terrain. Le calcul graphique repose ici sur la construction — sur le papier — de deux triangles ABM et ABN de base [AB] pour chacun desquels on connaît la mesure des angles adjacents. Une mesure de la longueur MN sur l'épure dessinée à une échelle bien choisie donne la réponse. La

justesse et la finesse d'une construction géométrique trouvent alors leur *raison d'être* dans ce calcul graphique : il est nécessaire de faire une épure précise car c'est la mesure sur le dessin qui donnera la distance sur le terrain.

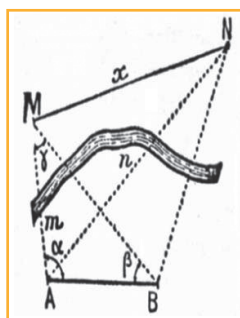


Figure 1 : Lebossé & Hémerly, 1947, p. 234

Cependant, l'enseignement de la topographie n'est pas sans difficulté. Difficultés que les professeurs doivent dépasser tant que la société juge utile d'en maintenir son enseignement, comme le mentionne le programme d'enseignement secondaire de 1866 :

« On conçoit qu'à moins de circonstances exceptionnelles, le professeur de mathématiques ne pourra pas conduire tous ses élèves dans la campagne pour leur faire faire les exercices d'arpentage qui doivent compléter son cours; mais le jeudi, toutes les fois que le temps le permettra, on emploiera quelques heures sur le terrain aux opérations pratiques. »

Les besoins des hommes et des sociétés évoluant suivant les époques et les pays, l'école, dans un souci constant d'adaptation, fait évoluer son programme d'enseignement et la topographie disparaît des programmes de 1925. Cette disparition va générer pour les enseignants une difficulté didactique qui persiste aujourd'hui encore : comment justifier le besoin de faire des figures précises dès lors que le calcul graphique a disparu et que, selon l'aphorisme prêté à Descartes, « la géométrie est l'art de raisonner juste sur des figures fausses » ? Rendue inutile à la production de solution à un problème identifié, la construction de figures géométriques se justifie d'elle-même par le seul argument esthétique qu'il reste aux professeurs : faire de « belles figures » ! Cependant, l'évolution des curriculums ne touche pas seulement les contenus, elle touche aussi les méthodes de résolution des problèmes mis à l'étude.

2.3. Un problème et quatre techniques

De la même façon que les mathématiques sont plurielles, il y a différentes manières de résoudre un même problème qui appellent des techniques diverses et convoquent des ostensifs⁵ spécifiques. C'est ce que fixent aussi parfois les programmes d'enseignement. Ainsi, concernant la résolution d'un problème de proportionnalité⁶, voici quatre techniques de résolution du problème « si 8 images coûtent 10 €, quel est le prix de 3 images ? », reposant sur l'hypothèse que chaque image a le même prix :

(1) La théorie des rapports et proportions⁷ qui avait cours au XIX^e siècle dans les traités d'arithmétique permet de dire que 8 est à 10 comme 3 est à x , ce qui s'écrit $8 : 10 :: 3 : x$

L'égalité des produits des extrêmes et des moyens donne alors : $8 \times x = 10 \times 3$ et $x = \frac{10 \times 3}{8}$

(2) La modélisation par une fonction linéaire en vogue dans la période des « mathématiques modernes » conduit à effectuer la suite de calculs :

$$\text{si } f(8) = 10 \text{ alors } f(3) = f\left(\frac{3}{8} \times 8\right) = \frac{3}{8} \times f(8) = \frac{3}{8} \times 10$$

(3) Le recours à un tableau de proportionnalité, très utilisé dans les années 1990, amène l'utilisation de la technique du « produit en croix » :

Nbre d'images	8	3
Prix (€)	10	x

$$\text{Soit } x = \frac{10 \times 3}{8}$$

(4) La « règle de trois » actuellement en vigueur à l'école élémentaire repose sur un raisonnement qui passe par le retour à l'unité⁸ :

si 8 images coûtent 10 €, alors une image coûte $10 \text{ €} : 8 = 1,25 \text{ €}$ et 3 images coûtent $3 \times 1,25 \text{ €} = 3,75 \text{ €}$.

Notons que même si le professeur connaît toutes ces techniques, il ne fera vivre dans la classe que celles qui sont « légitimement attendues », c'est-à-dire celles que n'importe quel professeur utiliserait compte tenu des programmes scolaires en vigueur. Le rapport aux objets de savoir qui peut se construire dans une institution donnée pour un sujet donné, dépend en effet des « pratiques du moment » dans cette institution. Le rapide récit de la

place de la topographie au sein du cours de géométrie ou l'exemple de l'évolution des techniques de résolution d'un même type de problèmes au cours du temps, illustrent l'obsolescence des savoirs qui est une des conditions du changement de curriculum.

2.4. Obsolescence des savoirs et changement curriculaire

L'étude de la transposition didactique en mathématiques est l'étude du processus visant à identifier d'où viennent les savoirs enseignés à l'école, ni tout à fait ceux des mathématiciens, ni tout à fait autres. Pour Yves Chevallard (1991, p. 68) :

« Les objets d'enseignement sont victimes du *temps didactique*, ils sont soumis à une érosion, à une usure "morale", qui implique au cours d'un cycle d'étude leur *renouvellement*. On peut donner le nom d'*obsolescence interne* ou *relative*, à ce phénomène d'usure, intérieure à un cycle d'enseignement, pour l'opposer à l'*obsolescence externe*, ou *absolue*, relativement à la société ambiante. »

Cette obsolescence vient de ce que « le savoir enseigné est devenu vieux par rapport à la société; un apport nouveau *resserre la distance avec le savoir savant*, celui des spécialistes; *et met à distance les parents*. Là est l'origine du processus de transposition didactique » (*op. cit.*, p. 27). Pour cet auteur, en effet, il y a deux conditions pour qu'un objet d'enseignement soit possible :

« D'une part le savoir enseigné — le savoir traité à l'intérieur du système — doit être vu, par les "savants" eux-mêmes, comme suffisamment proche du savoir savant, afin de ne pas encourir le désaveu des mathématiciens, qui minerait la légitimité du projet social, socialement accepté et soutenu, de son enseignement. D'autre part, et dans le même temps, le savoir enseigné doit apparaître comme suffisamment éloigné du savoir des parents (ou du moins de ces fractions de classes qui, dans telle formation sociale donnée, tiennent le haut du pavé en matière d'éducation), c'est-à-dire du savoir banalisé dans la société (et banalisé notamment par l'école!). » (*Op. cit.*, p. 26.)

Dès lors que les savoirs enseignés ne répondent plus à des besoins de la société ou qu'ils sont devenus obsolètes, il devient nécessaire et même inévitable de les changer. J'en viens donc à présent à considérer l'enseignement actuel des mathématiques dans la scolarité obligatoire.

3. Les programmes actuels de mathématiques en France

L'économie numérique apparaît comme un facteur de croissance et un domaine d'activités pourvoyeur d'emplois dans les sociétés industrialisées d'aujourd'hui, alors que la plupart des parents semblent démunis face à la programmation informatique, considérée comme une affaire de spécialistes. Du côté de la « sphère savante », une théorie mathématique de l'informatique en lien avec la logique s'est largement développée, tandis que l'informatique a permis un renouvellement dans les méthodes et les résultats d'autres domaines mathématiques en particulier à travers la modélisation et la simulation (Mawhin, 2017). Trois conditions identifiées par Chevallard (1991) d'une évolution curriculaire sont ainsi remplies : un besoin de savoirs clairement identifié dans la société; des parents démunis et incompetents à assurer la formation requise; l'existence d'une institution socialement reconnue (les recherches en mathématiques et informatique) qui légitime ces savoirs. L'introduction de l'algorithmique⁹ dans les programmes d'enseignement était donc inévitable et son enseignement a vocation à s'y développer de plus en plus. Cependant, ce n'est pas à cet enseignement que je vais m'intéresser à présent mais à celui de la statistique et des probabilités.

3.1. Statistique et probabilités, des sciences citoyennes ?

En 2000 a été introduit en France un enseignement de la statistique dès le début du lycée, en classe de seconde — élèves de 15 à 16 ans — dont un des enjeux était l'étude de la fluctuation d'échantillonnage appréhendant la statistique comme science de la variabilité. Au-delà d'une mise en adéquation avec le développement des recherches en mathématiques et dans de nombreux autres domaines scientifiques qui utilisent des modèles aléatoires, notamment dans les simulations, les promoteurs de ce changement curriculaire avaient développé un argumentaire qui faisait singulièrement écho aux propos de Condorcet :

« Pour comprendre l'actualité, une formation à la statistique est aujourd'hui indispensable; c'est une

formation qui développe des capacités d'analyse et de synthèse et exerce le regard critique. Le langage élémentaire de la statistique (avec ses mots tels que moyenne, dispersion, estimation, fourchette de sondage, différence significative, corrections saisonnières, espérance de vie, risque, etc.) est, dans tous les pays, nécessaire à la participation aux débats publics : il convient donc d'apprendre ce langage, ses règles, sa syntaxe, sa sémantique ; l'enseignement de la statistique étant, par nature, associé à celui des probabilités, il s'agit en fait d'une 'formation à l'aléatoire'. » (Robert, 2002, p. 52–53.)

Pour illustrer ces propos, voici un exemple de problème que l'on peut étudier au lycée :

« L'exemple suivant est fondé sur une étude publiée par des chercheurs de l'université de Montréal en 2002 à propos de l'influence des pesticides sur le rapport garçons/filles à la naissance. Cette étude a été menée dans la ville d'Ufa (fédération de Russie) auprès de 198 personnes (150 hommes et 48 femmes) ayant été exposés, dans une usine agrochimique active de 1961 à 1988, à des pesticides contenant de la dioxine. Le rapport garçons/filles à la naissance pour la ville d'Ufa est $p = 0,512$ (soit environ l'habitude 105 garçons pour 100 filles). Sur la descendance des personnes exposées que l'on a étudiées, on observe $n = 227$ enfants dont 91 garçons et 136 filles, soit une fréquence observée de $f = 0,4$ garçons. La question qui se pose est de savoir si l'écart observé par rapport à la valeur "normale" est significatif, compte tenu de la taille n de l'échantillon. » (Dutarte, 2005, p. 13.)

Pour étudier cette question, les élèves d'une classe de seconde peuvent réaliser sur tableur une simulation de 1 000 échantillons de taille 227 du tirage (avec remise) d'une boule dans une urne contenant des boules marquées « garçons » en proportion $p = 0,512$, les autres étant marquées « filles ». Le résultat de cette simulation de 1 000 cas de 227 nais-

sances peut alors se représenter par un nuage de points (figure 2) où chaque point est la fréquence de garçons obtenue chaque fois.

La simple observation de ce graphique montre que la fréquence de 0,4 observée dans la ville d'Ufa n'est jamais arrivée dans cette simulation. En renouvelant cette simulation, les élèves pourront constater que cela peut arriver, mais très rarement. L'année suivante, en classe de première, découvrant la loi binomiale, ils pourront calculer la probabilité qu'il y ait 91 garçons dans une population de 227 naissances quand la probabilité théorique d'avoir un garçon est de 0,512 : moins de 0,02 % de chance pour que cela arrive. Au-delà des calculs, l'enseignement de l'étude des phénomènes aléatoires porte en lui la question de l'interprétation des données produites. Le professeur doit ainsi veiller à ce que les élèves ne fassent pas de conclusion hâtive car « [...] on n'a pas d'explication au phénomène. C'est aux biologistes d'étudier les mécanismes d'action des pesticides sur la reproduction » (*op. cit.*, p. 16). C'est que l'enseignement de la statistique et des probabilités passe aussi par une bonne compréhension de la différence entre corrélation et causalité, concourant ainsi à la formation d'un citoyen éclairé selon l'esprit de Condorcet.

En ce début de xx^e siècle, les programmes d'enseignement des mathématiques ne sont pas seulement modifiés pour intégrer de nouveaux domaines comme l'algorithmique, la statistique ou les probabilités, ils sont l'objet d'un changement plus profond autant dans leur contenu que dans leur méthode d'enseignement.

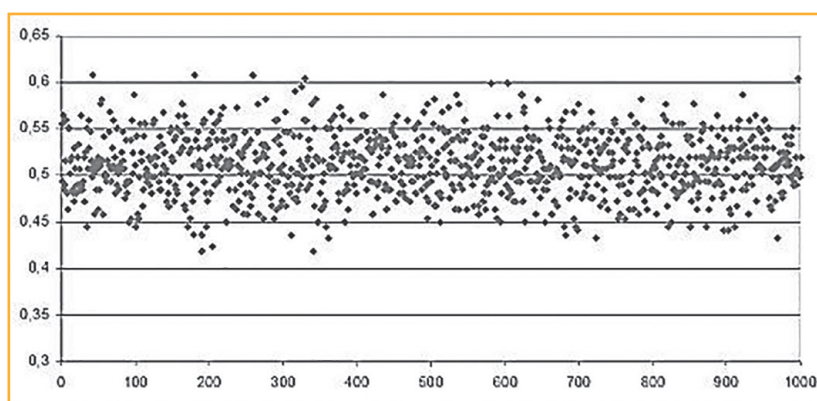


Figure 2 : Fréquence de garçons au sein de 1 000 échantillons de taille 227 avec une proportion de $p = 0,512$

3.2. Six compétences pour un changement de paradigme scolaire

En France, l'enseignement obligatoire s'organise à l'école et au collège autour de quatre cycles¹⁰. En septembre 2015, pour la première fois, les nouveaux programmes des cycles 2, 3 et 4 affirment que les mathématiques doivent contribuer au « développement de six compétences majeures » : chercher, modéliser, représenter, calculer, raisonner et communiquer. L'explicitation de la compétence « chercher » peut être résumée en une phrase qui se décline sous des formes à peine différentes pour chacun de ces cycles : « s'engager dans une démarche, observer, questionner, manipuler, expérimenter, émettre des hypothèses en mobilisant des outils ou des procédures mathématiques déjà rencontrées, en élaborant un raisonnement adapté à une situation nouvelle » (Ministère de l'Éducation nationale [MEN], 2015, p. 199). Quant à la compétence « modéliser », elle fait référence à la résolution de « problèmes concrets » (cycle 2, *op. cit.*, p. 74) ou de « problèmes issus de situations de la vie quotidienne » (cycle 3, *op. cit.*, p. 199), car il s'agit de « traduire en langage mathématique une situation réelle » (cycle 4, *op. cit.*, p. 369). Ces recommandations font écho aux types d'activités proposés dans le cadre des évaluations PISA (2006), en référence au processus de modélisation de situations extra-mathématiques explicité par Blum & Borroméo Ferri (2009) dans la figure 3.

Ce changement curriculaire, qui fait une place de choix aux activités de modélisation, est en réalité le fruit d'une conjonction de mouvements dont le point de départ en France est l'association « la main à la pâte ». Cette association a été créée en 1996 par le prix Nobel de physique français Georges Charpak avec le soutien de l'académie des sciences à la suite d'une mission exploratoire organisée par le ministère de l'éducation nationale à Chicago. Leon Lederman (prix Nobel de physique en 1988) y a développé le programme « *Hands on* » pour les élèves en difficultés dans les quartiers défavorisés de la ville. De retour en France, des expérimentations dans les écoles primaires sont alors organisées par l'association avec le soutien du ministère de l'éducation nationale. Elles conduiront à l'instauration d'un *Plan de rénovation de l'enseignement des sciences et de la technologie à l'école* (MEN, 2000) : « Au cours des dernières années, est apparue une réelle convergence de points de vue, sur l'esprit dans lequel devaient être conduits les enseignements scientifiques à l'école » (p. 1105). Le processus de changement curriculaire trouve son aboutissement dans les programmes de 2002 de l'école primaire qui annoncent : « Les compétences et les connaissances sont construites dans le cadre d'une méthode qui permet d'articuler questionnement sur le monde et démarche d'investigation » (MEN, 2002, p. 86). Si l'association a trouvé un tel écho auprès des pouvoirs publics au point d'en changer les programmes scolaires français, ce n'est pas seulement par la personnalité de son fondateur. Une telle évolution s'inscrit dans un mouvement

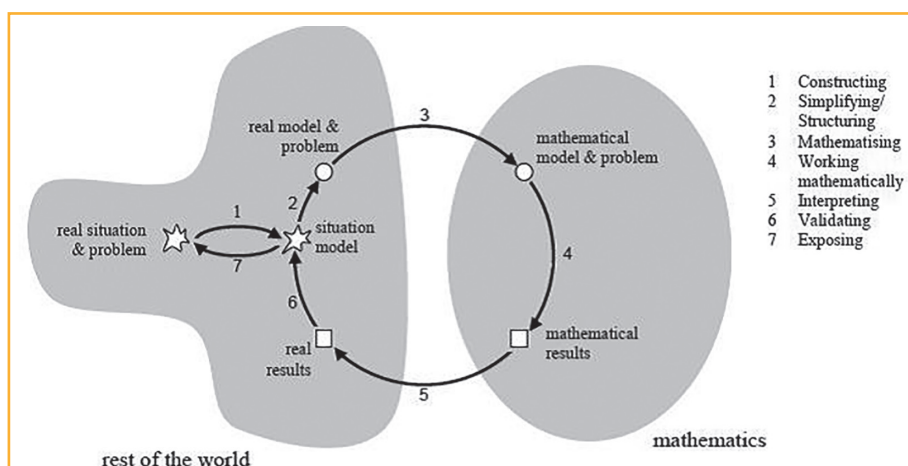


Figure 3 : Cycle de modélisation de Blum & Barroméo Ferris (2009)

international (Barquero *et al.*, 2018) dont le rapport Rocard *et al.* (2007) est un symbole emblématique.

En mathématiques, ce sont les programmes de 2002 qui marquent un tournant en donnant une place centrale à la résolution de problèmes et en introduisant ce que les auteurs appellent « les problèmes pour chercher » dans lesquels c'est « l'activité même de résolution de problèmes qui est privilégiée dans le but de développer chez les élèves un comportement de recherche et des compétences d'ordre méthodologique : émettre des hypothèses et les tester, faire et gérer des essais successifs, élaborer une solution originale et en éprouver la validité, argumenter ». Un document d'accompagnement est rédigé sur ce type de problèmes pour outiller les professeurs dans cette évolution qui fait écho à l'évolution des mathématiques elles-mêmes :

« Un trait majeur des mathématiques de l'an 2000 est qu'elles sont, de nouveau, intimement mêlées aux autres sciences. [...] En quarante ans, nous sommes passés de la mathématique, suivant la terminologie de Bourbaki, aux mathématiques pures et appliquées, et, maintenant, aux sciences mathématiques qui intègrent non seulement l'activité des mathématiciens, mais la part d'activité mathématique qui se manifeste chez les mécaniciens, les informaticiens, les physiciens, les biologistes, les économistes, etc. » (Kahane, 2002, p. 129.)

Démarche d'investigation, résolution de problèmes aux prises avec le réel et modélisation sont à présent les nouveaux ingrédients d'un enseignement des mathématiques renouvelé, fort éloigné de l'enseignement des mathématiques modernes des années 1970. C'est bien un changement de paradigme qui est promu à travers l'introduction de la modélisation comme objet d'étude et comme processus pour étudier les mathématiques.

4. Un défi pour les professeurs, de nouvelles questions pour les didacticiens

Une étude qualitative (Wozniak, 2012) a été réalisée afin d'identifier les pratiques spontanées des professeurs des écoles lorsqu'ils étudient avec leurs élèves un problème de modélisation dans une classe de CM2 — élèves de 10 à 11 ans. Le choix s'est porté

sur un problème en image (figure 4) où la grandeur à mesurer est inaccessible.



Figure 4 : Quelle est à peu près la taille du géant sur la photo ?

Pour déterminer la hauteur de ce géant dans un parc d'attraction, il est possible d'utiliser le modèle de la proportionnalité qui est au programme d'enseignement de la classe. Le processus de modélisation repose sur l'énonciation claire, l'interrogation et la légitimation des hypothèses qui fondent le modèle. Dans ce cas, valider la réponse par une mesure directe n'est pas vraiment envisageable puisque professeur et élèves ne savent pas dans quel parc d'attraction se trouve ce géant. Le domaine de validité de la réponse produite passe alors nécessairement par la validation de son processus de production via la confrontation à un milieu « théorique ».

L'observation naturaliste¹¹ de cinq professeurs dans des contextes socio-culturels différents, a permis de faire plusieurs constats. En premier lieu, alors que trois techniques différentes sont mobilisables, les professeurs enseignent systématiquement celle qu'ils ont eux-mêmes utilisée pour résoudre le problème, écartant les propositions d'élèves utilisant une technique alternative. Ce phénomène est connu et s'observe lorsque les enseignants ne maîtrisent pas suffisamment le sujet à l'étude : en réduisant le champ des possibles, ceux-ci retrouvent un peu de contrôle sur la situation (Perrin-Glorian & Hersant, 2003).

En second lieu, le processus de modélisation n'est jamais l'enjeu didactique de la situation d'enseignement. Dans tous les cas, il s'agit d'appliquer le modèle de la proportionnalité où la seule question qui est posée aux élèves est celle du choix des valeurs numériques. Trois domaines de réalité sont convoqués dans cette situation : la photo, une réalité

imaginée, la classe. Chaque grandeur considérée dans l'étude peut alors être associée à une mesure dans ces différents domaines. Il est ainsi possible de considérer la longueur d'une semelle sur la photo, d'extrapoler, imaginer, supposer cette longueur ou de mesurer la semelle de la chaussure du professeur. Or le processus de modélisation n'ayant pas été identifié, l'application du modèle de proportionnalité se fait sur la base d'une confusion sur le statut des variables utilisées : il n'est jamais vraiment explicité si les valeurs en jeu sont des faits, des données tirées de la situation ou des hypothèses.

Enfin, dans quatre des cinq observations, les élèves sont encouragés à utiliser leur propre corps pour déterminer les proportions d'un corps adulte sans que cette pratique soit questionnée. Or la morphologie d'un être humain évolue dans le temps et les proportions d'un enfant de 10 ans ne sont pas celles d'un enfant de 3 ans, d'un adolescent ou d'un adulte.

Concernant la modélisation, le fait essentiel est qu'il manque à ces professeurs observés une culture de la problématisation, au sens de Christian Orange (2005) qui articule la construction du modèle et le travail mathématique dans le modèle, permettant d'identifier qu'un même modèle peut appeler des organisations mathématiques différentes :

« Devant la même tâche, qui leur fait problème, c'est-à-dire pour laquelle elles n'ont pas de réponse immédiate, deux personnes pourront ainsi avoir construit le problème de façon différente. Cette construction, liée aux projets qu'elles se donnent et aux connaissances qu'elles ont déjà, les conduira à l'élaboration d'une connaissance qui ne sera pas du tout la même ; alors que pour un observateur leurs solutions peuvent paraître proches. » (*Op. cit.*, p. 73.)

Ce rapide compte rendu témoigne de ce que la modélisation génère de nouveaux besoins de connaissances mathématiques et didactiques pour les professeurs car la modélisation n'apparaît pas seulement comme un nouvel objet d'enseignement, elle est aussi au fondement d'un nouveau rapport aux savoirs, fondé sur la démarche d'investigation. Considérant, par exemple, l'enseignement des probabilités en classe de troisième (élèves de 15 à 16 ans), il ne s'agit plus de faire rencontrer le calcul des probabilités à des élèves mais bien de faire vivre les probabilités comme modélisant la variabilité statistique. Un tel positionnement appelle d'emblée une question : en quoi et comment les probabilités modélisent-elles la variabilité statistique ? C'est toute une étude épistémologique,

mathématique et didactique qu'il s'agit alors de conduire (voir par exemple, Chevallard & Wozniak, 2011). Cependant, il ne suffit pas d'identifier les conditions mathématiques et didactiques d'un tel changement, il faut aussi identifier les contraintes qui pèsent sur les professeurs pour mieux travailler à leur dépassement. C'est alors tout un nouveau programme de recherche qui s'ouvre aux didacticiens sur les conditions et les contraintes du travail épistémologique du professeur (Wozniak, 2019).

5. Conclusion

Yves Chevallard (1991) dans l'étude du processus de transposition didactique a identifié différentes conditions qui conduisent à des changements curriculaires, notamment en réponse à de nouveaux besoins identifiés par la société. Après avoir rappelé les éléments générateurs d'évolutions curriculaires, j'ai montré dans ce texte quelques-uns des changements à l'œuvre dans les programmes d'enseignement des mathématiques actuellement en vigueur en France : introduction de l'algorithmique, de l'étude des phénomènes aléatoires ou encore modélisation comme objet d'étude et objet pour l'étude. Samuel Joshua (2000) avait déjà identifié un glissement dans les exigences scolaires. À une « logique de restitution » des savoirs c'est progressivement substituée à la fin du xx^e siècle une « logique de compréhension » des savoirs enseignés. Il ne suffit plus à un élève d'être capable de faire, encore faut-il qu'il sache pourquoi il faut le faire ainsi. Une telle transformation dans les attentes scolaires conduit à un accroissement des compétences et des savoirs à acquérir, sans que soit véritablement explicité le niveau d'exigence qu'il s'agit d'atteindre. Un tel flou pourrait d'ailleurs ne pas être étranger à l'accroissement des inégalités scolaires : dans telle école, sous la pression des parents, les professeurs peuvent avoir un niveau d'exigence élevé, voire excessif, quand dans une autre école, les problèmes de comportements sociaux peuvent conduire les professeurs — parfois à leur insu — à baisser les exigences scolaires (voir Charles-Pézar, 2010). Les enfants des familles au fait des attentes scolaires et capables d'en décoder les implicites se trouvent ainsi favorisés. Avec l'introduction de la démarche d'investigation comme méthode d'enseignement, il est possible qu'un glissement hautement exigeant et ambitieux s'instaure à l'école, conduisant l'enseignement vers une logique de production. L'élève ne

devrait plus simplement être capable de résoudre un exercice, de montrer qu'il l'a compris, il devrait être en mesure de produire lui-même le savoir au terme d'une démarche d'enquête (mathématique). Même si ce texte exhibe quelques éléments qui confortent ce sentiment, il est sans doute trop tôt pour pouvoir l'affirmer. Un tel changement, où les mathématiques seraient enseignées comme la science des modèles, générerait des besoins de connaissances mathématiques et didactiques pour les professeurs mais aussi de nouvelles questions professionnelles qui appelleraient alors de nouvelles recherches pour les didacticiens.

6. Bibliographie

- Artaud, M. (1999). Conditions et contraintes de l'existence des mathématiques dans l'enseignement général. Permanences et évolutions. *Petit x*, 50, p. 23–38.
- Barquero, B., Florensa, I., Jessen, B., Lucas, C. & Wozniak, F. (2018). The external transposition of inquiry in mathematics education: impact on curriculum in different countries. ICMI Study 24, Tsukuba, 26–30 November 2018.
- Bézout, É. (1821). *Traité d'arithmétique à l'usage de la marine et de l'artillerie*. Paris : Librairie pour les sciences. 9^e édition.
- Blum, W. & Borromeo Ferri, R. (2009). Mathematical modelling: Can it be taught and learnt?, *Journal of Mathematical Modelling and Application*, vol. 1 (1), p. 45–58.
- Charles-Pézar, M. (2010). Installer la paix scolaire, exercer une vigilance didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 30 (2), p. 197–261.
- Chevallard, Y. (1991). *La Transposition didactique*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 12 (1), p. 73–112.
- Chevallard, Y. (1999). L'Analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 19 (2), p. 221–265.
- Chevallard, Y. & Wozniak, F. (2011). Un cas d'infrastructure manquante : statistique et probabilités en classe de troisième. In M. Bosch, J. Gascón, A. Ruiz Olarria, M. Artaud, A. Bronner, Y. Chevallard, G. Cirade, C. Ladage & M. Larguier (éd.), *Un panorama de la TAD* (p. 831–853). CRM Documents, vol. 10, Centre de Recerca Matemàtica, Bellaterra (Barcelona).
- De Condorcet, N. (1791). *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Paris : Édilig, 1989.
- Durkheim, É. (1922). *Éducation et sociologie*. (9^e édition, 2005). Paris : PUF, quadrige.
- Dutarte, P. (2005). *L'Induction statistique au lycée*. Paris : Didier.
- Joshua, S. (2000). L'Enseignant comme directeur d'étude. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 25, p. 75–82.
- Kahane, J.-P. (2002). EM 2000 Mathématiques, quel avenir? *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 34 (4), p. 127–131.
- Lebossé, C. & Hémerly, C. (1947). *Géométrie plane. Classe de seconde des lycées et collèges*. Paris : Fernand Nathan.
- Mawhin, J. (2017). *Les Modèles mathématiques sont-ils des modèles à suivre ?* Bruxelles : Académie Royale de Belgique.
- Ministère de l'Éducation nationale (2000). Plan de rénovation de l'enseignement des sciences et de la technologie à l'école. *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, 23, 15 juin 2000, p. 1105–1111.
- Ministère de l'Éducation nationale (2002). Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, 1, 14 février 2002, hors-série.
- Ministère de l'Éducation nationale (2015). *Bulletin officiel de l'éducation nationale spécial* 11 du 28 novembre 2015.
- Modeste, S. (2012). La Pensée algorithmique : apports d'un point de vue extérieur aux mathématiques. In J.-L. Dorier et S. Coutat (éd.), *Enseignement des mathématiques et contrat social : enjeux et défis pour le xx^e siècle — Actes du Colloque EMF 2012 (GT3)*, p. 467–479.
- Orange, C. (2005). Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques. *Les Sciences de l'éducation — Pour l'Ère nouvelle*, 38 (3), p. 69–93.
- Perrin-Glorian, M.-J. & Hersant, M. (2003). Milieu et contrat didactique, outils pour l'analyse de séquences ordinaires. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 23 (2), p. 217–276.

PISA (2006). *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy: A Framework for PISA*. Publisher : OECD.

Rey, A. (sous la dir.) (2005). *Dictionnaire culturel en langue française*. Paris : Le Robert.

Reynaud, A. A. L. (1808). *Éléments d'algèbre précédés de l'introduction à l'algèbre* (3^e édition, 1810). Paris : Courcier.

Robert, C. (2002). Statistique et Probabilités. In J.-P. Kahane (sous la dir.), *L'Enseignement des sciences mathématiques* (p. 51–86). Paris : Odile Jacob.

Rocard, M. (Pres.), Csermel, P., Jorde, D., Lenzen, D., Walberf-Henrikson, H. & Hemmo, V. (2007). *L'Enseignement scientifique aujourd'hui: Une pédagogie renouvelée pour l'avenir de l'Europe*. Bruxelles : Commissions Européennes.

Wozniak, F. (2012). Des professeurs des écoles face à un problème de modélisation : une question d'équipement praxéologique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 32 (1), p. 7–55.

Wozniak, F. (2019). Fondements du travail épistémologique du professeur. *Recherches en didactique des mathématiques*, 39 (1), p. 15–50.

Notes

- 1 En théorie anthropologique du didactique (Chevallard, 1992), toute activité humaine se modélise par une praxéologie associant une *praxis* (faite de types de tâches et de techniques pour les réaliser) et un *logos* (qui permet de décrire, justifier, développer les techniques au sein d'une théorie).
- 2 *L'Encyclopédie, ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* a été éditée entre 1751 et 1772 sous la direction de Denis Diderot et Jean Le Rond D'Alembert.
- 3 En France, le Conseil national des Universités distingue deux sections : la section 25 « mathématiques » et la section 26 « mathématiques appliquées et applications des mathématiques » à laquelle les didacticiens des mathématiques sont associés.
- 4 *Topographie, arpentage, levé de plan* sont utilisées comme des quasi-synonymes. Le dictionnaire culturel en langue française (Rey, 2005) définit ainsi l'*arpentage* comme l'« ensemble des techniques de l'arpenteur » et l'*arpenteur* comme le/la « professionnel-le des techniques de mesure et de calcul des surfaces, des relèvements de terrain ». Le dictionnaire Hachette de la langue française (1980) précise que le *levé de plan* consiste en « l'ensemble des opérations de mesure nécessaires à l'établissement d'un plan », ajoutant que

la *topographie* a pour but « la description détaillée d'un lieu », la « représentation graphique d'un lieu avec indication de son relief ».

- 5 En théorie anthropologique du didactique, un ostensif est tout objet qui a une matérialité et relève du monde sensible. Il peut être manipulé physiquement par la voix ou le regard : un geste, un mot, un schéma, un formalisme sont des ostensifs. Une analyse praxéologique prendra en compte ce que permettent de faire les ostensifs — leur valence instrumentale — et ce qu'ils donnent à voir du travail fait, en train de se faire ou à faire — leur valence sémiotique.
- 6 J'emprunte l'idée à Chevallard (1999). Le lecteur trouvera plusieurs extraits d'ouvrages qui illustrent la diversité des techniques et des discours employés pour résoudre ce type de problème à l'adresse consultée le 10/12/2018 : <http://archive.is/fEae> (sauvegarde de <http://jl.bregeon.perso.sfr.fr/Regletrois.htm>).
- 7 De son côté, Bézout (1821) parle de « proportion géométrique » : « La propriété fondamentale de la proportion géométrique est le produit des extrêmes est égal au produit des moyens ; par exemple, dans la proportion 3 : 15 :: 7 : 35, le produit de 35 par 3, et celui de 15 par 7, sont également 105. »
- 8 Il semble que le succès de l'ouvrage d'Antoine André Louis Reynaud (1810) ait contribué au remplacement de la méthode reposant sur la théorie des proportions par celle-ci : « Par exemple, pour résoudre ce problème : 4 ouvriers ont fait 20 toises d'ouvrage ; combien 9 ouvriers en feront-ils ? On nommait x , l'ouvrage inconnu ; et l'on posait la proportion... 4 ouvriers : 9 ouvriers :: 20 toises : x . Le dernier terme étant égal au produit des moyens, divisé par l'extrême connu ; l'Élève, qui appliquait machinalement cette règle, multipliait 9 ouvriers par 20 toises, et divisait le produit par 4 ouvriers ; ce qui est absurde. Le raisonnement que je substitue est très simple ; on dit : si 4 ouvriers font 20 toises, un ouvrier ferait le quart de 20 toises, ou 5 toises ; les 9 ouvriers feront donc 9 fois 5 toises, ou 45 toises. » (Reynaud, 1810, p. xxxvii.)
- 9 « L'activité algorithmique peut se définir comme une étape dans la résolution d'une certaine catégorie de problèmes dans laquelle on recherche un procédé systématique et effectif de résolution » (Modeste, 2012, p. 473).
- 10 L'école maternelle constitue le cycle 1 (enfants de 3 à 5 ans), l'école est constituée du cycle 2 (enfants de 6 à 9 ans) et du cycle 3 (enfants de 9 à 12 ans) qui déborde sur la première année du collège, tandis que le cycle 4 regroupe les trois dernières années du collège (enfants de 12 à 15 ans).
- 11 L'observation est considérée comme naturaliste, car les chercheurs n'ont pas donné d'indications aux professeurs sur la façon de conduire la séance et se sont abstenus d'intervenir durant l'observation.

Discipliner l'esprit scientifique d'Apprenants-Stratèges

Jean-Yves CARIOU

Université des Antilles
Centre de recherches et de ressources en
éducation et formation (CRREF)

1. Introduction

L'idée que le but de l'éducation est de former « un esprit discipliné » (« *a disciplined mind* ») était avancée dès 1910 par John Dewey, dans son ouvrage *How we think* (1910b, p. 63), et ses préconisations s'adressent en premier lieu aux disciplines scientifiques. Dans le même ordre d'idée, Jean Piaget déclarera en 1935 que l'éducation doit viser « le développement de l'esprit » (1935a, p. 199), et il portera lui aussi une attention particulière à ce développement dans le domaine des sciences. La discipline de l'esprit par l'éducation scientifique est donc désignée depuis longtemps comme un objectif majeur à poursuivre à travers les enseignements scientifiques.

Dewey, philosophe et éducateur, et Piaget, psychologue, qui occupent une place éminente comme penseurs de l'éducation, se situent à l'interface entre, d'un côté, les mondes de la philosophie et des sciences, qu'ils connaissent bien, et, de l'autre, le monde de l'éducation. Les préconisations actuelles pour l'enseignement des sciences s'alimentent de leurs réflexions, les textes officiels aux USA, par exemple, se réfèrent à Dewey, Piaget et Bruner (National Research Council, 2000, p. 16). Dans de nombreux pays, la référence au concept de constructivisme ou de construction des savoirs, en lien avec la pensée de Piaget, est fréquente, ainsi les élèves belges ou français doivent construire leurs savoirs et savoir-faire. Mais on peut se demander si, de nos jours, l'esprit des disciplines scientifiques a bien la discipline de l'esprit scientifique comme

objectif et comme effet, et comment, le cas échéant, celle-ci pourrait être mieux visée.

2. Un esprit discipliné : les préceptes de Dewey et de Piaget

C'est l'acte de penser en général qu'étudient ces deux auteurs, mais ils se prononcent aussi spécifiquement sur les enseignements scientifiques. Le message que délivre Dewey est essentiellement que « la science a trop été enseignée comme une accumulation de matériel prêt à l'emploi avec lequel les élèves doivent être familiarisés, pas assez comme une méthode de pensée, une attitude d'esprit, permettant aux habitudes mentales d'être transformées » (1910a, p. 122). Il regrettait déjà en 1903 (p. 201) : « *acquiring takes the place of inquiring* ». Les responsables de l'éducation de l'époque ont entendu Dewey achever ainsi son discours : « Lorsque nos écoles deviendront véritablement des laboratoires de production de connaissances et non des usines équipées de silos déverseurs d'informations, il ne sera plus nécessaire de discuter de la place de la science dans l'éducation. » (1910a, p. 127.)

Piaget soutient en 1949 (p. 101–102) que « si l'un des buts essentiels de l'enseignement est [...] la formation d'une intelligence active, apte au discernement critique et personnel ainsi qu'à la recherche constructive », l'initiation aux sciences naturelles réunit les conditions d'une « telle formation de l'esprit », elle qui « développe l'esprit scientifique ». Mais en 1965, faisant le bilan des trente années écoulées depuis son texte de 1935, il est « saisi d'un véritable effroi » (1965, p. 11), et les responsables de cet état de fait ne sont pas plus épargnés que ceux que Dewey secouait en 1909 : « Si le but de l'éducation intellectuelle est de former l'intelligence plus que de

meubler la mémoire, [...] il y a là une carence manifeste de l'enseignement traditionnel. » (1965, p. 74.)

Pour Dewey, « l'esprit est discipliné chez tout sujet capable d'initiative et de contrôle intellectuels indépendants » (1910b, p. 63), sans tutelle externe. « L'esprit non discipliné » est l'esprit qui « refuse le doute et l'hésitation intellectuelle », qui est « enclin à l'affirmation » (1916, p. 222–223). C'est la science qui en sauvegarde les hommes : « Sans initiation à l'esprit scientifique, on ne possède pas les meilleurs outils que l'humanité a jusqu'ici inventés pour réfléchir avec efficacité. » Dewey lie donc *esprit discipliné* et *esprit scientifique*. Il propose cinq étapes pour « l'analyse d'un acte complet de pensée », schéma en grande partie à l'origine de ceux figurant dans les instructions actuelles pour l'enseignement des sciences : 1. une difficulté à résoudre ; 2. sa localisation et sa définition (étape souvent confondue avec la première) ; 3. la suggestion d'une solution possible ; 4. le développement par raisonnement de la portée (*bearings*) de la suggestion ; 5. des observations et expériences supplémentaires conduisant à adopter ou à rejeter cette suggestion, c'est-à-dire à conclure pour ou contre (1910b, p. 72).

Piaget, qui fut professeur de philosophie des sciences et d'histoire de la pensée scientifique, a une connaissance approfondie de ces domaines. Piaget et Fraisse (1963, p. 77–78) donnent pour la méthode expérimentale quatre phases : l'observation, l'établissement des hypothèses, l'expérimentation qui a pour but de les vérifier et l'élaboration des résultats et leur interprétation. Piaget désigne par ailleurs « les deux fonctions essentielles de l'intelligence », qui sont pour lui « celle d'inventer des solutions et celle de les vérifier » (1924, p. 163). Il parle de « l'ensemble du savoir fondé sur une activité réelle, c'est-à-dire sur l'initiative personnelle » (1935b, p. 83). Il faut apprendre aux élèves « à prouver ou à infirmer les hypothèses qu'ils auront pu faire d'eux-mêmes pour l'explication de tel ou tel phénomène élémentaire » (1965, p. 24). Le progrès intellectuel peut provenir de l'erreur au cours d'une recherche plutôt que d'une vérité acquise sans recherche : « Une erreur témoignant d'une recherche véritable est souvent plus utile qu'une vérité simplement répétée, parce que la méthode acquise durant la recherche [...] constitue un vrai progrès intellectuel. » (1935b, p. 83.)

L'esprit de l'élève se forme donc, pour Piaget, lorsqu'il est en mesure d'inventer par lui-même des solutions, ce qui signifie que, confronté à un

problème à résoudre, lui est laissée l'initiative des voies de résolution, la liberté de concevoir des hypothèses et d'imaginer comment les conforter ou les réfuter. Un schéma d'ensemble tout à fait comparable à celui dont Dewey détaillait les étapes.

Ces auteurs sont surtout connus comme promoteurs des « méthodes actives », et nombre de textes de cadrage insistent sur la nécessité de rendre les élèves actifs. Mais cela signifie pour eux indépendance et initiative, or le maître mot de l'enseignement des sciences aujourd'hui n'est ni l'un ni l'autre, mais bel et bien « activité ». S'il importait certes de ne pas laisser les élèves dans un état de passivité, l'exécution de tâches ne saurait cependant, pour Dewey comme pour Piaget, constituer une fin en soi. Tous deux utilisent des phrases fortes pour le signifier sans ambiguïté : dès 1896, Dewey dénonce « l'absurdité [...] des tâches qui sont purement et simplement des tâches ». Un certain agacement est sensible en 1910 : « On trouve une foi enthousiaste dans l'efficacité quasi magique de toutes les formes d'activité, pourvu que ce soient des activités [...] à peu près comme s'il suffisait de favoriser une activité spontanée quelconque pour assurer l'éducation des facultés mentales » (1910b, p. 43), et « l'élève se préoccupe des procédés de manipulation sans se soucier de leur raison d'être » (1910b, p. 97).

Piaget n'est pas plus tendre lorsqu'en 1972 il s'élève contre les expériences « qu'ils font de leurs mains, mais selon une procédure déjà établie et qu'on leur dicte simplement » (p. 24), et proclame avec véhémence : « Une expérience qu'on ne fait pas soi-même avec toute liberté d'initiative n'est, par définition, plus une expérience, mais un simple dressage sans valeur formatrice » (p. 25).

Il avait pourtant formulé quelque espoir en 1969 : « On a fini par comprendre qu'une école active n'est pas nécessairement une école de travail manuel. » (1969, p. 96.)

La mise au point qu'il fait en 1949 sur ce que devrait être, pour lui, une activité authentique mérite d'être considérée, car il y décrit en peu de lignes d'une part ce qui se déroule dans les classes, et qui correspond toujours pour l'essentiel à ce qui s'y déroule 70 ans plus tard, et d'autre part ce qui serait à même de discipliner l'esprit des élèves, et sans doute ses propos gagneraient-ils à être présents à l'esprit des prescripteurs des programmes scientifiques :

« C'est un immense progrès que de remplacer l'enseignement verbal et la lecture par une série de constatations directes et d'expériences proprement dites. Seulement, il est sur le terrain même de l'expérimentation concrète, encore deux manières de concevoir le rapport du maître avec l'enfant et de celui-ci avec les objets sur lesquels porte son action. L'une est de tout préparer, de façon telle que l'expérience consiste en une sorte de lecture obligée et entièrement réglée d'avance. L'autre est de provoquer chez l'élève une invention des expériences elles-mêmes en se bornant à lui faire prendre conscience des problèmes, [...] jusqu'à faire de lui un expérimentateur actif qui cherche et trouve les solutions [...] par ses propres moyens intellectuels. [...] L'enfant ne tirera qu'un faible profit d'un ensemble de constatations faites à l'occasion de dispositifs tout montés et en l'absence de questions préalables de sa part. [...] Que de telles mesures ou expériences soient organisées par lui, au contraire, et à propos de problèmes soulevés [...] (l'habileté du maître consistant justement [...] à provoquer chez l'enfant [...] le besoin de vérifier tout ce qu'il entrevoit par lui-même), alors l'élève parviendra à bien plus qu'à la simple lecture des faits : ce sont des opérations nouvelles de son esprit qu'il développera. » (1949, p. 113–114.)

Et Piaget conclut cette comparaison entre ce qui pourrait être et ce qui est en indiquant que le maître devrait être « l'instigateur, auprès de chaque enfant, de la prise de possession de cet admirable pouvoir de construction intellectuelle que manifeste toute activité réelle » (1949, p. 114).

3. Discipliner l'esprit, de la *praxis propria* à la clause *proprio motu*

Si Dewey et Piaget insistent sur la discipline de l'esprit dans l'éducation, cette préoccupation traverse les âges et est présente aussi bien chez Comenius que chez les didacticiens actuels. Comenius demande « que tout ce qui doit être appris le soit par une pratique personnelle » (1648/2005, p. 242). De manière plus précise, il dégage la notion de *praxis propria*, « l'activité personnelle de l'élève », qui requiert « pour tout ce qui sera présenté à l'intellect [...] que les élèves eux-mêmes le cherchent, le découvrent, le discutent, le fassent, le répètent, sans se relâcher, par leur effort propre — ne laissant aux maîtres que le rôle de surveiller si ce qui

doit se faire se fait, et se fait comme il doit se faire » (1657/1943, p. 4).

À plus de trois siècles de distance, les intentions sont bien les mêmes dans un texte majeur en didactique, selon lequel les élèves doivent élaborer des stratégies pour la résolution de problèmes :

« Ces problèmes, choisis de façon à ce que l'élève puisse les accepter, doivent le faire agir, parler, réfléchir, évoluer de son propre mouvement. Entre le moment où l'élève accepte le problème comme sien et celui où il produit sa réponse, le maître se refuse à intervenir comme proposeur des connaissances qu'il veut voir apparaître. »

Guy Brousseau présente ces notions au cœur de sa thèse (1986, p. 297). Un rapprochement saisissant avec le propos de Comenius qui peut être prolongé jusque dans les concepts développés, à la suite des travaux de Brousseau, par Gérard Sensevy (2006) dans le cadre de la *Théorie de l'action conjointe en didactique* (TACD) : la clause *proprio motu*, l'élève agissant « de son propre mouvement », et la notion de *réticence didactique*, le professeur devant taire des informations susceptibles d'annihiler la recherche.

Un siècle après Comenius, Diderot (1753) est le premier à poser les fondements d'une vraie démarche expérimentale dans un ouvrage à vocation pédagogique, où l'ensemble de la procédure est clairement résumé par des formules aussi lapidaires que talentueuses : « Nous avons trois moyens principaux : l'observation de la nature, la réflexion et l'expérience. L'observation recueille les faits, la réflexion les combine, l'expérience vérifie les résultats de la combinaison » (p. 566); « Combien de conjectures à former d'imagination, et à confirmer ou détruire par l'expérience! » (p. 574). Rousseau, en 1762, donne des préceptes et des exemples pour former aux sciences selon une approche comparable : « Mettez les questions à sa portée et laissez les lui résoudre, dites-lui quelque question laconique qui le mette sur la voie de la résoudre » (p. 215–217).

Un siècle plus tard encore, Claude Bernard présente un schéma semblable à celui de Diderot :

« Le savant complet est celui qui embrasse à la fois la théorie et la pratique expérimentale. 1. Il constate un fait; 2. à propos de ce fait, une idée naît dans son esprit; 3. en vue de cette idée, il raisonne, institue une expérience, en imagine et en réalise les conditions matérielles. » (1865, p. 54.)

Le jugement de l'idée intervient alors :

« Ce n'est qu'après qu'il aura constaté les résultats de l'expérience [...] que son esprit reviendra pour raisonner, comparer et juger si l'hypothèse expérimentale est vérifiée ou infirmée par ces mêmes résultats. » (1865, p. 52.)

La proximité des formulations de Claude Bernard et de John Dewey montre à quel point les avocats historiques de la discipline de l'esprit par l'éducation scientifique sont proches de ceux qui ont travaillé les fondements des démarches en sciences.

4. Consignes actuelles et écarts

Les consignes et recommandations officielles pour l'enseignement des sciences reprennent les grandes lignes de ces schémas généraux, en les déclinant souvent sous la forme de leurs propres schémas. Ainsi, en France, les programmes les plus récents¹ indiquent qu'« il est d'usage de décrire une démarche d'investigation comme la succession d'un certain nombre d'étapes types ». En Belgique, les *Socles*² détaillent comment « résoudre une situation complexe par la mise en œuvre d'une démarche scientifique » (p. 48). Enfin, aux États-Unis, le guide des *Standards* pour l'éducation scientifique (NRC, 2000) indique les « caractères essentiels de l'investigation en classe » (p. 25). Ces textes de cadrage sont parfois relativement clairs, mais parfois aussi plus ou moins ambigus sur la manière exacte dont l'éducation scientifique peut concourir à la discipline de l'esprit.

Plus de précision apparaît quand on considère les exemples que fournissent les documents officiels.

En France, les programmes actuels du cycle terminal de Physique-Chimie stipulent que les activités expérimentales permettent à l'élève de se prononcer sur « les hypothèses faites », et que dans la démarche scientifique, l'expérience a « un statut qui la distingue fondamentalement de celui d'un protocole fourni à un exécutant qui doit le respecter sans percevoir l'objectif et les finalités de ses actions³ ». Lorsqu'on passe aux détails des programmes, la notion de démarche expérimentale paraît particulière, puisqu'on apprend par exemple qu'on peut suivre « une démarche expérimentale permettant d'illustrer », ou encore qu'on peut la pratiquer pour *mesurer, cartographier, mettre en*

évidence, exprimer, réaliser, extraire, oxyder... On se demande bien quels vont être les hypothèses avancées et testées par les élèves : il ne s'agit, en réalité, que de leur faire faire des manipulations, ce que Chevreul regrettait déjà... en 1850 (p. 72) : « Pour peu qu'on fasse des expériences sur quoi que ce soit, on est censé, auprès de beaucoup de gens, pratiquer la Méthode expérimentale, mais c'est une erreur grave à notre sens⁴. »

Les programmes scientifiques provisoires du réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles (2015)⁵ indiquent dans leur introduction qu'on « propose à l'élève un retour sur la démarche qu'il a adoptée », qu'il analyse les « choix opérés dans la résolution d'un problème » pour installer une relation pérenne au savoir (p. 7). Les élèves sont à la fois créatifs et acteurs : « En partant d'une situation de recherche, la méthode proposée sollicite la créativité des élèves » ; « Par la construction progressive de leurs savoirs et de leurs savoir-faire, les élèves [...] sont les premiers acteurs de leurs apprentissages » (p.15).

Lorsqu'on se reporte aux « Considérations pédagogiques », on a cependant quelques difficultés à repérer ces notions en lisant les consignes données aux enseignants : « Digestion – Professeur : Proposer quelques expériences de digestion » (p. 33) ; « Fermentations – Professeur : Introduire la matière par des expériences de fermentations, des documents présentant les différents types de fermentations ainsi que leurs exploitations. Par exemple, faire réaliser une fermentation alcoolique (voir outil-lien proposé) » (p. 38).

Quand sera proposé à l'élève un retour sur la démarche « adoptée » et sur ses « choix opérés », il se rendra compte qu'il a justement adopté la démarche de son professeur et opéré les mêmes choix, et qu'il a été premier acteur en tant que simple exécutant, tandis qu'il aura un peu de mal à situer sa créativité.

De nombreux autres exemples mènent au même constat de fréquents et conséquents écarts entre les intentions générales affichées et les préconisations plus détaillées qui les contredisent (Cariou, 2013).

Si les modalités d'une discipline de l'esprit scientifique ne se trouvent pas aisément dans les programmes, elles peuvent avec plus de fruit être recherchées dans l'histoire des démarches scientifiques et celle des débats épistémologiques.

5. L'appui sur l'histoire des sciences et l'épistémologie

Au début du ^{xx}^e siècle, discipliner l'esprit par les sciences c'était discipliner le sens de l'observation et la capacité de généralisation, puisqu'on ne jurait que par la démarche inductive qui était réputée être celle des sciences, sans hypothèses, sous l'influence lointaine mais forte de Newton qui ne voulait pas admettre devoir les siennes à d'autres (Cariou, 2015).

Georges Canguilhem s'oppose à cette vision dans ses *Leçons sur la méthode* de 1942 : « L'épistémologie contemporaine ne connaît ni les sciences inductives, ni les sciences déductives. (...) Elle ne connaît que des sciences hypothético-déductives. » Les progrès en didactique des sciences en France sont en partie redevables à la sensibilisation aux aspects épistémologiques des didacticiens (tels que Astolfi, Giordan, Martinand, Rumelhard) par deux élèves de Canguilhem : Gabriel Gohau et Victor Host. Ce qui aboutit en 1978 à un ouvrage où ils dénoncent l'enseignement des sciences par des méthodes « où l'élève est un simple exécutant, ou un simple spectateur », au lieu de « rechercher la solution d'un problème par soi-même » (Astolfi *et al.*, 1978, p. 11–14).

L'analyse détaillée des démarches scientifiques dans l'histoire des sciences et des divers « discours de la méthode » s'y rapportant (Cariou, 2019, sous presse) permet d'en dégager certaines caractéristiques importantes dans la perspective de former l'esprit scientifique des élèves.

Elle permet de proposer une issue à l'opposition classique entre les tenants de « la » démarche scientifique et leurs adversaires qui veulent qu'on ne parle que « des » démarches scientifiques, souvent sans spécifier lesquelles. Les sciences progressent lorsque des idées nouvelles sont générées, mais ces idées ne sont admises que lorsqu'elles ont subi des contrôles sévères et répétés, et à ce niveau général, il y a unité et il n'est pas faux de parler de « la » démarche scientifique. Mais il y a plusieurs voies possibles pour générer des idées (induction, intuition, déduction, abduction, invention, illumination...) ainsi que pour les contrôler (observation, expérience, simulation, modélisation...) : à cet autre niveau, il y a diversité et il n'est pas faux de parler

« des » démarches scientifiques. L'unité fondamentale l'emporte cependant sur la diversité qui n'est qu'accessoire, et l'historien des sciences David Oldroyd utilise l'image d'une Arche de la connaissance permanente à travers les âges (1986), arche composée d'un pilier ascendant menant des faits aux idées, tandis que l'autre, descendant, symbolise le cheminement inverse des idées à leur contrôle par la confrontation aux faits. Ces deux formes d'esprit, création et contrôle, soutiennent l'arche de la connaissance dont on distingue la silhouette générale chez Aristote comme, entre autres, chez Galien, Grosseteste, Alhazen, Descartes, Galilée, Darwin, Pasteur ou encore Einstein. L'astronome Herschel, par exemple, distingue nettement en 1830 la *découverte* de causes et leur *vérification*, dans le sens que Popper donnera à la séparation entre procédure de découverte et procédure de « justification » d'une hypothèse. Grmek confirme ce jeu chez Claude Bernard : « Poète dans l'invention des hypothèses, il conserve une lucidité implacable dans leur critique. » (1997, p. 14.) L'immunologiste et prix Nobel Peter Medawar (1967, p. 120) décrit « les deux épisodes successifs et complémentaires de la pensée » dans toute avancée scientifique : la phase *créative* initiale qui précède la phase *critique* du raisonnement scientifique, dit-il en nommant la première « l'invention d'un monde possible », image que François Jacob, autre prix Nobel, reprend dans le titre même de son livre *Le jeu des possibles* (1981).

Divers épistémologues contemporains, à la suite de la mise en relief de ces deux aspects par Reichenbach et par Popper en 1935, débattent de ce qui, dans l'émergence d'une idée et dans son contrôle, relève du domaine psychologique ou du domaine logique : psychologique pour l'invention et logique pour le contrôle selon Popper et Hempel, essentiellement psychologique pour les deux selon Kuhn ou à l'inverse logique pour les deux selon Hanson. Ce dernier, qui regrette qu'on se préoccupe trop du devenir des hypothèses et pas assez de leur origine, utilise cette image pour distinguer ces deux phases : on peut proposer des « recettes » pour tester une hypothèse, comme on en a pour cuisiner une truite, mais « les recettes suggèrent parfois : "Attrapez d'abord votre truite" » (1960).

Si Popper met en avant conjectures et réfutations, Hempel utilise la formule « La recherche dans les sciences : invention et test » (1966, p. 5). Kuhn, quant à lui, indique, dans ce qu'il nomme la science normale, le jeu entre l'ingéniosité du chercheur et

le test de sa solution conjecturale (1970, p. 5), alors que Lakatos préfère parler de prédictions originales et de leur corroboration (1978, p. 179).

Ces analyses historiques et épistémologiques, qui permettent ainsi de dégager les deux composantes de l'esprit scientifique que sont *l'esprit créatif* et *l'esprit de contrôle*, nous indiquent qu'il s'agit là de deux aspects à cultiver et à développer chez les apprenants si nous souhaitons former au mieux leur esprit scientifique.

Les paroles de Dewey sur l'éducation que nous évoquions pour commencer ont une forte résonance lorsqu'on les rapproche de ces analyses, puisqu'il proclamait que former un esprit discipliné, but de l'éducation, était former un esprit capable d'*initiative* et de *contrôle* intellectuels indépendants. Initiative qui convie la créativité : « encourager l'initiative personnelle et l'esprit d'invention » devrait être constitutif d'une « éducation bien conçue » visant à « promouvoir [...] la formation de dispositions intellectuelles efficaces » (1916, p. 320).

Prenant appui sur la même dualité, Claparède affirme : « Il y a longtemps que les théoriciens de la science ont signalé l'hypothèse et la vérification comme constituant la double articulation de toute investigation scientifique. » (1934, p. 3.) Il indique espérer que « M. Piaget [...] donnera suite à son projet de reprendre nos procès-verbaux pour étudier la façon dont s'accomplit le *contrôle* de l'hypothèse » (1934, p. 2). Son élève ne donna pas suite à son projet, mais s'il avait poursuivi l'étude entreprise avec son maître, nous disposerions de *La genèse de l'hypothèse* par Claparède, suivie par *Le contrôle de l'hypothèse* par son élève Piaget, deux volumes qui composeraient peut-être un traité sur la méthodologie scientifique, l'un sur l'esprit créatif, l'autre sur l'esprit de contrôle.

Piaget utilise ces termes lorsqu'il regrette que le statut des expériences en classe soit « encore fort éloigné d'une éducation de l'esprit d'invention et même d'une formation de l'esprit de contrôle » (1965, p. 74). Bruner, lui, utilisait l'image de la *main gauche*, imaginative, qui soumet ses créations à la *main droite*, rigoureuse, et il déclarait l'enseignement qui utilise *the hypothetical mode* comme apte à accroître les potentialités intellectuelles des élèves (1961).

Claparède précise que le contrôle de l'hypothèse s'opère lui-même en deux phases : « Avant d'être soumise à la vérification réelle, elle subit une sorte

de contrôle primaire qui nous indique si nous devons l'examiner plus à fond ou la rejeter d'emblée. » (1934, p. 19.) Le double contrôle a été perçu par d'autres auteurs, comme Popper qui distingue celui de la discussion critique et celui des tests empiriques (1979, p. 362). Dewey parle de deux sortes de tests : les hypothèses sont d'abord « testées en pensée », puis « par l'action » (1933/2008, p. 192). François Jacob se réfère à la fois à l'esprit créatif et au double contrôle : « L'imagination n'est qu'un élément du jeu. À chaque étape, il lui faut s'exposer à la critique et à l'expérience. » (1981, p. 29.)

Johnsua et Dupin établissent nettement les parts de ces deux types de contrôle en classe : « Certaines de ces hypothèses seront donc éliminées en utilisant le débat entre pairs, par des arguments "logiques" [...]. Mais pour trancher entre celles qui subsisteraient, le recours à des connaissances nouvelles s'avérera nécessaire, produites, par exemple, par de nouvelles expériences. » (1993, p. 336.)

6. Pour une discipline de l'esprit scientifique : le cadre des Apprenants-Stratégues

Les éclairages tirés de l'histoire des sciences et des réflexions des éducateurs cités fournissent des repères permettant d'envisager des moyens appropriés pour favoriser, dans le sens voulu en particulier par Dewey et Piaget, la formation d'esprits disciplinés grâce aux enseignements scientifiques. L'investissement des élèves dans une recherche est primordial, et si le passage d'élèves passifs à des élèves actifs a été salué, ils sont souvent de nos jours désignés comme « acteurs ». Mais le changement peut être illusoire : les acteurs ne sont pas ceux qui conçoivent le scénario. L'authenticité s'accroît s'il s'agit d'*auteurs* : de simples exécutants qu'ils pouvaient seulement être en tant qu'actifs ou acteurs, les voici concepteurs. Mais il se pourrait que leur part se trouve limitée à quelque secteur, tandis qu'ils auront véritablement le statut de *stratégues* s'ils ont à conduire leurs recherches selon leurs propres forces, en déterminant leurs propres stratégies. L'accroissement de la part des apprenants dans leurs apprentissages peut alors être symbolisé ainsi :

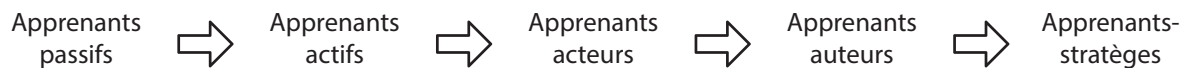


Figure 1 : Des apprenants passifs aux « Apprenants-Stratèges »

Dewey utilise justement l'image d'un *stratège* en campagne pour illustrer l'importance pour l'élève de « déterminer sa propre voie », de « trouver sa propre solution ». Le stratège fonde son plan d'action sur une hypothèse dont les conséquences « mettent à l'épreuve et révèlent la valeur de ses réflexions » (1916, p. 173–188).

Les interrogations qui peuvent déclencher une investigation sont de même nature chez un appre-

nant et chez un scientifique : d'une manière générale, la recherche vise à *apprendre*, à *comprendre* ou à *parvenir à accomplir* quelque chose. La quête sera ainsi une recherche d'information, d'explication ou de moyen. On peut de ce fait distinguer trois types d'investigations, correspondant à trois types d'interrogations les initiant et à trois types d'hypothèses émises au cours des démarches :

3 TYPES D'INVESTIGATIONS	3 TYPES D'INTERROGATIONS	3 TYPES D'HYPOTHÈSES
Investigation informative	Question (Interrogation factuelle : quel est, où est ?...)	Hypothèses factuelles
Investigation explicative	Problème explicatif (De type : comment expliquer ?)	Hypothèses explicatives
Investigation pragmatique	Problème pragmatique (De type : comment faire ?)	Hypothèses procédurales

Tableau 1 : Typologies des investigations, des interrogations et des hypothèses

Une hypothèse est ainsi une proposition possible mais incertaine, avancée comme réponse à une question ou comme solution à un problème. Il s'agit, selon le cas, d'un *fait* possible, d'une *explication* possible ou d'un *moyen* possible, ce qui introduit une distinction entre trois types d'hypothèses :

- Hypothèses factuelles ou informatives ou d'existence : faits possibles.
- Hypothèses explicatives ou d'élucidation : explications possibles.
- Hypothèses procédurales ou d'action : moyens d'action possibles.

Les hypothèses causales (cause supposée d'un effet donné) font partie des hypothèses factuelles dès lors qu'elles désignent juste une cause supposée, sans fournir d'explication d'un lien de cause à effet.

En sciences de la nature, on cherche des informations (sur la structure, la composition, la valeur, la dimen-

sion...), des explications (des phénomènes), des moyens (comment savoir si... ?, comment montrer que... ?), ce qui est également le cas en technologie (quel élément dysfonctionne, comment marche... ?, comment fabriquer... ?), et la typologie proposée s'applique également aux mathématiques et à tous les autres domaines d'investigation.

Les exemples pris par Dewey afin de caractériser les constituants d'un acte complet de pensée correspondent à ces trois types : il distinguait *besoins pratiques*, *curiosité* et *problèmes intellectuels* en fonction de leur complexité (1933/2008, p. 187–189), dans des cas tels que ceux-ci :

- *Comment faire* pour être à l'heure à mon rendez-vous de la 124^e rue ?
- *Quelle est* la fonction de cette perche sur le pont de ce ferry ?
- *Comment expliquer* le comportement des bulles à la base de ces verres lavés et retournés ?

Il s'agit bien, respectivement, de la recherche d'un moyen, d'une information, d'une explication.

Le passage des stratégies par des phases créatives et des phases de contrôle au cours d'une investiga-

tion est illustré par la figure synthétique suivante, l'alternance plus ou moins grande entre ces phases dépendant du type d'investigation entreprise.

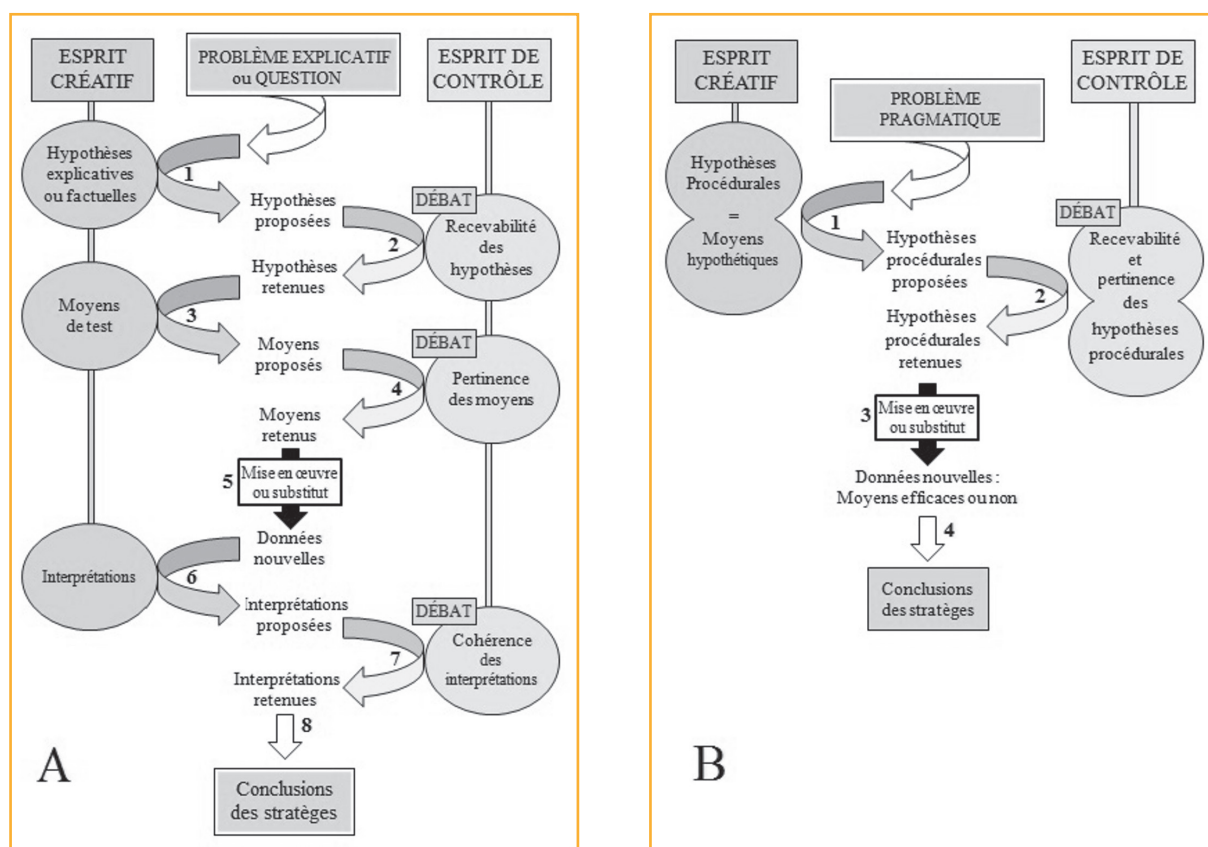


Figure 2 : Esprit créatif et esprit de contrôle dans une investigation informative ou explicative (A) ou dans une investigation pragmatique (B)

Lors d'une investigation explicative ou informative (schéma A), les apprenants (1) tentent d'imaginer des hypothèses explicatives ou factuelles en fonction de leurs connaissances, de leurs conceptions et éventuellement de données tirées de l'analyse de la situation, hypothèses qui sont proposées au groupe.

Le statut d'hypothèses est conféré aux idées provenant de leurs conceptions, qui se trouveront ainsi engagées dans les deux contrôles à venir.

Ces hypothèses subissent un premier contrôle, examen théorique, au cours d'un premier débat (2) où est discutée leur recevabilité. Même s'il y a plusieurs hypothèses jugées recevables, le groupe peut décider de se focaliser sur certaines d'entre

elles, ou une seule, au moins dans un premier temps. Imaginer des moyens de tester les hypothèses retenues (3) fait de nouveau appel à l'esprit créatif, et un second débat (4) vise à ne retenir que ceux qui paraissent pertinents au vu des hypothèses à tester.

L'obtention de données nouvelles (5) s'opère soit par la mise en œuvre des moyens retenus, soit, le cas échéant, à l'aide de substituts : les apprenants précisent alors qu'ils sollicitent des documents montrant ce qu'on obtient dans telles conditions d'observation ou d'expérience, et l'enseignant répond à cette demande sans fournir des documents que peut-être il sait, lui, plus révélateurs. L'obtention de ces données permet le second contrôle, pratique, des hypothèses. De nouveau un choix peut être opéré pour ne considérer, au moins

dans un premier temps, que certains moyens, ou l'un d'entre eux.

Les données nouvelles ainsi obtenues doivent être interprétées, nouvelle phase créative plus ou moins accentuée (6), et des propositions d'interprétation sont soumises au groupe pour un troisième débat (7) permettant de statuer sur la cohérence des interprétations, ce débat menant finalement aux conclusions des stratégies (8).

Lors d'une investigation pragmatique (schéma B), un moyen efficace étant recherché, les apprenants doivent imaginer et proposer (1) des hypothèses procédurales qui sont des « moyens hypothétiques » (dans le sens : moyens à efficacité hypothétique); il n'y a donc pas à proposer des hypothèses puis des moyens de les tester, de sorte que dans ce cas il n'y a qu'un seul débat (2), au cours duquel sont discutées la recevabilité et la pertinence de ces moyens hypothétiques. Ceux qui sont retenus sont, comme en A, mis en œuvre, ou bien un substitut indique ce que donne leur mise en œuvre, et un nouveau débat n'a guère lieu d'être puisque l'action de moyens hypothétiques montre d'emblée s'ils conduisent au résultat pour lequel ils ont été conçus, ce qui permet de parvenir directement à la conclusion (4).

Les débats en classe permettant l'examen critique des idées reposent sur certains critères :

- *critères de recevabilité* des propositions de nature hypothétique : elles répondent bien au problème ou à la question et ne contredisent pas des acquis;
- *critères de pertinence* ou *d'adéquation* des moyens proposés : ils permettent bien, *a priori*, l'obtention des informations nouvelles recherchées (notamment, si le moyen est expérimental, en ne faisant varier qu'un seul paramètre) ou du résultat pratique escompté;
- *critères de cohérence* des interprétations de données nouvelles lorsqu'elles sont obtenues : le sens qui leur est attribué l'est bien en référence à l'hypothèse et à la question ou au problème à l'étude.

Le contrôle empirique s'étend de la conception de moyens au débat sur la cohérence des interprétations et des conclusions. Il peut être réel ou se faire par l'entremise de supports le relatant ou le modélisant, selon des modalités de contrôle spécifiées par les élèves.

Dans le cadre des Apprenants-Stratégies, le rôle de l'enseignant est de permettre aux apprenants de mener comme ils l'entendent leurs stratégies, aussi doit-il veiller (1) à ce que l'interrogation initiale soit d'une envergure suffisante, (2) à favoriser les débats entre stratégies, (3) à les stimuler si nécessaire (Qu'en pensez-vous, les autres ? Qu'envisagez-vous maintenant ?...), (4) à leur fournir, à leur demande, le matériel ou les documents qu'ils jugent utiles, et (5) à ne pas ruiner leurs stratégies par des interventions intempestives.

Les ingérences inopportunes de l'enseignant ne sont pas rares, et Brousseau a défini deux effets susceptibles d'entraîner un effondrement de la tâche intellectuelle des élèves (1986, p. 288–290) : l'effet *Topaze*, par lequel l'enseignant fournit trop d'informations (comme Topaze dictant « les moutonsss »), et l'effet *Jourdain*, par lequel l'enseignant approuve les élèves en sur-interprétant leurs propos. J'ai proposé d'y adjoindre l'effet *Droopy-Goofy*, attitude maussade ou ravie de l'enseignant lors de la réception des propositions d'hypothèses par les apprenants, qui trahit leur conformité ou non à ses attentes : les élèves testent alors leurs propositions à l'attitude du professeur.

Avoir conscience de tels effets peut permettre à l'enseignant de s'abstenir de divulguer, en termes de contenus ou de stratégies, ce qu'il cherche à faire acquérir. Une préoccupation également présente dans la *Théorie de l'action conjointe en didactique*, où la *réticence didactique* du professeur « l'engage à ne pas dévoiler les stratégies gagnantes à mettre en œuvre » (Santini & Sensevy, 2012). Le discernement par l'enseignant du danger de tels effets et de l'intérêt d'une telle réticence modifie le contrat didactique dont relèvent ces aspects, en l'engageant à considérer différemment son rôle et celui des apprenants. Il l'incite notamment à penser les situations d'apprentissage proposées de manière telle que puisse s'opérer un réel transfert de responsabilité, une dévolution au sens de Brousseau, assurant à ceux-ci la conduite effective de leurs stratégies.

Ainsi, réunir les conditions permettant de discipliner l'esprit scientifique des élèves nécessite de s'interroger sur la liberté stratégique à leur laisser, et sur les rôles du professeur dans la perspective du respect de cette liberté, ce que propose le cadre des Apprenants-Stratégies : créativité des apprenants, débats sur la recevabilité, la pertinence, la cohérence des idées, engagement dans l'examen critique et le contrôle empirique des hypothèses

avancées, et rôles du professeur pensés en fonction du suivi, et non du pilotage, des stratégies engagées par eux.

En accoutumant un apprenant à faire intervenir dans ses recherches son esprit créatif, en l'habituant à considérer que toute opinion avancée, quelque ingénieuse ou séduisante qu'elle paraisse, peut se trouver ou réfutée ou renforcée lorsqu'il est possible de la soumettre à un double contrôle, théorique et pratique, en l'exposant à la critique des autres et à l'épreuve des faits, on peut espérer contribuer à le rendre capable d'initiative et de contrôle intellectuels, et ainsi tendre au but de l'éducation désigné par Dewey : forger *a disciplined mind*.

7. Bibliographie

Astolfi, J.-P., Giordan, A., Gohau, G., Host, V., Martinand, J.-L., Rumelhard, G. & Zadounaïsky, G. (1978). *Quelle éducation scientifique pour quelle société ?* Paris : PUF.

Bernard, C. (1865). *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*. Paris : Garnier-Flammarion, 1966.

Brousseau, G. (1986). *Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques*. Thèse d'État, Université de Bordeaux I.

Bruner, J.S. (1961). The Act of Discovery. *Harvard Educational Review*, 31, p. 21–32.

Canguilhem, G. (1942). Leçons sur la méthode. In P. Bourdieu, J.-C. Passeron & J.-C. Chamboredon (éd.), *Le Métier de sociologue*, 5^e éd., 2005 (p. 267–273). Berlin : Mouton de Gruyter.

Cariou, J.-Y. (2013). Démarche d'investigation : en veut-on vraiment ? Regard décalé et proposition d'un cadre didactique. *RDST – Recherches en Didactique des Sciences et des Technologies*, 7, p. 137–166.

Cariou, J.-Y. (2015). Newton était-il un usurpateur ? *La Recherche*, 504, p. 76–78.

Cariou, J.-Y. (2019, sous presse). *Histoire des démarches scientifiques de l'Antiquité au monde contemporain*. Paris : Éditions Matériologiques.

Chevreul, E. (1850). [compte-rendu de] Histoire de la chimie depuis les temps les plus reculés jusqu'à notre époque, par le docteur Fred. Hoëfer, t. II ; Paris, au bureau de la Revue scientifique, rue Jacob, n° 30, 1843. Huitième article. *Journal des Savants*, février 1850, p. 71–79.

Claparède, E. (1834). *La Genèse de l'hypothèse*. Genève : Kundig.

Comenius, J.A. (1648/2005). *Novissima linguarum methodus*. Genève : Droz, 2005.

Comenius, J.A. (1657/1943). *De Vocatione in Hungariam brevis narratiuncula*, traduit dans P. Bovet, *Jan Amos Comenius : un patriote cosmopolite*. Genève : Rosello, 1943.

Dewey, J. (1896). *L'Intérêt et l'éducation de la volonté*, cité par J. Deledalle, *John Dewey*. Paris : PUF, 1995, p. 61.

Dewey, J. (1903). Democracy in Education. *The Elementary School Teacher*, 4 (4), p. 193–204.

Dewey, J. (1910a). Science as Subject-Matter and as Method, *Science*, 31, p. 121–127.

Dewey, J. (1910b). *How we think*. New York : Prometheus Books, 1991.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York : Macmillan.

Dewey, J. (1933/2008). How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. In J.A. Boydston (éd.), *The Later Works of John Dewey*, vol. 8 (p. 105–352). Carbondale : SIU Press.

Diderot, D. (1753). Pensées sur l'interprétation de la nature. In *Œuvres, I*. Paris : Robert Laffont, 1994.

Grmek, M.D. (1997). *Le Legs de Claude Bernard*. Paris : Fayard.

Hanson, N.R. (1960). Is there a Logic of Scientific Discovery? *Australasian Journal of Philosophy*, 38, p. 91–106.

Hempel, C. (1966/1996). *Éléments d'épistémologie*. Paris : Armand Colin.

Jacob, F. (1981). *Le Jeu des possibles*. Paris : Fayard.

Johnsua, S. & Dupin, J.-J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris : PUF.

Lakatos, I. (1978/1995). *The Methodology of Scientific Research Programs*, vol. 1, Cambridge : Cambridge University Press.

Medawar, P. B. (1967). *The Art of the Soluble*. Londres : Methuen & Co Ltd.

National Research Council (NRC) (2000). *Inquiry and the National Science Education Standards: A Guide for Teaching and Learning*. Washington, D.C. : National Academy Press.

Oldroyd, D. (1986). *The Arch of Knowledge*. Kensington : NSW University Press.

Piaget, J. (1924). *Le Jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Paris : Delachaux & Niestlé.

Piaget, J. (1935a). Les Méthodes nouvelles. Leurs bases psychologiques. In *Psychologie et pédagogie* (p. 183–245). Paris : Denoël/Gonthier, 2008.

Piaget, J. (1935b). Remarques psychologiques sur le travail par équipes. In C. Xypas (éd.), *Piaget et l'éducation* (p. 70–84). Paris : PUF, 1997.

Piaget, J. (1949). Remarques psychologiques sur l'enseignement élémentaire en sciences naturelles. In C. Xypas (éd.), *Piaget et l'éducation* (p. 101–114). Paris : PUF, 1997.

Piaget, J. (1965/1969). Éducation et instruction depuis 1935. In *Psychologie et pédagogie* (p. 9–195). Paris : Denoël/Gonthier, 2008.

Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël/Gonthier, 2008.

Piaget, J. (1972). *Où va l'éducation ?* Paris : Denoël/Gonthier, 1988.

Piaget, J. & Fraisse, P. (dir.) (1963). *Traité de psychologie expérimentale*, vol. 1. Paris : PUF.

Popper, K. (1979). *La Connaissance objective*. Paris : Flammarion.

Rousseau, J.-J. (1762/1966). *Émile ou De l'éducation*. Paris : Flammarion.

Santini, J. & Sensevy, G. (2012). Les Interactions didactiques dans la dialectique jeux d'apprentissage — jeux épistémiques. Une étude de cas à l'école primaire. In V. Rivière (éd.), *Spécificités et diversité des interactions didactiques* (p. 113–131). Paris : Riveneuve éditions.

Sensevy, G. (2006). L'Action didactique. Éléments de théorisation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 2, p. 205–225.

Notes

- 1 *Programmes pour la seconde, la première scientifique et la terminale scientifique* : BOEN spéciaux des 29 avril 2010, 30 septembre 2010 et 13 octobre 2011.
- 2 *Socles de compétences*, Enseignement fondamental et premier degré de l'Enseignement secondaire, Fédération Wallonie-Bruxelles, 2013, p. 48.
- 3 Bulletin Officiel spécial n° 8 du 13 octobre 2011.
- 4 *Journal des Savants*, février 1850, p. 72.
- 5 Administration générale de l'Enseignement, Service général de l'Enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles, *Programme d'études provisoire — Sciences générales 473P/2015/140 — Enseignement secondaire ordinaire — Humanités générales et technologiques, 2nd degré*, 2015, p. 7–12. [<http://www.wallonie-bruxelles-enseignement.be/progr/473P-2015-240.pdf>].

Du concert des disciplines scolaires à l'interdisciplinarité

Fonctions et contradictions*

Rita HOFSTETTER
Bernard SCHNEUWLY

*Université de Genève
Équipe de recherche en histoire sociale
de l'éducation (ERHISE)
Groupe de recherche pour l'analyse du
français enseigné (GRAFE)*

Pourquoi les savoirs de l'école sont-ils organisés en disciplines scolaires? L'interdisciplinarité ne serait-elle pas une alternative pour en dépasser les contradictions inhérentes? Le présent texte aborde ces deux questions. Partant d'une définition des disciplines scolaires aujourd'hui assez consensuelle, nous évoquons brièvement leur origine et visée générale, au cours de la Modernité. Nous examinons ensuite trois fonctions plus particulières et trois contradictions constitutives des disciplines scolaires. Décrivant de manière critique l'origine des propositions alternatives d'interdisciplinarité, le texte montre alors le potentiel inhérent aux interactions entre disciplines, ce que nous appelons le « concert des disciplines ».

1. Les disciplines scolaires pour rendre possible l'enseignement

« La création et la transformation [des disciplines scolaires] n'ont qu'une seule visée : rendre possible l'enseignement » estime Chervel (1988, p. 90). Il distingue quatre dimensions constitutives. Une discipline scolaire, en premier lieu, est constituée d'un ensemble de contenus, structurés systématiquement en vue de leur enseignement dans le cursus scolaire :

« toutes les disciplines ou presque se présentent [...] comme des corpus de connaissances, pourvus d'une logique interne, articulés sur quelques thèmes spécifiques, organisés en plans successifs nettement distincts et débouchant sur quelques idées simples et claires, ou en tous cas chargées d'éclairer la solution de problèmes plus complexes » (p. 94).

Deuxième dimension, ces connaissances s'acquièrent par des dispositifs divers, et notamment à travers l'exercice : « Sans l'exercice et son contrôle, pas de fixation possible d'une discipline » (p. 95). Le savoir, les connaissances, pourrait-on dire, se manifestent et se travaillent nécessairement à travers un faire. À ces contenus explicites et batteries d'exercices, qu'il présente comme le *noyau* de la discipline, Chervel ajoute « les pratiques de motivation et d'incitation à l'étude » (p. 96), d'une part, et « les nécessités de l'évaluation des élèves dans les examens internes ou externes » (p. 98), d'autre part, lesquelles influencent puissamment les contenus et leur structuration.

2. Disciplinariser les savoirs...

De nombreuses études le montrent : les disciplines scolaires émergent au fil du XIX^e siècle, dans la plupart des états occidentaux. Par exemple, pour ce qu'on appelle à l'époque « langue maternelle » et qui porte le nom de la langue enseignée (« Français », « Deutsch », « English »...), la discipline se stabilise durant la deuxième moitié du XIX^e siècle, incluant dorénavant lecture, écriture, grammaire et littérature (pour les États-Unis, Applebee, 1974; pour la France, Chervel, 2006; pour l'Allemagne, Frank, 1973; pour l'italien en Suisse, Sahlfeld, 2014).

Ce phénomène est général et s'accomplit dans le même temps où la puissance publique prend en charge les différentes filières d'enseignement, qu'elle construit progressivement comme un tout,

qui fait système, tandis que l'obligation et la gratuité (du primaire) voire la laïcité s'imposent comme principes fondateurs de l'école publique. Nous avons analysé ailleurs les caractéristiques de cette « forme école moderne » (Hofstetter & Schneuwly, 2018). Dans cette transformation, les savoirs scolaires sont nouvellement organisés :

« [Le] processus de disciplinarisation de la culture scolaire est un fait majeur dans l'histoire des études secondaires. [...] lorsque l'édifice classique se disloque, à la fin du XIX^e siècle, chaque enseignement récupère pour lui-même une parcelle de cette autorité intellectuelle et morale qui était l'apanage des humanités. La culture générale, qui était la marque de la formation secondaire, se spécialise et se décline dorénavant dans les différentes disciplines scolaires [chacune contribuant à la] formation de l'esprit. » (Belhoste, 2005, p. 218.)

Ces considérations sur le secondaire font également sens pour le primaire, et pour l'ensemble des classes et filières¹. Ce sont aussi les conclusions de l'enquête de De Vincenti (2015), portant sur l'évolution du système scolaire à Zurich au tournant des XVIII^e et XIX^e siècles :

« On ne peut parler de disciplines scolaires au sens propre que dans ce qu'on peut appeler l'école moderne du peuple. Elles sont le résultat d'un développement des curricula qui s'éloignent de la transmission d'une seule vision du monde, d'une compréhension de l'éducation marquée du sceau religieux-moral global vers un enseignement structuré en disciplines. » (De Vincenti, 2015, p. 64; notre traduction.)

Ces analyses le montrent : les différents domaines d'enseignement ne sont plus subordonnés à une finalité qui domine tout l'enseignement, les humanités ou la religion. Ils ne sont plus organisés verticalement, mais horizontalement : les disciplines se trouvent pour ainsi dire les unes à côté des autres. Sans nier les différences entre les degrés primaire et secondaire, on observe ainsi qu'un même terme s'impose progressivement pour désigner l'organisation des savoirs dans l'ensemble du système scolaire : « discipline », « *schulfach* » pour l'allemand, « *school subject* » pour l'anglais, « *disciplina* » pour l'italien. Et de fait, une même unité s'impose peu à peu comme « mesure » commune pour concevoir la distribution des contenus d'enseignement. C'est que la gestion de classes et degrés, qui font désormais système, nécessite des outils analogues pour la conception globale des curricula, l'allocation des

ressources temporelles et humaines, et, partant, la reconnaissance même de ces disciplines.

La disciplinarisation, l'organisation des savoirs en disciplines scolaires, n'est pas un processus fini : les disciplines émergent, se déploient, s'imposent, se regroupent, s'amalgament voire disparaissent, par différenciation, fission, extension ou fusion. Au sein d'une même discipline, de telles évolutions se réalisent également, ses contenus pouvant être réagencés et redéfinis. Certaines disciplines se scindent en plusieurs (sciences), d'autres s'ajoutent (langues étrangères au primaire), d'autres encore suivent un processus de différenciation interne (mathématiques), tandis que certaines disparaissent (catéchisme, travaux manuels).

Sans cesse reconfigurées, les disciplines scolaires sont l'œuvre d'acteurs multiples. Mais elles sont en premier lieu le produit de l'agir des enseignants eux-mêmes. Ces derniers en discutent les contenus et méthodes, aussi bien dans leurs échanges informels que publiquement, dans leurs associations, revues, congrès. Surtout, ils les produisent quotidiennement dans leur travail avec les élèves. Pour Tenorth, les disciplines scolaires et leur didactique constituent « le noyau central de la compétence professionnelle en ce qui concerne le travail dans des écoles et le thème central dans le discours public des enseignants » (2006, p. 387). On peut dès lors les concevoir comme un cadre de pensée et d'action (Künzli, 1981) pour les enseignants, mais aussi pour les élèves, ou, pour l'exprimer autrement, comme des « formes d'agir et de penser sédimentées au cours du temps et, en tant que telles, durables et résistantes au changement » (Mainer Bauqué, 2010, p. 24). Ce cadre ou ces formes se reproduisent et se transforment continuellement par la pensée, le discours et l'action des protagonistes en présence, enseignants et élèves, inscrits bien sûr dans leur contexte d'énonciation plus global (et leurs dimensions socioculturelles et politico-économiques).

3. ... pour discipliner les élèves

Comme l'écrit encore Chervel : « Une "discipline", c'est aussi, pour nous, en quelque domaine qu'on la trouve, une façon de *discipliner* l'esprit, c'est-à-dire de lui donner des méthodes et des règles pour aborder les différents domaines de la pensée, de la

connaissance et de l'art » (1988, p. 64; nos italiques). Grâce à l'appropriation des savoirs et outils qui les sous-tendent, les disciplines façonnent des modes de penser, de dire et de faire, pour reprendre la distinction introduite jadis par Comenius (1648/2005, p. 159). S'inscrivant dans ce sillage, l'ouvrage collectif de Kahn et Michel (2016) démontre qu'« une histoire de l'ordre scolaire (le monde de la discipline) » ne peut « se dispenser d'interroger les règles qui gouvernent les énoncés et les pratiques relatifs aux savoirs scolaires (le monde des disciplines) » (p. 8).

Autrement dit, discipliner — la discipliner — est le processus à travers lequel un élève est exposé à des modes de penser, parler et faire correspondant à une discipline, en vue de lui permettre de se les approprier, d'avoir accès à ces modes et ainsi développer ses capacités, et sa personnalité tout entière. La discipliner s'opère par la panoplie des nombreux dispositifs didactiques que les enseignants ont à leur disposition et dont l'appropriation par les élèves est l'instrument de la transformation de leurs propres modes de penser, parler et agir.

4. Trois autres fonctions des disciplines scolaires

Disciplinariser pour discipliner : voilà la fonction globale des disciplines scolaires dans la forme école. Mais la stabilité de cette organisation a d'autres raisons d'être, ici décrites d'abord en énonçant trois thèses, puis, dans le prochain sous-chapitre, trois de leurs contradictions.

Thèse 1 : L'organisation des savoirs à étudier en disciplines scolaires garantit la « diversité des situations » (Humboldt), et va dans le sens du « système entier de la connaissance humaine » (Condorcet).

Les disciplines scolaires constituent un canon relativement stable (Tenorth, 1994). Elles matérialisent l'objectif général de l'école, qui peut être défini comme celui de donner aux élèves un accès aux techniques culturelles fondamentales (lecture, écriture, mathématiques), aux connaissances scientifiques (histoire, géographie, sciences, etc.), aux patrimoines culturels (littérature, musique, art...) et à l'artisanat. Les disciplines scolaires délimitent donc des domaines de connaissances et d'actions sociales variées qui deviennent objet d'enseigne-

ment et d'étude. Elles sont toujours, en dernière instance, liées à la réalité extra-scolaire dont elles représentent la transposition didactique. En ce sens, les disciplines scolaires peuvent être considérées comme des garants de la « variété de situations » qui, selon Humboldt (1792/1960), est une condition de ce qu'il a défini comme « *Bildung* », concept de référence essentielle des débats sur l'enseignement en Allemagne, à savoir le développement de la personne dans toutes ses dimensions. Elles peuvent aussi être considérées comme s'approchant de ce que Condorcet (1792) avait défini, la même année, comme référence de la détermination des contenus de l'école, le « système entier de la connaissance humaine ». Le principe de l'organisation des contenus dans différents domaines complémentaires correspond à la mission de l'école d'offrir un enseignement complet, et de garantir cela à tous les niveaux dans tous les types d'école.

Thèse 2 : La modifiabilité des matières scolaires permet de donner à un plus grand nombre d'élèves l'accès à des connaissances plus larges.

« *Bildung* » pour tous, instruction pour tous est la forme que prend chez Humboldt et Condorcet le « *omnia omnes* », « apprendre tout à tous » de Comenius. Le contenant « discipline scolaire », commun à tous les niveaux et types d'écoles, permet d'élargir l'accès à l'éducation en rendant les contenus de l'école plus accessibles à davantage d'élèves. De tels processus ont été examinés, par exemple, en mathématiques (D'Enfert, 2005), en sciences (Lebeaume, 2008), en histoire (Falaize, 2016).

Une telle « migration » des contenus de l'école de haut en bas, grâce au réceptacle « discipline scolaire » commun à tous les niveaux scolaires, peut être brièvement illustrée par un petit exemple. La littérature à l'école primaire est présente en Suisse romande depuis l'apparition de la discipline « français langue maternelle ». La forme de sa présence change cependant constamment (Schneuwly, 2016a). Dans une première phase de la constitution de la discipline, les textes littéraires de la « grande littérature » sont lus comme modèles pour la composition, mais la littérature en tant que telle n'est pas un objet d'étude. Cela change dans l'entre-deux-guerres. Le livre de lecture genevois de 1930, par exemple, a pour sous-titres « choix de textes littéraires ». La préface décrit en détail comment les textes doivent être lus. La leçon de « lecture expliquée » ne doit pas être une paraphrase textuelle,

ni une leçon passe-partout dans laquelle sont traitées des questions successives d'orthographe, de vocabulaire et de grammaire. Son objectif est de mettre le texte en pleine lumière — son contenu, ses parties, l'impression générale qu'il produit, les expressions caractéristiques (Département de l'instruction publique 1940, p. 4). L'analyse formelle et du contenu de textes littéraires est pratiquée de manière propédeutique. Il est expressément indiqué que les textes d'Émile Zola, de Jean de La Fontaine, de Jules Renard, d'Anatole France, de Frédéric Mistral, etc. s'y prêtent, à savoir des textes de représentants reconnus de la littérature considérée comme majeure. À partir des années 2000, la littérature à l'école primaire est explicitement présentée comme un nouveau domaine de la discipline « langue première ». Il s'agit donc d'une restructuration fondamentale de la discipline scolaire du point de vue de la progression d'une école à une autre. L'étude de textes littéraires est devenue objet d'enseignement pour tous à partir de l'école primaire : un élargissement considérable de la culture commune à tout un chacun.

Thèse 3 : Les visées universelles prennent une forme régionale et locale

Les disciplines scolaires permettent de combiner des perspectives locales, régionales ou nationales avec des perspectives plus globales. La prétention à l'universalité, qui est au cœur des conceptions fondatrices de Humboldt et de Condorcet, se retrouve dans les disciplines scolaires, qui servent ce faisant des objectifs généraux communs à toutes les cultures, tout en véhiculant des contenus spécifiques et un rapport différent à ces contenus. Nous l'exemplifions à travers la « langue maternelle », discipline dont nous avons retracé l'histoire dans d'autres écrits (par exemple Schneuwly *et al.*, 2016). La « langue maternelle » est devenue à peu près à la même époque, dans la seconde moitié de ^{xix}^e siècle, une discipline scolaire au sens moderne. À partir de ce moment, la langue et la littérature sont enseignées sous le même nom, du primaire au secondaire. Cependant, ce développement mondial, étonnant, ne correspond en aucun cas à l'enseignement de contenus identiques dans les différentes cultures. Les disciplines scolaires constituent des contenants idéaux permettant de situer l'enseignement dans une perspective à la fois universelle et régionale voire locale. Une recherche portant sur l'analyse des livres de lecture allemands et français en Suisse (Schneuwly *et al.*, 2016) examine la

question de savoir si c'est le même rapport aux textes, objet de l'enseignement de la lecture, qui est construit dans les deux cultures. Il semblerait que, pour la Suisse, on puisse décrire d'une part, du côté francophone, la dominance d'un « modèle culturel de lecture littéraire » (Chartier & Hebrard, 1989), d'autre part, du côté germanophone, un modèle dominant que Helmers (1970) décrit comme « formation d'une attitude morale civique (voire bourgeoise) ». Une même discipline scolaire avec une structure similaire dans les deux régions linguistiques peut conduire à différentes formes d'éducation. Les disciplines scolaires apparaissent ainsi comme des contenants permettant de lier des visées générales, quasi universelles, telles que la lecture de textes littéraires, à des finalités régionales, sinon locales.

5. Contradictions : les disciplines scolaires — un champ de bataille

Nous avons synthétisé, à dessein, schématiquement, un processus général de disciplinarisation, suivant le principe d'universalisation de l'accès à des contenus représentant un large éventail du système de connaissances humaines. En réalité, ce processus est contradictoire : il s'accompagne d'autant d'obstacles et d'exclusions que d'ouvertures ; il suscite d'intenses controverses, mettant en question le principe même d'accès de tous à des savoirs aussi variés que possible et dont la mise en œuvre est de fait loin d'être acquise. Sensibles à l'invitation de Kahn et Michel, préconisant de procéder à une « désacralisation des disciplines scolaires » (2016, p. 14), évoquons brièvement trois contradictions significatives pour notre réflexion, lesquelles sont, elles aussi, discutées dans la littérature.

1. La première a trait à la configuration globale des disciplines dans le curriculum : leur diversité est supposée garantir la « *allgemeine Bildung* », une culture générale large, à travers un canon de disciplines variées. Cette culture est de fait contrecarrée par les hiérarchies entre les disciplines, les enjeux de pouvoir se rapportant à leur statut et légitimité. « *A significant problem with the curriculum hierarchy is that it contributes to the social inequality of mainstream schooling* » résume Bleazby (2015, p. 677). Alors même qu'elle a été conçue comme moyen

pour favoriser l'accès de tous aux savoirs de référence, la généralisation du système des disciplines scolaires constitue de la sorte aussi un instrument pour orienter et sélectionner les élèves, participant de fait aux processus de discriminations (sociales, sexuelles, ethniques, etc.) et donc d'exclusion dans l'accès aux savoirs.

2. La deuxième contradiction concerne les contenus et les finalités des savoirs de chacune des disciplines et impacte à la fois leurs évolutions et les manières de traiter et d'apprêter les contenus qui en relèvent. Goodson postule que trois traditions conditionnent l'évolution des « *school subjects* » :

« [T]he academic, the utilitarian and the pedagogic. It was thought that an evolutionary profile of the school subjects under study would show a progressive movement away from stressing utilitarian and pedagogic versions of the subjects towards increasing promotion of more academic versions. » (1996, p. 4.)

Goodson affirme en effet avoir pu démontrer que ces luttes pour le statut, la dotation et la structuration des disciplines poussent invariablement leurs contenus vers l'adaptation à la « tradition académique » qui signifie « *abstract theoretical knowledge divorced from the working world of industry and the everyday world of the learner* » (p. 15). Cette tradition se manifeste plus particulièrement à l'école du second degré de l'enseignement secondaire.

Cette tendance est pourtant continuellement contrecarrée. Extermann (2014), par exemple, met en lumière, pour la discipline allemand langue étrangère, la contradiction entre les pressions utilitaires (prenant de l'importance vers la fin du XIX^e siècle) au rebours de l'« académique », c'est-à-dire d'une approche désintéressée, abstraite de la langue comme incarnation d'une certaine culture. La tendance « *pedagogic* », elle, se manifeste notamment dans la question du nécessaire découpage des savoirs en éléments pour les rendre accessibles. Cette distinction peut être utilisée pour analyser une tension constitutive de l'évolution des disciplines : orientées vers la dimension formative de la *Bildung* décrite plus haut, elles contiennent toujours la possibilité de l'abrégi, de la « simplification »², l'incitation à la mémorisation plus qu'à la compréhension (voir pour un exemple, Heimberg, 2012). La dominance de chacune des tendances peut contribuer à réduire voire exclure l'égalité d'accès aux savoirs : soit par la simplification pédagogique qui ne permet pas d'entrer dans la pensée disciplinaire, soit par la soumission aux normes académiques qui

néglige le travail didactique d'élémentation³, soit par l'utilitaire qui restreint le potentiel formatif des savoirs.

3. La troisième contradiction retenue ici concerne la disciplinisation qui peut autant être condition d'accès à de nouveaux possibles que soumission à des normes aliénantes. Les études anglo-saxonnes l'ont problématisée avec une insistance particulière, au point d'avoir, comme mis entre parenthèses, voire nié, les dimensions culturelles émancipatrices desdites disciplines. « *School subjects were not invented to teach music or science per se* » postule par exemple Popkewitz (2011, p. 15) dont les thèses font référence. Popkewitz affirme que les contenus scolaires sont le résultat de procédés qu'on peut le mieux comparer avec l'alchimie, métaphore d'ailleurs souvent reprise dans les discours sur les disciplines scolaires (par exemple Depaepe, 2013) : « *Like alchemy, pedagogy is a practice that magically transforms sciences, social science and humanities into school subjects*. » (Popkewitz, 2015, p. 15.) La pédagogie, comme l'alchimie, produit une « transmutation », une transformation fondamentale « *with grotesque or humorous effect* » (Merriam Webster⁴). « *This organizing, selecting, and evaluating of curriculum as subservient to the governing of conduct should be evident*. » (2015, p. 39.) Les disciplines scolaires ont ici pour fonction essentielle le « *governing the soul* », le contrôle du comportement, ce qui peut être rapporté à l'intériorisation de normes, valeurs, d'une morale.

Cadres d'action et de pensée des enseignants comme des élèves, et enjeux de luttes entre protagonistes ayant des intérêts contradictoires, les disciplines scolaires rendent les savoirs accessibles, « enseignables » et « apprenables », et simultanément contribuent aux processus d'exclusion, de discrimination et d'aliénation repérés sur la scène scolaire. Ne faudrait-il pas dès lors transformer les disciplines, les rendre plus accessibles, organiser les savoirs d'une manière qui les rapproche davantage de la vie quotidienne des élèves ? C'est ce but que visent habituellement les démarches dites « interdisciplinaires ».

6. L'interdisciplinarité : une solution pour dépasser les contradictions ?⁵

Dès le début des années 1970, afin notamment de mieux ajuster la recherche et la formation aux intérêts économiques, l'OCDE promeut l'interdisciplinarité. Dans ce contexte, elle pénètre aussi l'école. L'UNESCO notamment s'en revendique. En 1986, D'Hainaut rédige un substantiel rapport pour cette organisation. Il définit comme suit l'enseignement interdisciplinaire : « démarche de communication de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être selon une stratégie qui ne se limite pas à la progression à l'intérieur d'une seule discipline ou de plusieurs disciplines considérées indépendamment les unes des autres » (p. 14). Il y énumère les problèmes auxquels l'interdisciplinarité peut apporter des solutions et qui sont autant de « raisons psychopédagogiques » pour l'adopter afin de dépasser les limites, apparemment importantes, de l'organisation de l'école en disciplines (p. 49) : l'approche disciplinaire, écrit-il, sert surtout à préparer aux études supérieures ; la démarche naturelle de l'enfant n'est pas, comme dans les disciplines, de cloisonner son activité ; la personne humaine tend à une éducation cohérente et intégrée que ne permettent pas les disciplines ; l'étude des disciplines considérées séparément empêche de mettre en œuvre, dans la vie ou dans une autre discipline, ce que les élèves ont appris ; l'interdisciplinarité offre une voie économique d'appropriation du savoir nécessaire vu l'explosion des savoirs ; beaucoup de sujets ou de domaines de connaissances pertinents ne sont pas inclus dans les disciplines. Malheureusement, continue D'Hainaut, les enseignants affichent de la méfiance, de la réticence et de l'hostilité vis-à-vis d'une éducation interdisciplinaire, mais ils ne réfutent guère de manière convaincante les arguments en faveur de l'interdisciplinarité.

Sur plusieurs points, le lecteur reconnaîtra une argumentation semblable à celle adoptée par les pionniers de l'éducation nouvelle, par exemple par Decroly (1908) en Belgique qui proposait de greffer les exercices scolaires (lecture, calcul, dessin, etc.) sur des « centres d'intérêt » de l'enfant, comme « se nourrir », « se défendre contre des ennemis » ou « remplir ses obligations sociales ».

7. Quelques atouts des disciplines et les dérives possibles de l'interdisciplinarité y correspondant

1. Les disciplines et domaines disciplinaires circonscrivent des savoirs et savoir-faire clairement délimités, et proposent des démarches qui sont autant de repères pour les élèves permettant de savoir « quel jeu se joue ». De nombreux pédagogues, de Herbart à Bernstein, ont mis en évidence la nécessité d'une telle manière de faire qui rend visible ce qui est à savoir, qui explicite ce qu'il faut faire, qui permet de connaître ce sur quoi on sera évalué⁶. C'est dans ce contexte disciplinaire, pourrait-on même affirmer, qu'on peut clairement définir et distinguer les contenus qui sont l'objet de l'étude, qu'il s'agit de connaître sous leurs différents aspects en les rencontrant dans des situations différentes et à travers des exercices variés, systématiquement choisis. Certes, la présentation didactique est souvent loin d'avoir la clarté et transparence nécessaires, ni la systématisme suffisante pour garantir l'accès de tous aux savoirs et savoir-faire. Nombreuses sont les améliorations possibles pour y parvenir. Mais les disciplines sont nécessaires pour rendre visibles les objets à connaître et à maîtriser et pour disposer des méthodes pour le faire.

L'un des grands risques d'une approche dite « interdisciplinaire » réside dans le fait que les objets d'étude deviennent invisibles pour les élèves. Que devons-nous apprendre et savoir, peuvent-ils se demander. Quel est l'enjeu du projet consistant à produire un magazine consacré à la machine à vapeur dans lequel les élèves doivent utiliser des connaissances en histoire, sur la révolution industrielle, en physique, sur la pression à gaz, et, en mathématiques, sur la comparaison entre la vitesse du cheval et celle du train à vapeur (un exemple d'« enseignement de pratique interdisciplinaire » donné par le ministère de l'éducation français) ?

2. Amener les élèves dans des contrées inconnues à travers des démarches systématiques d'étude. L'un des principaux *leitmotivs* invoqués pour défendre des approches dites « interdisciplinaires » se présente comme suit : « D'un point de vue pédagogique, un

enseignement compartimenté en disciplines est en contradiction avec les démarches naturelles de l'élève qui explore son milieu et, par là, est souvent moins motivant pour l'élève s'il n'a pas résolu de s'engager dans la discipline qui fait l'objet du cours. » (D'Hainaut, 1986, p. 15.) On retrouve ici deux éléments essentiels des critiques à l'encontre des disciplines, déjà formulées au début du ^{xx}^e siècle, lorsque se déploie l'éducation nouvelle : ce seraient les démarches naturelles qui permettraient le mieux d'apprendre, quels que soient le contexte social et les contenus abordés ; l'élève ne serait motivé que par l'exploration de son milieu immédiat, par ce qu'il connaît en quelque sorte déjà.

Il est vrai que les disciplines scolaires ont précisé-ment la fonction inverse : amener les élèves dans des contrées inconnues à travers des démarches systématiques d'étude d'objets qui dépassent le quotidien et qui sont hors de leur milieu habituel. Ceci se fait, comme l'a théorisé Vygotski (1934/1985), par la création d'une zone proximale de développement : il s'agit de proposer à l'élève des outils, des concepts, des manières de faire qu'il ne connaît pas, qui sont « abstraits » pour lui, qu'il ne rencontre pas dans sa vie quotidienne pour créer une tension entre ce qu'il sait déjà faire et ce qu'il devra être apte à faire.

Ceci se concrétise en principe à travers des démarches bien construites. Les disciplines constituent précisément des manières d'organiser les savoirs et les savoir-faire progressivement et systématiquement, permettant à l'élève d'apprendre des savoirs de plus en plus complexes, dans un processus à la fois spiralaire et cumulatif. Prenons un exemple pour l'enseignement de l'écriture. Dans une leçon dédiée à l'enseignement de la rédaction d'une note critique de lecture, on observe que l'enseignant utilise une série de notions complexes — note critique de lecture, nouvelle, résumé, argument, argumenter —, chacune étant elle-même basée sur de nombreuses autres et sur des ensembles de pratiques et de techniques sans lesquelles elles ne peuvent pas fonctionner, de la simple possibilité de décoder et d'encoder, en passant par la capacité de rédiger un petit texte jusqu'à des techniques d'argumentation dans des situations diverses.

Dans l'enseignement, il ne s'agit pas de fournir des informations qu'on pourrait trouver sur Internet, comme on le présuppose souvent dans des projets interdisciplinaires ; il s'agit de construire

des concepts complexes et abstraits en lien avec d'autres, des savoir-faire qui en présupposent d'autres. Les acquérir implique un travail de longue haleine. Que ces concepts doivent ensuite être mis en œuvre aussi dans des contextes autres que celui de leur première acquisition, personne n'en doute ; mais cela peut se faire en général — et se fait d'ailleurs — à l'intérieur de la discipline. L'interdisciplinarité n'a nullement le monopole du « sens ». Par contre, le travail interdisciplinaire rend pour le moins difficile, parfois impossible, le travail progressif, systématique et approfondi de construction de concepts et de savoir-faire complexes.

3. Éviter si possible les dérives idéologiques. Traitons un dernier aspect, plus délicat. Parmi les arguments souvent invoqués pour justifier l'introduction de l'interdisciplinarité à l'école, il en est un qui se rencontre particulièrement dans la promotion des « éducations à », affirmant qu'il s'agit de préparer les jeunes aux exigences de la vie sociale. Dans un monde qui est perçu comme menaçant, soumis à des dangers planétaires, se construit un consensus pour donner à l'école une mission éducative, de fait d'éducation morale. Il ne s'agit plus seulement de savoirs ou de savoir-faire, mais de devoir agir, d'inculquer des valeurs. Est-ce le devoir de l'école et des enseignants de définir ce que les élèves doivent penser, ce qu'ils doivent faire, au-delà, bien sûr, des nécessités liées à l'apprentissage scolaire et à la vie en classe ? « L'éducation doit se borner à l'instruction » affirmait jadis Condorcet (1791), justifiant cette position notamment par deux arguments qui ont encore une certaine actualité. 1. « Une éducation commune ne peut pas se graduer comme l'instruction. Il faut qu'elle soit complète, sinon elle est nulle et même nuisible. » Or, la progression et la systématisme sont des caractéristiques essentielles de l'enseignement, comme nous venons de le voir. 2. « L'éducation [...] embrasse toutes les opinions politiques, morales ou religieuses. Or, la liberté de ces opinions ne serait plus qu'illusoire, si la société s'emparait des générations naissantes pour leur dicter ce qu'elles doivent croire » (p. 35). L'interdisciplinarité, notamment dans le contexte des « éducations à », « interdisciplinaires par essence » (Reverdy, 2015), n'encourt-elle pas le risque de servir à relayer des opinions, voire des idéologies ? Abordant des « questions socialement vives », comme on dit souvent, elles sont nécessairement enjeux de positionnements contradictoires qui exigent une impartialité engagée de la part des enseignants à

laquelle n'incitent guère les demandes sociales qui imposent à l'école un rôle d'éducatrice, voire de se positionner comme « école bonne à tout faire » (Waaub, 2002).

8. De vrais problèmes posés — pour y répondre, développer le concert des disciplines

Au feu donc l'interdisciplinarité ? Certains problèmes auxquels elle est censée apporter des réponses constituent des points critiques du rapport entre disciplines et il convient de les aborder. Nous en distinguons quatre ici.

1. On observe d'abord que plusieurs disciplines scolaires se développent à partir d'un noyau commun par une sorte de spécialisation. Dans de nombreux programmes ou études, ces noyaux sont aujourd'hui rassemblés en domaines disciplinaires (langues ; mathématiques et sciences de la nature ; sciences sociales et humaines ; arts, corps et mouvement). Ce mouvement de différenciation ou spécialisation montre qu'il y a des liens étroits entre un certain nombre de disciplines qui, sans doute, facilitent la construction de rapports entre elles au cours de la scolarité.
2. Toutes les disciplines concourent à ce qu'on appelle souvent des « capacités transversales ». Il s'agit là d'une partie du projet global de la formation de la personne : collaboration, communication, stratégies d'apprentissage, pensée créatrice, démarche réflexive. Elles doivent être en point de mire de l'enseignant quand il aborde les différentes disciplines, voire quand il les met en rapport.
3. Certaines disciplines ont intrinsèquement le rôle d'outiller les élèves pour d'autres. Le français, langue de scolarisation, joue à cet égard un rôle particulièrement important, la maîtrise de la langue sous toutes ses formes (parler, écouter, lire et écrire) étant présumée pour acquérir des savoirs dans les autres. Encore faut-il que le travail en français soit orienté vers une instrumentation explicite pour de tels apprentissages. La notion de « genre textuel » peut à ce propos constituer un vecteur important, chaque discipline ayant des genres particuliers à travers

lesquels se transmettent et se construisent des savoirs : le récit historique, la description géographique, le rapport de science, l'interprétation d'une œuvre artistique, etc. On pourrait tenir un discours analogue pour les mathématiques par rapport à la physique ou aux sciences sociales, par exemple.

4. Finalement, des projets auxquels participent des enseignants provenant de plusieurs disciplines ou, au primaire, incluant plusieurs disciplines, sont légion dans les écoles (voir à ce propos le livre toujours très actuel de Maingain, Dufour & Fourez, 2002 ; et la liste fournie dans la livraison de mai 2015 des *Cahiers pédagogiques*), notamment pour répondre à certaines exigences liées à la « formation générale ». On peut alors, modestement, se contenter de parler de pluridisciplinarité, à savoir du fait de traiter un même problème à partir de plusieurs disciplines. Ceci présente différents avantages : prendre conscience qu'il y a des points de vue disciplinaires qui permettent de voir le même problème autrement ; explorer une problématique de manière approfondie en mobilisant des savoirs divers ; créer des liens, là où c'est possible et a du sens, entre des disciplines, leurs concepts et outils.

Le réalisme pragmatique aide à aller de l'avant. À la place de faire de l'interdisciplinaire la panacée qui permettrait enfin de donner du sens aux apprentissages et de résoudre les nombreux problèmes qui se posent dans l'enseignement, il s'agit d'encourager modestement des projets qui fleurissent partout : élaborer, comme le font tant d'enseignants, de petits projets à l'intérieur des disciplines pour donner sens au savoir ; tenir compte des besoins des autres disciplines, par exemple dans l'enseignement du français ; croiser deux disciplines comme, par exemple, l'histoire et la géographie ; voire, parfois, en allant plus loin, réunir plusieurs disciplines, notamment pour assurer la « formation générale », projet qui sera sans doute plutôt *pluri-* qu'*interdisciplinaire*. De l'interdisciplinarité ? Certainement pas au sens plein du terme qui ne paraît pas être à la portée de l'école et des élèves. Par contre, des carrefours, des lieux de croisements des disciplines pour aborder des questions vives à partir de plusieurs points de vue : ce concert des disciplines — dans le sens aussi de concertation — constitue un enrichissement indéniable de l'enseignement et de l'apprentissage scolaires.

9. Bibliographie

- Applebee, A.N. (1974). *Tradition and Reform in the Teaching of English: a History*. Urbana : National Council of Teachers of English.
- Belhoste, B. (2005). Culture scolaire et histoire des disciplines. *Annali di Storia dell'Educazione e delle istituzioni scolastiche*, 12, p. 213–223.
- Bleazby, J. (2015). Why some school subjects have a higher status than others: The epistemology of the traditional curriculum hierarchy. *Oxford Review of Education*, 41, p. 671–689.
- Chartier, A.-M. & Hebrard, J. (1989). *Discours sur la lecture (1880–1980)*. Paris : Centre Georges Pompidou.
- Chervel, A. (1988). L'Histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, p. 59–119.
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Retz.
- Comenius, J.A. (1648/2005). *Novissima linguarum methodus*. Genève : Droz.
- Condorcet, N. (de) (1791). *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Paris : Flammarion [Page Web]. Accès : http://classiques.uqac.ca/classiques/condorcet/cinq_memoires_instruction/cinq_memoires.html.
- Condorcet, N. (de) (1792). *Rapport et projet de décret relatifs à l'organisation générale de l'instruction publique* [Page Web]. Accès : <http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/7ed.asp>.
- Decroly, O. (1908). *Programme d'une école dans la vie* [Page Web]. Accès : http://www.ecoledecroly.be/docs_historiques.html.
- D'Enfert, R. (2005). L'Enseignement mathématique dans le primaire et le secondaire au début du XX^e siècle. Vers une culture commune ? In P. Caspard, J.-N. Luc & P. Savoie (éd.), *Lycées, lycéens, lycéennes, deux siècles d'histoire* (p. 247–255). Lyon : INRP.
- Depaepe, M. (2013). Studying the history of education by means of textbooks: some reflections from our own research experiences. In M. Berré, F. Brasseur, C. Gobeaux & R. Plisnier (éd.), *Les Manuels scolaires dans l'histoire de l'éducation : un enjeu patrimonial et scientifique* (p. 111–122). Mons : CIPA.
- Département de l'instruction publique (DIP). (1940). *Fleurs coupées. Choix de textes littéraires pour le 6^e degré de l'école primaire*. Genève : Direction de l'instruction publique.
- De Vincenti, A. (2015). *Schule der Gesellschaft. Wissensordnungen von Zürcher Unterrichtspraktiken zwischen 1771 und 1834*. Zürich : Chronos.
- D'Hainaut, L. (1986). *L'Interdisciplinarité dans l'enseignement général*. Paris : UNESCO.
- Extermann, B. (2014). *Une Langue étrangère et nationale : histoire de l'enseignement de l'allemand en Suisse romande (1790–1940)*. Neuchâtel : Alphil.
- Falaize, B. (2016). *L'Histoire à l'école élémentaire depuis 1945*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Frank, H. J. (1973). *Geschichte des Deutschunterrichts. Von den Anfängen bis 1945*. München : Hanser.
- Goodson, Y. (1996). *Studying School Subjects: a Guide*. London : Routledge.
- Heimberg, Ch. (2012). *Bousculer la nation ? La doxa tyrannique de l'identitaire et l'élémentation de l'histoire qui la disqualifie*. <http://aggiornamento.hypotheses.org/887>, consulté le 25.5.2018.
- Helmert, H. (1970). *Geschichte des deutschen Lesebuchs in Grundzügen*. Stuttgart : Klett.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2018). Métamorphoses et contradictions de la forme école au prisme de la démocratie. In J. Ségué (éd.), *Variations autour de la « forme scolaire »* (p. 29–53). Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (sous presse). Les Manuels comme emblèmes des reconfigurations disciplinaires de la forme école au XIX^e siècle ? Essai historiographique. In S. Wagnon (éd.), *Le Manuel scolaire, objet d'étude et de recherche. Enjeux et perspectives*. Berne : Peter Lang.
- Humboldt, W. (1792/1960). Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. In A. Flitner & K. Giel (éd.), *Wilhelm von Humboldt. Werke* (Vol. 1, p. 56–233). Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kahn, P. & Michel, Y. (éd.) (2016). *Formation, transformations des savoirs scolaires : histoires croisées des disciplines*. Caen : Presses universitaires de Caen.
- Künzli, R. (1981). Das Schulfach als Denk- und Handlungsrahmen. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 3, p. 25–31.
- Lebeaume, J. (2008). *L'Enseignement des sciences à l'école. Des leçons de choses à la technologie*. Paris : Delgrave.
- Mainer Bauqué, J. (2010, août). *La historia de las disciplinas escolares. Génesis y problemas de un joven*

campo de investigación. Texte présenté au Seminario del Doctorado Interinstitucional de Educación de la Universidad Distrital « José Caldas ». Bogotá (Colombia) [Page Web]. Accès : <http://www.nebras-karia.es/trabajos-y-publicaciones/>.

Maingain, A., Dufour, B. & Fourez, G. (éd.) (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité. (Perspectives en éducation et formation)*. Bruxelles : De Boeck Université.

Popkewitz, T.S. (2011). Curriculum history, schooling and the history of the present. *History of Education*, 40, p. 1–19.

Popkewitz, T.S. (2015). Curriculum studies, the reason of « reason », and schooling. In T.S. Popkewitz (éd.), *The « Reason » of Schooling. Historicizing Curriculum Studies, Pedagogy, and Teacher Education* (p. 22–52). New York : Routledge.

Reverdy, C. (2015). Interdisciplinarité : il y a « matière » à éduquer. *Cahiers pédagogiques*, 532. [Page Web]. Accès : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Interdisciplinarite-il-y-a-matiere-a-eduquer>.

Sahlfeld, W. (2014). Libri di italiano in Svizzera italiana, periodo 1915–1945. *Annali di Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 21, p. 217–239.

Schneuwly, B. (2016a). Forme-t-on au même rapport à la langue des deux côtés de la Sarine ? Premières explorations dans les livres de lecture durant un siècle. *Forum Lecture*, 2. [Page Web]. Accès : http://www.forumlecture.ch/fokusartikel2_2016_2.cfm.

Schneuwly, B. (2016b). Le Concert des disciplines. *Éducateur*, 2, p. 6–9.

Schneuwly, B. (2018). Schulfächer: Vermittlungsinstanzen von Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, p. 278–298.

Schneuwly, B., Lindauer, Th., Darne, A., Furgler, J., Nänni, R. & Tinembart, S. (2016). Enseignement de la langue première « Deutsch » — « Français ». Remarques sur l'histoire de la discipline en Suisse (~1840 à ~1990) dans une perspective comparative. *Forum lecture*, 2. [Page Web]. Accès : <http://www.forumlecture.ch/archiv.cfm>.

Tenorth, H.-E. (1994). « Alle alles zu lehren ». *Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung*. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Tenorth, H.-E. (2006). Fachdidaktik im historischen Kontext. *Mathematischer und Naturwissenschaftlicher Unterricht*, 59, p. 387–393.

Vygotski, L. S. (1934/1985). *Pensée et Langage*. Paris : Éditions sociales.

Waaub, P. (2002). *L'École bonne à tout faire*. Bruxelles : Labor.

Notes

- * Nos réflexions sur les disciplines scolaires se fondent sur deux écrits préalables (Hofstetter & Schneuwly, sous presse ; Schneuwly, 2018), avec l'autorisation des éditeurs à condition de le mentionner explicitement.
- 1 Les savoirs sont également organisés en disciplines dans l'enseignement supérieur où elles ont cependant une fonction double de structuration d'espaces de recherche et d'enseignement, selon le principe humboldtien de l'organisation des universités. Il importe évidemment de distinguer la logique qui préside à leur évolution, les disciplines académiques étant la résultante surtout des constructions de connaissances scientifiques nouvelles, alors que dans les autres niveaux du système scolaire, dédiés avant tout à l'enseignement, ce sont les logiques de ce dernier qui configurent les contours des disciplines.
- 2 Notons que chez les chercheurs eux-mêmes cette vision est présente : Depaepe, par exemple, définit l'élémentarisation comme « *whereby scientific knowledge is simplified* » (2013, p. 113).
- 3 Nous reprenons ici le terme utilisé par Lakanal dans son projet de loi du 28 octobre 1795 qui distingue clairement abrégé, simplifier, réduire et *élémenter*, à savoir définir les éléments fondamentaux d'un domaine de savoir.
- 4 <https://www.merriam-webster.com/dictionary/transmogrify>.
- 5 Ce volet est basé sur Schneuwly, 2016b.
- 6 Le problème d'une « pédagogie invisible » est brièvement présenté dans http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2012/01/23122012_ConstrNegatives.aspx. Consulté le 10 janvier 2019.

VOLET 2

DOSSIER THÉMATIQUE

SUR LA LECTURE À HAUTE VOIX

Chercheur invité : Hans Lösener (Heidelberg)



Introduction

Daniel DELBRASSINE

ULiège

*Département de Langues et littératures
romanes*

*Didactique du français langue première
Cifem – DIDACTIfem*

La lecture à haute voix est-elle présente au sein des classes, et si oui, sous quelle(s) forme(s)? Quelle place lui accorder dans l'apprentissage de la lecture, dans l'approche de la littérature, et jusque dans la formation des futurs enseignants? Souvent reléguée au rang d'activité de vérification du déchiffrage, parfois assimilée à des formes dépassées de récitation, la lecture à haute voix revient au devant de la scène pédagogique, puisqu'on la retrouve désormais proposée par des manuels scolaires du secondaire supérieur (*Objectif Français pour se qualifier* — 6^e année). Ce changement de statut en forme de réhabilitation s'explique par de nombreuses raisons linguistiques, littéraires et didactiques. C'est pourquoi, dans le cours de l'année 2017–2018, plusieurs activités ont orienté la réflexion des services de didactique du français langue première et des langues modernes vers la problématique de la lecture à haute voix.

Des contacts ont été noués avec la Haute École pédagogique de Heidelberg (RFA), en la personne de Hans Lösener, didacticien spécialiste de la lecture, qui est venu donner une conférence (21.3.2018) organisée conjointement entre deux services de didactique (français langue première et langues modernes) et le Centre d'études allemandes de l'ULiège. Dans son exposé, donné intégralement ci-après, H. Lösener défend une position originale, celle d'une lecture à haute voix pratiquée au secondaire supérieur comme un instrument d'appropriation personnelle des textes littéraires. Il se fonde sur un courant de la linguistique allemande

qui remonte à Wilhem von Humboldt et s'organise autour du concept central d'« articulation ». Après avoir montré les origines historiques et philosophiques du déclassement de la voix et du corps en rapport avec les activités de l'intellect, H. Lösener analyse deux traductions d'un même poème de Brecht, pour mettre en évidence la voix présente dans le texte original. Il explique pourquoi il faut réintégrer cette dimension dans notre approche de la littérature et il énonce quelques principes pour y parvenir concrètement.

Dans le cadre du Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur (CAPAES) 2017–2018, les candidats romanistes ont été invités à réfléchir sur les moyens de sensibiliser de futurs enseignants à l'exercice professionnel de la lecture à haute voix. Cette réflexion a donné lieu à deux expériences adressées à des publics distincts : celle de Florine Roland, adressée à des étudiants en Normale préscolaire et celle de Pierre Outers, destinée à des étudiants du régendaat littéraire. Axées sur des supports littéraires très différents (l'album et le conte) qui mobilisent tous deux des formes de lecture à haute voix assez dissemblables, les deux expériences sont présentées ci-après par les enseignants qui les ont menées, l'une à la Haute École de la ville de Liège (Jonfosse), l'autre à la Haute École Namur-Luxembourg (HENaLux-Bastogne).

Dans les deux cas, la préoccupation était d'assurer une formation pour un exercice central de la profession d'enseignant : la lecture offerte à la classe. À chaque fois, les paramètres de la voix et du corps ont fait l'objet d'une préparation spécifique, les particularités du genre textuel ont été mises en lumière, et les séquences ont été orientées vers une tâche finale de lecture en conditions réelles, face aux destinataires naturels. Toujours dans le cadre du CAPAES, mais en Langues modernes cette fois, Daphné Guillaume (Haute École Charlemagne) rend compte d'une expérience qui vise à développer les compétences de lecture à voix haute de futurs enseignants de néerlandais. Son originalité consiste

à proposer un modèle sous la forme d'un thriller néerlandais en livre audio. Ce choix de support et de genre textuel se révèle décisif, à la fois pour motiver les étudiants et pour générer des améliorations de la lecture qu'elles/ils sont susceptibles d'offrir à leurs futurs élèves.

Enfin la préoccupation pour la lecture à haute voix s'est aussi manifestée dans des recherches menées sur l'album jeunesse, dont le texte, par son statut hybride, présente des particularités liées

à son oralisation. Dans une prochaine livraison, la revue *Textyles* proposera une contribution de D. Delbrassine sur cette question, issue d'un exposé donné à l'UNamur le 3 novembre 2017. Dans le présent numéro de *Didactiques en pratique*, on trouvera aussi, dans le volet 3, une synthèse de la thèse de Graziella Deleuze (ULiège, promoteur : J.-L. Dumortier), axée sur l'usage de l'album jeunesse dans la formation des enseignants.

Pourquoi tout comprendre c'est tout prononcer

La lecture à haute voix dans l'enseignement¹

Hans LÖSENER

Pädagogische Hochschule Heidelberg

Remarque liminaire : le texte est celui d'une conférence donnée en français à l'ULiège le 21 mars 2018, dans le cadre des cours de Didactique du Français langue première et Didactique des Langues modernes.

1. Introduction

Faut-il apprendre à lire à haute voix ? Cette question semble remettre en doute une évidence fondamentale : le fait que l'apprentissage de la lecture commence avec la lecture à haute voix et que celle-ci est indispensable pour la formation des compétences aux niveaux débutants et avancés. Pourtant, la lecture à haute voix se trouve dans une situation difficile, à tout le moins dans les écoles allemandes. Il y a des raisons à cela, que l'on pourrait résumer en deux mots : la peur et l'embarras ; la peur de l'élève de faire des fautes en lisant ou de se ridiculiser, et l'embarras de l'enseignant pour comprendre en quoi lire à haute voix peut apporter quelque chose d'essentiel à la lecture des textes.

Pour ce qui est de lire un texte à haute voix dans le cadre du cours, très peu d'élèves filles et encore moins de garçons le font encore avec plaisir au delà du primaire. Par conséquent chez beaucoup d'enfants, la lecture à haute voix se détériore au cours de leur scolarité. Si on les interroge sur leurs raisons, on obtient des réponses comme « je ne sais pas bien lire à haute voix » ou « je n'ose pas prendre ce risque ». Certes, des aspects psychologiques jouent ici un rôle évident, et le démarrage de la puberté peut contribuer à un manque d'assurance dans des situations où l'on doit se présenter devant un groupe. Mais cette explication n'est

pas suffisante, d'une part, parce que ce que l'on pourrait appeler la *peur de lire à haute voix* est déjà observable en classes de primaire, et d'autre part, parce que cette forme d'appréhension subsiste fréquemment bien après la phase de puberté. Cette peur n'est donc pas une question d'âge, mais un comportement acquis. Lorsque la lecture à haute voix est liée à un risque d'humiliation, lorsque les auditeurs sont autorisés à corriger ou à rire, ou lorsque la performance de lecture a lieu sous la pression d'une évaluation immédiate, la peur de lire à haute voix intervient et se renforce (Lösener, 2014). Mais cette peur a encore un autre effet ravageur, que beaucoup d'enseignants connaissent : le découplage entre la performance de lecture et la compréhension.

Les élèves qui peuvent lire un texte avec plus ou moins de fluidité ne sont pas souvent en mesure de restituer ce qu'ils ont lu. De cette observation, on tire souvent la conclusion erronée que c'est l'acte d'articulation lui-même qui serait nuisible à la compréhension. C'est pour cette raison que le didacticien de l'école primaire Jürgen Reichen préconisa, il y n'a pas très longtemps, de bannir de l'école toute lecture à voix haute. En réalité, on peut démontrer que le problème ne réside pas dans le mode de lecture, mais dans le stress induit par la situation en classe. En effet, lire à haute voix, ou à mi-voix aide à la compréhension des textes difficiles. La preuve en sont les micro-mouvements de l'appareil articulatoire (lèvres, langue, mâchoire), imperceptibles et le plus souvent inconscients, qui accompagnent la lecture silencieuse, et donc toute lecture, comme l'a montré la psychologie expérimentale (Rayner, 2012). Cette « sous/sub-articulation », gagne en intensité lorsque le texte se fait plus difficile. Autrement dit, l'articulation soutient la compréhension. Même lorsque nous lisons en silence, nous lisons donc — dans un certain sens — à voix haute. Ainsi, pour les débutants comme pour les experts, la même maxime s'applique : *je ne peux comprendre à la lecture que ce que je suis capable de prononcer*. Le premier à avoir attiré l'attention sur ce

lien fondamental entre prononciation et compréhension était d'ailleurs Wilhelm von Humboldt, qui dans un essai de 1835 évoque « [...] le lien inséparable dans le langage entre la pensée, l'appareil phonatoire, et l'audition » (von Humboldt, 1835/1996, p. 426).

C'est parce qu'il y a ce lien étroit entre articulation et compréhension que toute lecture implique une forme spécifique d'écoute, l'écoute non seulement de ce qui est dit, mais de l'acte de dire même, et de la voix inscrite dans le texte. Il y a donc une corporalité, une vocalité et même une théâtralité du lire, qui se fait voir et entendre dans la lecture à haute voix. Et c'est par cette écoute que la lecture devient un acte poétique. L'enseignement scolaire a intérêt à tenir compte de cette dimension poétique, si l'on veut former des lecteurs compétents pour qui lire signifie, non pas seulement extraire des bribes d'information du texte, mais suivre une pensée articulée et comprendre un point de vue qui est développé dans un discours écrit.

Dans la première partie de cet exposé, je voudrais évoquer quelques raisons qui ont contribué à la disparition de la dimension auditive et poétique dans la lecture scolaire. À cette occasion je vais porter un bref regard historique sur la genèse du développement d'une conception de la lecture comme acte purement mental. Dans une deuxième étape, je voudrais montrer, à l'aide d'un poème de Bertolt Brecht, comment la voix articulée est produite au sein du texte et quel rôle elle peut jouer dans la production du sens. La troisième partie sera consacrée à quelques principes didactiques qui peuvent contribuer à la mise en pratique de la lecture-écoute dans l'enseignement.

2. La disparition du corps

Malgré toutes les bonnes raisons qui devraient plaider en sa faveur, la lecture à voix haute reste dans une situation critique. Son plus grand opposant est la didactique de la lecture elle-même, plus exactement une certaine didactique qui se conforme aux cahiers des charges des études PISA. Le conflit qui en résulte a été décrit en 1992 par Daniel Pennac dans son livre *Comme un roman* :

« Je lui demande :

— On te lisait des histoires à voix haute quand tu étais petite ?

Elle me répond :

— Jamais. Mon père était souvent en déplacement et ma mère beaucoup trop occupée.

Je lui demande :

— Alors, d'où te vient ce goût pour lecture à haute voix ?

Elle me répond :

— De l'école.

Heureux d'entendre quelqu'un reconnaître un mérite à l'école, je m'exclame, tout joyeux :

— Ah ! Tu vois !

Elle me dit :

— Pas du tout. L'école nous interdisait la lecture à haute voix. Lecture silencieuse, c'était déjà le credo à l'époque. Direct de l'œil au cerveau. Transcription instantanée. Rapidité, efficacité. Avec un test de compréhension toutes les dix lignes. La religion de l'analyse et du commentaire, dès le départ ! La plupart des gosses crevaient de trouille et ce n'était que le début ! Toutes mes réponses à moi étaient justes, si tu veux savoir, mais rentrée à la maison, je relisais tout à voix haute.

— Pourquoi ?

— Pour l'émerveillement. Les mots prononcés se mettaient à exister hors de moi, ils vivaient vraiment. Et puis, il me semblait que c'était un acte d'amour. Que c'était l'amour même. J'ai toujours eu l'impression que l'amour du livre passe par l'amour tout court. Je couchais mes poupées dans mon lit à ma place et je leur faisais la lecture. Il m'arrivait de m'endormir à leurs pieds sur le tapis. » (Pennac, 1992, p. 192-193.)

Dans ce bref dialogue, Pennac représente un conflit entre deux formes de lecture, la lecture-information et la lecture-écoute. Le problème ne réside pas dans la pluralité des modes de lecture, mais bien au contraire dans l'omniprésence de la lecture-information dans l'enseignement. En effet, l'orientation d'une grande partie de la didactique de la lecture vers le concept anglo-américain de « *reading literacy* », qui réduit la performance de lecture à certaines formes d'usage pragmatique du texte, conduit à une occultation quasi complète de la dimension vocale du texte et de la lecture. Ce que l'on entend par lecture dans ce contexte, on peut le vérifier dans les documents PISA. Ainsi, dans le rapport de la première étude publiée en 2001 :

« Lire est un processus très complexe d'extraction du sens qui combine un grand nombre d'opérations. Au niveau inférieur, lire revient à reconnaître les lettres et les mots, et à en saisir la signification. Au-dessus de ce niveau, la lecture consiste à établir des relations sémantiques et syntaxiques entre les phrases au premier degré. Et, au niveau supérieur du texte, il s'agit d'intégrer des phrases en

unités de sens et de construire une représentation mentale cohérente de la signification du texte.» (Deutsches PISA Konsortium, 2001, p. 71.)

La dimension *vocale* de l'acte de lecture est complètement évacuée : premièrement, par l'identification de la lecture avec un processus purement cognitif d'extraction du sens. Deuxièmement, par la dévalorisation de la dimension discursive du texte, dont il ne reste qu'une suite « de lettres et de mots à reconnaître ». Troisièmement, par la séparation en différents niveaux linguistiques, ce qui suggère une gradation de la forme (graphématique et acoustique) vers le sens (cognitif et mental). Une didactique de la lecture qui s'oriente exclusivement vers le concept de « *reading literacy* » rejette tout ce qui concerne l'aspect poétique de la lecture : le discours, le corps, la voix, le rythme, la gestualité, bref, toute subjectivité dans le langage.

Un regard sur l'histoire nous apprend que cette conception de l'acte de lecture perçu comme une pure opération mentale s'inscrit dans une logique très ancienne. Ses racines se trouvent dans un texte dont on pourrait avoir du mal à admettre qu'il ait un lien direct avec l'actuelle didactique de la lecture. Il s'agit des *Confessions* de saint Augustin, datées du IV^e siècle.

Dans son *Histoire intérieure de la lecture* publiée en allemand en 1999, Matthias Bickenbach montre comment, avec l'émergence progressive de la théologie augustinienne, la pratique antique de la lecture à haute voix a été peu à peu discréditée au profit de la lecture silencieuse. Pour mesurer la portée de ce tournant, il est intéressant de tenir compte de la surprise qui transparait dans les observations de saint Augustin, lorsqu'en 383, en plein questionnement religieux, il fait l'expérience des larges auditoires de l'évêque Ambrosius (saint Ambroise), célèbre pour son érudition. Ambroise est littéralement assiégé par les nombreuses demandes d'aide et de conseil, mais il s'autorise toujours des pauses au cours desquelles il lit la Bible. Augustin remarque comment il pratique cette lecture :

« Lorsqu'il lisait, ses yeux glissaient sur les feuilles et son cœur sentait le sens, alors que sa voix et sa langue restaient tranquilles. Souvent, lorsqu'il était ainsi [...] je le voyais plongé dans sa lecture, calme comme jamais. » (Saint Augustin, *Confessions*, VI, 3, cité par Bickenbach, 1999, p. 79.)

Le fait qu'Augustin s'étonne de la lecture silencieuse d'Ambroise atteste qu'une lecture « sans voix ni langue » représentait à cette époque

quelque chose d'inhabituel. Cet épisode est significatif pour l'histoire de la lecture, mais surtout dans son rapport avec le développement ultérieur de la théologie augustinienne. En effet, auprès d'Ambroise, Augustin reçoit l'enseignement développé par Origène sur les sens multiples d'un même texte et sur la pratique de l'interprétation allégorique, à l'aide desquels il réussit à interpréter des passages contradictoires et obscurs de la Bible, ce qui contribue de manière décisive à asseoir ses convictions religieuses. Cela a une répercussion sur la manière dont on doit lire, car

« l'interprétation conforme aux multiples sens ne fournit pas qu'un moyen d'homogénéiser le texte sacré, elle offre aussi les moyens d'un travail intellectuel sans aucun lien avec la lecture à haute voix. L'articulation des mots n'a donc plus rien à voir avec leur sens : en d'autres termes, l'interprétation allégorique entraîne l'institutionnalisation par le christianisme de la lecture silencieuse. » (Bickenbach, 1999, p. 81.)

Cette pratique d'interprétation se trouve théologiquement légitimée dans la conception d'un dépassement du monde sensuel (la lettre, la voix) par le monde intellectuel (le sens, la connaissance); ce n'est donc rien d'autre que l'application d'un principe platonicien, qui, à partir de saint Augustin, se réfère aussi à la pratique de lecture. Sa méfiance systématique envers tout ce qui serait sensuel ou physique justifie sa préférence pour la lecture silencieuse, comme en témoignent de nombreux passages des *Confessions*, parmi lesquels la très célèbre scène de la conversion. À partir de ce moment-là, la lecture silencieuse, d'abord comme pratique méditative et modèle de la lecture dans les couvents, plus tard dans un contexte profane, a toujours été valorisée aux dépens de la lecture à haute voix, à l'exception des lectures liturgiques lors des offices religieux et des récitations publiques des écrivains. Même si la pensée de saint Augustin nous semble lointaine et historique, sa conception de la lecture avec son dualisme forme-sensualité versus sens-spiritualité garde son influence sur la manière dont nous concevons la lecture à l'école.

3. L'articulation vocale à l'intérieur du texte

Chacun connaît cet effet particulier où des représentations vocales interviennent, comme lorsque

nous lisons le courriel d'un ami et qu'il nous semble entendre sa voix. Ou lorsqu'à la lecture d'un dialogue romanesque, nous croyons distinguer les intonations de chaque répartie. Ce qui rend possible cet effet produit par des textes littéraires ou non, c'est une propriété du langage, une fonction linguistique, que l'on pourrait appeler « l'articulation vocale à l'intérieur du texte ». L'articulation vocale suggère la présence d'une voix physique dans le texte. Bien évidemment, il y a un rapport étroit entre voix physique et articulation vocale, mais ce sont deux phénomènes qui se situent sur des plans différents. La voix physique est de nature physiologique, alors que l'articulation vocale renvoie à une réalité purement linguistique. En tant que modalité linguistique, elle se manifeste partout où l'organisation rythmique d'un texte suggère la présence d'une voix dans la parole.

C'est à cette qualité vocale du langage que se réfère Paul Celan, quand il réfléchit sur la spécificité du poème. Ainsi dans *Le Meridian*, son discours tenu à l'occasion de l'attribution du Prix Büchner en 1960, il évoque la poésie comme « le chemin sur lequel le langage se fait vocal » (« *Wegen, auf denen die Sprache stimmhaft wird* ») et il parle des « voies (avec E) d'une voix (avec X) » (« *Wegen einer Stimme* », Celan, 1960/1999, p. 9 et 11). On a ici un beau jeu de mots en français, que l'allemand ne permet pas. Dans les notes préparatoires de ce discours de Celan, on retrouve des formules semblables, qui attirent l'attention sur le lien entre la voix et le sujet, dans le langage et dans la poésie. Parmi celles-ci, la remarque suivante : « *Das Sinnliche, Sinnfällige der Sprache ist das Geheimnis der Gegenwart einer Stimme (Person).* » (« *La sensualité du langage, l'évidence du sens est dans le mystère de la présence d'une voix et d'une personne* » [Celan, 1960/1999, p. 202].) Qui veut approcher ce mystère doit s'interroger sur l'articulation vocale dans un texte.

Tout ce que Celan peut dire de pertinent sur la poésie reste inaccessible dans le cadre d'une conception de la langue qui ne reconnaît que des catégories fractionnées comme la phonologie, le lexique, la syntaxe, ou la morphologie. Cela exige au contraire un changement de point de vue, c'est-à-dire une linguistique du discours, comme Émile Benveniste l'a développée, et une poétique du discours, comme elle se dessine dans *Le Meridian* de Celan. La plus importante contribution à une telle poétique comme théorie d'ensemble du langage, on la doit certainement à Henri Meschonnic (1982, 1999, 2007

et 2012), dont les travaux sont toujours peu connus en Allemagne (Lösener 1999; Viehöver 2015).

À travers Celan, Benveniste et Meschonnic, se développe une poétique du discours qui rend désormais possible de décrire l'activité du sujet dans le langage comme fonctionnement du discours, dont un aspect est l'articulation vocale dans l'écrit. C'est ce que l'on peut observer dans un poème pour enfants de Bertolt Brecht intitulé « *Der Pflaumenbaum* » (« Le prunier ») et daté de 1934 (il fait partie des « *Svendborger Gedichte* »). Si nous étions dans un cours d'allemand, et non dans une conférence, on pourrait explorer le côté vocal du texte par des lectures expérimentales à haute voix. Comme ce n'est pas possible, je propose une autre démarche, la lecture comparée de deux traductions du poème en question :

« Der Pflaumenbaum

Im Hofe steht ein Pflaumenbaum
D e r ist klein, man glaubt es kaum.
Er hat ein Gitter drum
So tritt ihn keiner um.

Der Kleine kann nicht größer wer'n.
Ja größer wer'n, das möchte er gern.
's ist keine Red davon
Er hat zu wenig Sonn.

Den Pflaumenbaum glaubt man ihm kaum
Weil er nie eine Pflaume hat
Doch er ist ein Pflaumenbaum
Man kennt es an dem Blatt. »

(Brecht, 1967, p. 647)

Traduction I :

« Le prunier

Dans la cour se dresse un prunier,
Mais petit à se récrier.
Tout autour un grillage
Interdit les parages.

Ce petit ne peut pas grandir.
Grand, il voudrait le devenir.
Mais vrai, pour tout conseil,
Il manque de soleil.

Un prunier ? On pourrait le nier :
Où est la prune que l'on cueille ?
Pourtant c'est un prunier,
On le voit à la feuille. »

(Brecht, 2000, p. 29)

Traduction II :

« Le prunier

Dans la cour, il y a un prunier
Il est si petit, qui le croirait
d'une grille entouré,
Ainsi il est protégé.

Ce petit aimerait bien grandir
Oui... grandir, c'est son souhait
Mais il n'en est pas question :
le soleil ne le chauffe pas de ses rayons
Un prunier, qui le croirait,
il n'a jamais porté une seule prune
Et pourtant c'est un prunier :
C'est à ses feuilles qu'on le reconnaît. »

(Nedjma, 2009)

La question est de savoir quelle traduction fait la même chose ou presque la même chose que la version de Brecht. Autrement dit, laquelle des deux traductions est plus proche de l'articulation vocale du texte de départ ? Je me borne ici à donner quelques indications à propos des deux versions et du poème de Brecht.

Les deux traductions n'ont pas beaucoup en commun. La première a été rédigée par un célèbre traducteur et auteur de théâtre, Maurice Regnaut (1928–2006), qui — à côté de beaucoup d'autres travaux — a aussi traduit en français les œuvres poétiques de Brecht. J'ai trouvé la seconde traduction sur le blog de Nedjma, qui s'intitule « La Voie lactée. Points de vue sur les femmes, la vie, les étoiles ». Qui est Nedjma, je n'ai pas pu le savoir, mais j'en ai conclu qu'elle n'était en rien une traductrice professionnelle. Sur sa version du poème de Brecht, Nedjma écrit ceci : « Je l'ai traduit en français, j'espère que ma traduction n'est pas trop mauvaise. Mais je n'en ai pas trouvé une correcte, alors vous vous contenterez de la mienne [...]. Un poème très court. Je l'aime beaucoup. Chaque fois que je le lis, j' imagine — et je vois — ce petit prunier frileux et malingre. »

Quelle est la meilleure traduction ? Laquelle traduit non seulement le sens mais aussi l'articulation vocale ? Car c'est cela qui importe, comme Maurice Regnaut lui-même le souligne lorsqu'il écrit à propos de sa poétique de la traduction : « Traduire, ce n'est donc pas traduire une langue, c'est traduire un langage. »

En ce qui concerne le poème de Brecht, il faut tenir compte du fait que ce texte a beaucoup plus à offrir que le prunier qu'il évoque. La force poétique du poème réside dans son articulation vocale. Car c'est une voix très marquée qui se fait entendre à travers le texte. Au premier vers, le caractère particulier de cette voix ne se fait pas encore sentir, mais dès le deuxième vers elle prend corps. Le « *Der* », placé en tête de vers (et souligné par des espaces intercalés entre chacune de ses trois lettres), marque

une emphase dans laquelle l'étonnement du « je » parlant devient perceptible. C'est une personne directement concernée par ce qu'elle décrit. Il suffit de lire le poème à haute voix pour se rendre compte que c'est la voix d'un enfant, garçon ou fille, qui se fait entendre et qui partage ses pensées et ses observations. Cette parole enfantine est attestée par le choix de termes typiquement enfantins comme « *drum* » et le remplacement de « *erkennt* » par « *kennt* ». Aussi par les phrases brèves à la syntaxe simple, qui ont tendance à coïncider avec la longueur des vers, et par l'usage généralisé du verbe « *haben* ». Ou encore par les formes syncopees de la langue familière, comme « *wer'n* » au lieu de « *werden* » et « *'s ist* » au lieu de « *es ist* ».

Ainsi devient perceptible un point de vue sur ce qui se produit, qui est celui de l'enfant qui parle. En dépit d'une légère condescendance envers l'arbre, le je prend la défense du « petit », attire l'attention sur le mauvais environnement dans lequel il est planté, et dans la troisième strophe il revient expressément sur la question de son identité en tant que prunier. Une identité à laquelle l'absence de fruits ne change rien. Le comique surgit de la discordance entre l'attitude de supériorité affichée par le locuteur enfantin et l'évidente ressemblance (que lui-même ne perçoit pas) entre ce locuteur et l'objet de son attention. Le principe qu'il énonce si clairement à propos du prunier s'applique aussi bien à sa propre existence : lui aussi, il a besoin de soleil, c'est-à-dire d'un environnement favorable, pour pouvoir grandir. Le poème est donc une leçon que l'enfant se donne à lui-même sans le savoir.

C'est ainsi que le petit poème de Brecht rend évidente l'importance de l'articulation vocale dans le langage, dans tout texte, qu'il soit littéraire ou non. Parce qu'il fait apparaître le sujet dans le discours, sa partialité, son attitude envers ce qui est dit. Et il n'y a pas de meilleur outil pour découvrir et explorer ce mode de langage que la lecture à haute voix. Je rappelle à ce propos la formule célèbre, bien qu'apocryphe, de Socrate, tirée des *Florides* d'Apulée : « Parle, afin que je te voie ! ». Dans la lecture poétique et la lecture à haute voix que l'on fait à l'école, il est justement question de ce sujet dans le discours. Quand il n'a pas sa place, parce que seule la lecture-information est apprise et exercée, on efface le côté subjectif du langage. On fait comme si c'était un non-sujet qui s'articulait dans les textes qu'on lit à l'école. Or, c'est exactement le contraire. Un bon nombre de procédés

acoustiques de la subjectivation du discours qui existent dans le langage parlé peuvent être suggérés sous une forme ou une autre dans l'écrit. Mais pour les découvrir il faut mettre en voix le texte qu'on voudrait lire. Mettre en voix, cela veut dire impliquer les élèves comme metteurs en scène du texte qu'on voudrait lire avec eux. Le principe clé de la didactique de la lecture à haute voix réside par conséquent dans la théâtralisation du texte à lire. Et la didactique francophone joue dans ce sens un rôle de pionnière, ce qu'illustrent bien les publications et séminaires de Serge Martin (2010, 2015, 2017), tout comme la didactique des langues par le théâtre, préconisée par Joëlle Aden et d'autres chercheurs (Aden 2009, 2013a, 2013b).

4. Six principes pour la théâtralisation de la lecture

Ces dernières années, une série de travaux sur la didactique de la lecture à haute voix ont été publiés dans l'espace germanophone (par ex., Rosebrock *et al.* 2011 ; Gailberger 2017). Toutefois, il subsiste dans ce champ un important besoin de recherche et développement. Il faudrait en particulier des études complémentaires qui examineraient les relations entre les processus prosodiques de lecture et la compréhension des textes, mais aussi des travaux qui exploreraient l'intérêt de la lecture à haute voix pour la formation à la lecture en général et des plus hautes compétences de lecture en particulier. Dans l'optique du développement d'une vaste didactique de la lecture à haute voix, il ne faudrait pas sous-estimer l'apport de la pratique en classe ; en effet, ce qui s'éprouve sur le terrain peut ensuite être développé plus avant et ne manque pas d'éveiller l'intérêt des chercheurs. Je souhaite donc présenter mes propos comme des incitations à la pratique et comme des encouragements pour les futur(e)s enseignant(e)s, afin qu'ils ou elles intègrent à leurs cours la lecture à haute voix, de façon motivante et utile à l'exploration des textes (Lösener, 2014).

C'est pourquoi je voudrais terminer en proposant six principes didactiques très simples pour la lecture à haute voix en classe.

1. La lecture à haute voix à l'école exige une absence complète de toute sorte de peur. Cela

signifie entre autres que personne ne peut y être contraint, que personne ne doit être corrigé en public, que l'on ne peut attribuer des notes directement après la performance, et que les élèves interviennent dans le choix des textes et des conditions de lecture.

2. En général, la lecture est travaillée et réalisée en petits groupes de quatre lecteurs.
3. Pour chaque lecture, la classe est transformée en fonction du cahier des charges de chaque groupe. Par exemple, une paroi derrière laquelle on lit, ou une scène et un périmètre pour les spectateurs, ou un musée de la lecture avec des statues de lecteurs, ou une rue de la lecture dans laquelle passent des lecteurs et des auditeurs, etc.
4. Chaque lecture requiert une petite idée de mise en scène pas trop contraignante. Cela peut consister en accessoires, éléments de pantomime, ou procédés complémentaires de visualisation comme le théâtre d'ombres. L'essentiel est que la mise en scène soit la plus minimale possible.
5. Les auditeurs doivent être impliqués activement dans la mise en scène, parce que le groupe qui présente leur assigne une mission. Par exemple, on attendra d'eux qu'ils produisent des bruits ou des voix chorales à tel moment, ou qu'après la performance ils exécutent une lecture en équipe. Avant et après chaque performance, les auditeurs doivent bien sûr applaudir.
6. La lecture à haute voix doit toujours être une lecture-écoute. Lors du choix des textes, il faudrait faire attention à ce que les textes mis à disposition offrent une marge de manœuvre pour un jeu sur la voix (par exemple qu'ils contiennent des dialogues) et qu'ils se prêtent à la polyphonie des voix. Le but de la performance de lecture est de mettre au jour un aspect de l'articulation vocale du texte, ce qui permet aussi des réalisations parodiques, bien sûr.

Ces principes sont valables pour des groupes de tous âges et tous niveaux. Si on les suit, les élèves font l'expérience que la lecture à haute voix offre du plaisir, qu'elle contribue à une lecture plus intense et plus précise, que lire est en soi quelque chose de vocal et physique, et que cette expérience peut renforcer la confiance en soi. Ceci conduit — dans le meilleur des cas — à développer la personnalité de chaque élève et permet de favoriser l'intérêt

pour la langue et la littérature. Les élèves qui font cette expérience de l'école primaire jusqu'à la fin du secondaire ont la chance de devenir des lecteurs attentifs et compétents.

5. Bibliographie

- Aden, J. (2009). La Créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre. *Synergies Europe*, 4, p. 173–180.
- Aden, J. (2013a). Apprendre les langues par corps. In Y. Abdelkader, S. Bazile & O. Fertat (éd.), *Pour un Théâtre-Monde. Plurilinguisme, interculturalité et transmission* (p. 109–123). Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux. En ligne : http://www.academia.edu/3783318/Apprendre_les_langues_par_corps. (Consulté le 16.11.2018.)
- Aden, J. (2013b). De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre didactique des langues. *Langages*, 2013/4, 192, p. 101–110. En ligne : <http://www.cairn.info/revue-langages-2013-4-page-101.htm>. (Consulté le 16.11.2018.)
- Bickenbach, M. (1999). *Von den Möglichkeiten einer „inneren“ Geschichte des Lesens*. Tübingen : Niemeyer.
- Brecht, B. (1967). *Gesammelte Werke in acht Bänden. Band IV : Gedichte*. Frankfurt am Main : Suhrkamp.
- Brecht, B. (2000). *Poèmes. Tome 4 (1940–1941)* (G. Badia, C. Duchet, B. Lortholary, E. Guillevic, A. Jacob, A. Devredo, M. Regnaut, E. Pfrimmer, M. Cadot, G. Serreau & Benno Besson, trad.). Paris : L'Arche. La traduction de Maurice Regnaut se trouve en ligne : <http://eloge-de-l-arbre.over-blog.com/article-le-prunier-66147186.html>. (Consulté le 16.11.2018.)
- Celan, P. (1960/1999). *Der Meridian. Endfassung — Vorstufen — Materialien*. Tübinger Ausgabe. Frankfurt am Main : Suhrkamp.
- Deutsches PISA-Konsortium (Ed., 2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen : Leske und Budrich.
- Gailberger, S. (2017). Vorlesen und Lautlesen im Deutschunterricht der Sekundarstufe I und II aus Sicht von Leseförderung, literarischem Lernen und literarischem Verstehen. *ide — Informationen zur Deutschdidaktik*, 2017/4, p. 1–13. En ligne : www.uni-klu.ac.at/ide/pdf/2017-4-Gailberger.pdf. (Consulté le 16.11.2018.)
- Lösener, H. (1999). *Der Rhythmus in der Rede. Linguistische und literaturwissenschaftliche Aspekte des Sprachrhythmus*. Tübingen : Max Niemeyer Verlag.
- Lösener, H. (2014). Die Ohren lesen mit. Didaktische Hinweise für die Arbeit in Lesefördergruppen. In *Erfolgreiche Leseförderung im Lesecub. Ein Handbuch für Ehrenamtliche* (p. 67–76). Mainz : Stiftung Lesen. En ligne : http://loesener.de/wp-content/uploads/2014/11/Stiftung-Lesen_Lesecubs_READER_ONLINE_Loesener.pdf. (Consulté le 16.11.2018.)
- Martin, S. (2010). *Penser le langage. Penser l'enseignement*. Avec Henri Meschonnic. Mont-de-Laval : L'Atelier du grand tétras.
- Martin, S. (2015). *Poétique de la voix. Le racontage de la maternelle à l'université*. Paris : L'Harmattan.
- Martin, S. (2017). Théories et didactiques de la littérature : une question de voix. En ligne : <http://ver.hypotheses.org/category/7-theories-et-didactiques-de-la-litterature-une-question-de-voix>. (Consulté le 16.11.2018.)
- Meschonnic, H. (1982). *Critique du rythme. Anthropologie historique du langage*. Paris : Verdier.
- Meschonnic, H. (1999). *Poétique du traduire*. Paris : Verdier.
- Meschonnic, H. (2007). *Éthique et politique du traduire*. Paris : Verdier.
- Meschonnic, H. (2012). *Langage, histoire, une même théorie*. Paris : Verdier.
- Nedjma (2009). « La Voie lactée. Points de vue sur les femmes, la vie, les étoiles ». En ligne : <http://nedjma.canalblog.com/archives/2009/06/26/14216695.html>. (Consulté le 16.11.2018.)
- Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. Paris : Gallimard.
- Rayner, K. (2012). Inner Speech. In K. Rayner (éd.), *Psychology of Reading* (p. 187–213). New York : Psychology Press.
- Regnaut, M. (2018). « Traduire ». En ligne : <http://www.maurice-regnaut.com/public/loi/tr/fset00.htm>. (Consulté le 16.11.2018.)
- Rosebrock, C., Gold, A. & Nix, D. (2011). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze : Friedrich Verlag.
- Viehöver, V. (2015). Henri Meschonnic's Theorie und Praxis des Lesens. *Interval(le)s*, 7, p. 40–61. En ligne : <http://labos.ulg.ac.be/cipa/n-7-reinventer-le-rythme-den-rhythmus-neu-denken>. (Consulté le 16.11.2018.)

Von Humboldt, W. (1835/1996). Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts [1830–1835]. In A. Flitner und K. Giel (éd.), *Werke. Band 3: Schriften zur Sprachphilosophie* (p. 368–756). Stuttgart : Cotta. S.

Note

- ¹ Le texte prononcé en français par H. Lösener avait été préalablement traduit de l'allemand par D. Delbrassine.

La lecture d'albums dans la formation des instituteur·trice·s maternel·le·s

Florine ROLAND

Haute École de la Ville de Liège

1. Introduction

Dès le début de la scolarité, en section maternelle, la relation de l'enfant à la lecture se tisse, amorçant sa construction en tant que sujet lecteur. La particularité de ce premier stade des apprentissages est qu'il précède la phase d'exercice et de maîtrise des compétences de déchiffrement textuel (généralement, les premiers tâtonnements se déroulent en troisième maternelle). Les affinités de l'enfant envers la littérature se développent en partie à travers la manipulation libre de l'objet livre au coin bibliothèque fondée sur la lecture d'images et à travers les initiatives personnelles des parents. Cependant, elles dépendent essentiellement de l'instituteur, de sa sélection d'albums en qualité et en quantité, de leur mise en voix et de leur exploitation didactique. Autant dire que si l'enseignant n'est pas lui-même un lecteur avisé, ces conditions seront difficilement rencontrées. Le développement des compétences en lecture des futurs instituteurs maternels¹ est donc porteur d'enjeux primordiaux, à commencer par celui de cultiver le goût de la lecture. Cette formation des étudiants à la lecture à haute voix part du principe qu'une mise en voix pertinente requiert compréhension, interprétation et appropriation de l'album par le lecteur adulte qui a pour mission de mettre en adéquation les techniques d'oralisation avec les indices de l'écrit (texte et illustrations) pour en dégager le sens et le mettre en valeur².

Dans cette perspective, nous avons mené une expérience pédagogique à la Haute École de la Ville de Liège au printemps 2018 dans une classe de 1^{re} année en études pédagogiques, département préscolaire. Afin d'en rendre compte, nous

nous attellerons, dans un premier temps, à dresser le profil du public cible et nous en cernerons les besoins spécifiques. Dans un deuxième temps, nous exposerons les réflexions didactiques et scénarios méthodologiques sur lesquels se fonde notre expérience, à savoir les travaux de Dolz et Schneuwly (1998) et de Boiron (2011). Nous décrirons ensuite la séquence d'enseignement testée et nous analyserons les effets de sa mise en pratique. En conséquence, nous envisagerons des pistes de régulation afin d'optimiser nos méthodes d'enseignement de la lecture à haute voix, dont le dessein est de préparer le futur instituteur à être le meilleur allié de l'enfant lors de son entrée en lecture.

2. Contexte

Avant tout, une observation s'impose dans le contexte actuel de formation : la majeure partie des étudiants s'inscrivant dans un cursus d'études pédagogiques préscolaires lisent peu, voire pas du tout³. Bien souvent, ils entretiennent un rapport problématique, parfois foncièrement conflictuel, à la langue dont ils se sentent dépossédés et dont ils usent avec difficulté autant à l'écrit qu'à l'oral⁴. Le profil de ce public pourrait s'avérer hautement préjudiciable. Des personnes dépourvues d'outils et de goût pour la littérature s'engagent au fondement de l'éducation à développer les apprentissages des nouvelles générations, notamment en termes de lecture. Le défi de la Haute École est donc de pallier les insuffisances de ces futurs instituteurs.

La pratique de la lecture à haute voix est porteuse de ces enjeux, car elle fait fréquemment l'objet d'un rituel dont le potentiel est inexploité ou ignoré par ces étudiants. L'objectif est donc de reconsidérer la lecture d'albums comme un processus riche de possibilités — et non comme un acte de déchiffrement.

Par ailleurs, l'apprentissage de la lecture à voix haute répond à un besoin concret qui touche les

étudiants dès le début de leur cursus. En effet, lors de leurs stages, la lecture d'albums est l'une des premières activités qu'ils prennent en charge (les maîtres de stage ne mesurant pas toujours la difficulté de la tâche pour ces novices), alors qu'ils sont peu familiers du support (ils ont trop souvent dans les mains des livres qu'ils ne se sont pas appropriés auparavant) et qu'ils n'ont pas été initiés aux techniques de l'oral : comment tenir le livre ? comment mettre le texte en voix, mettre les dialogues en relief, placer des intonations, adopter un rythme... ? Les étudiants formulent donc, spontanément et régulièrement, le souhait d'être formés dans ce domaine afin d'acquérir davantage d'aisance et de s'éviter l'anxiété de situations insécurisantes.

À l'instar de Dolz et Schneuwly (1998), nous faisons le pari que l'exercice des techniques de mise en voix ne peut être isolé d'une analyse préalable du cadre de performance et de l'écrit — en l'occurrence, également des rapports de sens entre le texte et l'image, puisqu'ils constituent la spécificité de l'album (Deleuze, 2017).

3. Cadre théorique

3.1. La lecture à d'autres

« La Lecture à d'autres » est le titre d'un chapitre de l'ouvrage de didactique publié par Dolz et Schneuwly, *Pour un enseignement de l'oral*. Si l'étude de ces chercheurs ne s'adresse pas à un public de maternelle et n'envisage donc pas directement l'album de jeunesse, leurs réflexions et propositions rejoignent nos préoccupations, à savoir la communication fluide d'un contenu textuel à un auditeur qui ne dispose pas du support. Suivant ce schéma, Dolz et Schneuwly résument les enjeux de la façon suivante :

« Le lecteur est le médiateur du texte vers l'auditeur, et sa tâche est d'en assurer la transmission au mieux. Cela suppose prise en compte de la situation de communication, intelligence du texte et expressivité orale. » (Dolz & Schneuwly, 1998, p. 188.)

Dans cette optique, il s'agit pour nos étudiants de considérer un type de situation de communication propre à l'école maternelle, c'est-à-dire une pratique ritualisée dont les aléas sont la configuration de la classe, le moment de la journée, le profil du public (son nombre, son âge, son

origine culturelle, sa connaissance du français, sa connaissance des livres, son degré d'attention ou, au contraire, d'agitation...). Ces paramètres sont abordés par les psychopédagogues et maîtres de formation pratique. Cependant, ces derniers ont tendance à mettre automatiquement les étudiants à l'épreuve de la lecture orale à l'aide de quelques indications d'expressivité, sans passer par l'analyse de l'album, laissée à l'appréciation du professeur de français. Il nous revient donc de compléter les apports de nos collègues en sensibilisant les futurs instituteurs à l'analyse littéraire de l'album comme condition de sa mise en voix.

Nous nous sommes inspirée d'une proposition de séquence de Dolz et Schneuwly (1998), destinée à l'école primaire, « Lectures à d'autres de contes » (p. 191–192), en l'adaptant à nos supports, à notre public et au nombre d'heures imparti.

3.2. La lecture d'albums de jeunesse : des compétences professionnelles à développer

La définition de la lecture donnée par Dispy et Dumortier (2016) est celle d'« un acte de production de sens à partir d'un écrit, qui est lui-même la trace d'un acte de production de sens antérieur ». Selon eux, l'acte est toujours le même, mais peut faire l'objet d'une pluralité de compétences à mobiliser en fonction du genre de l'objet lu et des objectifs du lecteur.

Dans notre cas, l'objet ciblé est l'album de jeunesse pour lequel Boiron (2011) suggère une régulation des pratiques de classe en maternelle. Tout le profit de sa démarche est de rendre plus fécond un type d'activités propices aux apprentissages langagiers et cognitifs-verbaux. Boiron met l'accent sur l'intérêt pédagogique de la dramatisation lors d'une lecture magistrale, qui permettrait d'accéder à l'implicite du texte en mettant en relief des éléments signifiants du récit ou de l'image (des personnages, des actions, des sentiments...). Les variations intonatives (entre autres) attribuent une signification à des composantes du récit dont les connotations ne sont pas toujours accessibles à la compréhension de l'élève⁵. Le choix de mise en voix est donc lié intrinsèquement au processus interprétatif effectué par le maître qui décide de rendre saillants des traits de l'explicite et de l'implicite du texte à travers ses manières de dire.

« Les manières de lire sont des manières de dire ce que le texte ne dit pas explicitement, en particulier les pensées des personnages, leurs émotions et leurs affects. Ainsi, les différentes modalités de lecture constituent des modes d'étayage pris en charge par le processus de dramatisation qui ne donne pas à entendre le texte seul mais qui donne à entendre aux élèves apprentis lecteurs l'activité de lecture du maître. » (Boiron, 2011, p. 31.)

De ce fait, Boiron pointe un fondamental : l'instituteur doit lui-même être un lecteur expert, maîtriser les opérations cognitives de compréhension et d'interprétation d'un récit. Il revient donc à la formation initiale des enseignants de s'en assurer et de tenter de combler au mieux les lacunes des étudiants⁶.

La préparation d'une lecture à haute voix requiert également d'autres compétences comme celles d'anticiper les réactions des auditeurs, de prendre en compte leur vécu pour être capable de les inciter « à reconnaître leurs expériences personnelles, afin de les mettre en lien avec les expériences proposées par l'album dans le but de comprendre l'œuvre littéraire [...] et de les mobiliser afin de dépasser le seul contexte de l'album (texte et image) en construisant notamment des réseaux de significations » (Boiron, 2011, p. 33).

En résumé, la lecture à haute voix est une activité de coconstruction du sens d'un texte dans laquelle l'œuvre littéraire (et à travers elle, l'auteur), le lecteur expert et le récepteur coopèrent. Nous mobilisons d'ailleurs auprès de nos étudiants le concept de *coopération textuelle* développé par Umberto Eco (1985), indissociable de l'approche de la littérature à l'école, selon Agnès Perrin (2010, p. 44-46). Cette conception de la réception place le lecteur comme membre actif de l'élaboration et de la réalisation de la signification d'un texte qui contiendrait en substance un « lecteur modèle » capable d'en décoder et actualiser les possibles.

Nous ajouterons que la lecture d'albums est, peut-être avant tout, une entreprise de séduction par laquelle il s'agit de captiver un public et de lui offrir un plaisir d'écoute. Pour arriver à ses fins, le lecteur adulte doit donc élaborer des stratégies. Plus encore, l'appropriation orale d'un texte peut s'apparenter à une démarche artistique ou à une recherche esthétique, valorisante si elle est réussie. Elle sera d'autant plus satisfaisante si le lecteur sent qu'il touche l'auditeur et que le moment est investi d'un plaisir partagé.

4. Expérimentation

Inspirée du canevas de Dolz et Schneuwly (1998) (voir figure 1 dans le texte de Outers, dans ce même dossier thématique), notre séquence est composée comme suit (voir tableau en annexe) : une confrontation à une performance de lecture (mise en situation), un essai de lecture à haute voix (production initiale), l'expérimentation de techniques de l'oral (atelier 1), le repérage et l'analyse d'indices de l'écrit (atelier 2), le travail de structures spécifiques, la narration et le dialogue (atelier 3), la préparation d'une lecture d'album (atelier 4, exercice d'intégration), la lecture d'albums à une classe de 3^e maternelle (production finale). La séquence d'apprentissages se veut motivante par la concrétisation de cette tâche finale en situation réelle : l'organisation d'une rencontre-lecture avec des enfants. À l'issue de cette séquence, une séance de réflexivité est organisée selon un principe de rétroaction et de questionnement qui doit succéder aux phases de pratique guidée et autonome, afin de favoriser l'émergence de processus métacognitifs (Falardeau & Gagne, 2012).

La mise en situation consiste à vivre trois lectures d'un même album, en l'occurrence *La Chasse à l'ours*. La première est réalisée par un étudiant volontaire sous le regard critique (mais indulgent) de ses collègues ; la deuxième est prise en charge par l'enseignant en intégrant les pistes d'amélioration suggérées par la classe ; la troisième et dernière est la projection d'une lecture théâtralisée et plutôt fantasque de l'auteur, Michael Rosen. Le risque de ce type de mise en situation est de provoquer une paralysie chez un étudiant parfois déjà en lutte avec sa timidité. Cet enchaînement d'activités exige évidemment d'installer un climat de bienveillance et de confiance au sein du groupe. L'objectif n'est pas d'ériger la performance de Michael Rosen en standard à imiter, mais de l'introduire comme un exemple de lecture exubérante qui inciterait les étudiants à libérer leur créativité.

Le premier atelier vise à expérimenter de manière ludique des techniques vocales. Les étudiants s'essayeront, individuellement ou en groupe, à diverses modalités de mise en voix et en évalueront les effets, afin de se construire un panel de références. Ce travail est composé d'essais libres, d'essais avec contraintes (changement de vitesse, de voix, de ton, d'articulation...), de phases d'enregistrement

vocal, puis d'analyse critique. Ces expériences portent sur un même texte (*Grosse Colère* de Mireille D'Allancé, qui se prête bien au travail de l'expressivité) pour que la pertinence ou non des techniques vocales puisse apparaître aux étudiants et pour qu'ils perçoivent la diversité des effets de sens (ou de contre-sens, tirant parfois vers l'absurde). Le but est de les familiariser avec des modalités telles que le volume sonore (la puissance vocale, le chuchotement ou murmure, le *crescendo* ou *decrescendo*), le silence (suspension du récit, pauses), le ton du récit (dramatique, enjoué, léger, pesant...), le ton de la voix (joyeux, grave, embêté, timide, pétillant...), le registre (aigu, bas, médian), le rythme (fluide ou saccadé), la vitesse (accélération, ralentissement), la modification de la voix (nasillarde, chevrotante, bégayante, essoufflée...). La fin de l'atelier consiste à s'entendre sur une mise en voix convaincante pour mettre en valeur le texte en question.

À ce stade, l'objectif est que les étudiants prennent progressivement conscience que leur manière de dire le texte en infléchit le sens. Ils doivent se sentir investis d'une « mission » : donner vie au texte, mettre en évidence la littérarité de l'écrit et le travail de l'auteur. L'accent est placé sur le travail de découpage du texte à travers la notion de *coopération textuelle*. Pour ce faire, l'atelier suivant porte sur des compétences de repérage et d'analyse des indices susceptibles d'influencer la mise en voix, présents dans le texte et dans les illustrations. À partir de pages issues de quatorze albums de jeunesse de styles différents⁷, les étudiants s'attellent à un travail de lecture approfondie. Nous procédons ici par méthode inductive : nous soumettons une sélection variée de supports dont l'étude permettra aux étudiants d'extraire des critères généraux et de se constituer ensuite une grille d'analyse globale. Cette grille a pour but de catégoriser des indices textuels (typographie, ponctuation, disposition du texte, choix du lexique et connotations, reprise, écho, rime, anaphore, registre de langue...) et de leur associer des modalités vocales porteuses de signification. Cet atelier se concentre sur les aspects textuels ; cependant, il ne néglige pas l'interprétation de l'illustration, que nous n'évoquerons pas ici.

Au gré des expérimentations, il est demandé aux étudiants de déployer des stratégies d'annotation des supports (selon un code qui peut leur être personnel) pour préparer une lecture à voix haute : placer des *post-it* ; découper le texte ; souligner, entourer des mots, des passages ou signes de

ponctuation ; utiliser des couleurs ; ajouter des mots clés...

Le troisième atelier propose d'envisager le texte dans sa globalité, à travers le genre du récit. À l'oral, une analyse comparative est esquissée entre deux structures narratives connues des étudiants, d'une part, celle *répétitive* du conte de randonnée⁸ (Defourny, 2018), d'autre part, celle *linéaire* suivant le schéma quinaire : situation initiale, élément perturbateur, péripéties, élément équilibrant, situation finale. Chacune offre un découpage du récit, sur le plan du contenu et de la forme, qui influencera, par exemple, le rythme de lecture et les pauses. Plus précisément, les exercices visent, dans cette phase des apprentissages, à distinguer les parties narratives de celles en discours direct en repérant les différents modes d'introduction, afin de clairement marquer ces changements à l'oral. Le but est de travailler l'oralité pour faire entendre distinctement les différentes voix du récit. En petits groupes de travail, les étudiants préparent une lecture d'album, ils se mettent d'accord sur les choix à opérer, les procédés à employer.

Le dernier atelier est, en fait, le premier volet de la tâche finale qui consiste en la réalisation d'une lecture d'album à voix haute devant une classe de maternelle. Il est donc le lieu d'une responsabilisation du groupe quant à l'organisation concrète d'une rencontre-lecture pour laquelle il faut prendre en compte le cadre de performance, le public, et sélectionner le nombre et le type d'albums en conséquence (sensibilisation à la disposition dans l'espace, au choix du format du livre, etc.). Outre les lecteurs, des étudiants seront chargés de filmer la rencontre en englobant les enfants dans le champ pour garder une trace vidéographique de leurs réactions. Les autres entreprendront de les consigner sur le vif grâce à une grille d'observation conçue à cette fin (manifestations physiques et orales).

La rencontre proprement dite convoque l'intégration de tous les savoirs et compétences travaillés durant les différents ateliers. La tâche est complexe et s'effectue dans des conditions aléatoires. La confrontation à un vrai public d'enfants peut engendrer de multiples imprévus. Notre expérience nous conduit à préconiser qu'elle ne fasse pas l'objet d'une évaluation certificative, mais bien formative. Celle-ci prendra la forme d'une séance d'analyse réflexive qui s'organisera autour d'un premier moment d'écriture individuelle puis d'un partage oral des impressions et ressentis, suivi d'un

examen collégial de la collecte des observations (recueillies sur les grilles) et des vidéos (extraits soigneusement sélectionnés au préalable par le professeur). L'évaluation de la qualité des lectures se fondera prioritairement sur les effets de la performance sur le public, observables et relativement objectivables à travers les réactions corporelles ou orales des enfants (posture, mimiques et gestuelle, exclamations, commentaires, expression d'une émotion). Dans notre optique de travail, l'apprentissage de la lecture à voix haute doit être, dès ses débuts, investie de la volonté de mettre en lumière le sens et le plaisir du texte. Le récepteur est donc le meilleur indicateur de la pertinence et de l'efficacité des choix du lecteur expert. L'analyse de ses réactions renvoie naturellement à l'analyse de la performance en ciblant ses points forts et ses lacunes. Par ce biais, des moyens d'améliorer ou de parfaire sa pratique peuvent être envisagés puis à nouveau testés lors des nombreuses occasions qui se présentent en stage. Le canevas de séquence rejoint donc le modèle expérientiel de David Kolb qui se fonde sur le développement de compétences directement liées à la pratique professionnelle (Kolb, 1984, cité par Béchard J.-P., 2012).

5. Conclusions et perspectives

Si cette séquence trouve sa pertinence dans le contexte de formation des instituteurs, elle ne se suffit pas à elle-même. L'apprentissage de la lecture d'albums doit faire l'objet d'un accompagnement sur le long terme, devrait idéalement être couplé à un travail plus approfondi de la communication non verbale et devrait conduire à exercer ces compétences sur d'autres supports.

En effet, il serait judicieux d'articuler l'exercice de la communication orale à une réflexion sur le langage corporel dont il n'est, en fait, pas dissocié en situation réelle. Il s'agirait de stimuler l'usage du corps comme facteur signifiant. Par exemple, il est possible de travailler la gestuelle, le mime de la main (imiter quelqu'un qui court, qui frappe à une porte, le signe du bonjour, etc.), le mouvement des épaules, les mimiques du visage, le déplacement dans l'espace, le regard qui capte l'auditoire, marquant le suspense.

L'autre pan de notre réflexion interroge le rapport des étudiants à la littérature. Selon nous, la capacité à lire un album de jeunesse est trop indépendante de la construction de l'identité de lecteur du futur instituteur. Ainsi, notre souhait est de cultiver, en parallèle de la découverte des livres pour enfants, la sensibilité à la littérature adulte dans ses genres les plus variés. Il serait d'ailleurs tout à fait profitable aux étudiants de s'exercer à la lecture à voix haute de poèmes, d'extraits de romans, de discours politiques et même d'articles de journaux, tout en les ancrant dans le contexte de formation. Par exemple, à la lecture de *Mon Ami Jim* de Kitty Crowther pourrait être annexé un exercice d'appropriation vocale d'un conte — à l'instar du merle Jack à la dernière page de l'album — ou d'un texte sur le racisme (l'une des thématiques du livre).

La lecture à voix haute peut donc se manifester dans une diversité de pratiques reposant toutes sur un même axiome : « Lire c'est penser à partir du texte lu. » (Boiron, 2011, p. 35.)

6. Bibliographie

6.1. Sources primaires

- Balpe, A.-G. & Csil (2014). *Le Vilain Défait*. La Crèche : Marmaille et compagnie.
- Cooke, T. & Oxenbury, H. (1995). *Très, très fort !* Paris : Flammarion.
- D'Allancé, M. (2000). *Grosse Colère*. Paris : L'école des loisirs.
- Haughton, C. (2012). *Oh non, Georges !* Paris : Thierry Magnier.
- Leroy, J. & Maudet, M. (2015). *Le Pirate et le Roi*. Paris : L'école des loisirs.
- Pommaux, Y. (1999). *Libérez Lili*. Paris : L'école des loisirs.
- Ponti, C. (1990). *Pétronille et ses 120 petits*. Paris : L'école des loisirs.
- Ponti, C. (1992). *L'Arbre sans fin*. Paris : L'école des loisirs.
- Nadja (1989). *Chien bleu*. Paris : L'école des loisirs.
- Ramos, M. (2001). *C'est moi le plus fort*. Paris : L'école des loisirs.
- Rutten, M. (2010). *Oko. Un thé en hiver*. Nantes : MeMo.

Rutten, M. (2012). *Nour. Le moment venu*. Nantes : MeMo.

Rutten, M. (2015). *Les Sauvages*. Nantes : MeMo.

Sanders, A. (2012). *Pas sage ?* Paris : L'École des loisirs.

Serres, A. & Dubois, C. (1990). *Puni-Cagibi!* Paris : L'École des loisirs.

Ungerer, T. (1971). *Le Géant de Zéralda*. Paris : L'École des loisirs.

Van Zeveren, M. (2007). *Et pourquoi ?* Paris : L'École des loisirs.

Van Zeveren, M. (2009). *C'est à moi, ça !* Paris : L'École des loisirs.

Waddell, M. & Barton, J. (1992). *Le Cochon dans la mare*. Paris : Kaléidoscope.

6.2. Sources secondaires

Béchar, J.-P. (2012). *Mieux comprendre l'apprentissage expérientiel*. URL : https://www.hec.ca/daip/compte_rendu_evenements/journees_pedagogie/PresentationJPB.pdf. (Consulté le 06/12/2018.)

Boiron, V. (2011). Quelles Compétences professionnelles pour favoriser la lecture d'albums de littérature de jeunesse en maternelle ? In R. Goigoux & M.-C. Pollet (dir.), *Didactique de la lecture, de la maternelle à l'université* (p. 23–52). Namur : Presses universitaires.

Cremin, T. (2017). Des enseignants lecteurs : construire une communauté de lecteurs. *Caractères* 56–57–58, p. 19–34.

Defourny, M. (2018). *Contes de randonnée et albums pour enfants*. URL : http://www.litteraturedejeunesse.cfwb.be/index.php?elD=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=c6ab2dddc2914fa6f73a9083e167a63c77b583fa&file=fileadmin/sites/lj/upload/lj_super_editor/lj_editor/documents/Selections_sur_la_route/Sur_la_route_contes_randonnees.pdf. (Consulté le 22/11/2018.)

Deleuze, G. (2012). Pratiquer une lecture littéraire. *Enjeux*, 83, p. 65–90.

Deleuze, G. (2017). L'Album postmoderne : un genre en voie de complexification. *Enjeux*, 88, p. 21–48.

Dispy, M. & Dumortier, J.-L. (2016). Des dispositifs didactiques pour développer des compétences de lecture dans l'enseignement primaire en exploitant les livres de jeunesse. *Enjeux*, 90, p. 101–119.

Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.

Eco, U. (1985). *Lector in fabula*. Paris : Grasset & Fasquelle.

Falardeau, E. & Gagne, J.-C. (2012). L'Enseignement explicite des stratégies de lecture. Des pratiques fondées par la recherche. *Enjeux*, 83, p. 91–118.

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

Lorant-Jolly, A. & Van der Linden, S. (dir.) (2006). *Images des livres pour la jeunesse. Lire et analyser*. Paris : Thierry Magnier/ CRDP académie de Créteil.

Perrin, A. (2010). *Quelle place pour la littérature à l'école ?* Paris : Retz.

Van der Linden, S. (2013). *Album[s]*. Arles : Actes Sud.

Notes

- 1 Nous emploierons, dans cet article, le masculin générique pour ne pas céder, par le féminin, à une catégorisation genrée que nous aimerions voir dépassée. Dans les faits, force est de constater qu'actuellement la majeure partie de notre public est constituée de femmes.
- 2 Notre réflexion fait écho à celles de Graziella Deleuze qui se concentre sur le primaire. Elle met notamment en avant le concept de *savoir littéraire* comme outil d'accession au sens, et l'éprouve à travers une séquence didactique portant sur la lecture littéraire d'albums (Deleuze, 2012). Notre objectif est de travailler ces savoirs corrélés aux processus de mise en voix au sein de la formation initiale des instituteurs du préscolaire.
- 3 En octobre 2018, nous avons soumis un questionnaire à 58 étudiants de 1^{re} année en études préscolaires. Ce questionnaire non nominatif interrogeait leur rapport à la lecture et à la langue. Il en ressort, entre autres, que 7 affirment *ne jamais lire*, 16 *rarement*, 24 *de temps en temps* (contre 5 *souvent* et 6 *très souvent*). 81 % du panel n'est pas, voire pas du tout, familier de l'acte de lecture. Six d'entre eux invoquent leur désintérêt partiel ou total pour la lecture, 18 estiment ne pas avoir le réflexe, 23 affirment ne pas en faire une priorité, contre seulement 10 qui déclarent y consacrer volontairement du temps. Par ailleurs, le type de lecture qu'ils mettent en avant intègre majoritairement une production « grand public » possédant peu de valeur littéraire.
- 4 Notre étude révèle un phénomène interpellant : nos étudiants n'entretiennent pas un rapport lucide à leur

maitrise de la langue. 80 % estiment avoir une maitrise de la langue suffisante ou bonne à l'écrit et à l'oral, tandis que leurs productions attestent du contraire.

- 5 Véronique Boiron donne les exemples suivants : dans *Bébés chouettes*, c'est le type exclamatif de la mise en voix qui va rendre compte du sentiment de joie compris dans le mouvement « battre des ailes » quand maman revient; dans *Neige*, c'est l'intonation plaintive du « cui cui » qui donne à comprendre l'état psychique du personnage.

- 6 Une recherche menée en Angleterre (Cremin, 2017) atteste d'une forte corrélation entre l'engagement de l'enseignant en tant que lecteur et le développement de compétences en lecture de l'élève.

- 7 Cf. Bibliographie, sources primaires.

- 8 Album de jeunesse dont la structure narrative est répétitive et cumulative : chaîne énumérative de séquences articulées autour de personnages ou d'événements qui se répètent jusqu'au dénouement final.

Annexe

Planification de la séquence

Mise en situation/ production initiale	Situation problème Analyse critique d'une performance de lecture et réflexion sur l'incidence de la structure du conte de randonnée sur la mise en voix.	ROSEN, M., <i>La Chasse à l'ours</i> . (album et vidéo)
Atelier 1	Exercices de structuration <i>Paramètres de l'oral</i> . Expérimentation de techniques de lecture, jeux sur différents paramètres de la mise en voix. Coup d'œil théorique : U. Eco et le lecteur modèle, la coopération textuelle.	D'ALLANCE, M., <i>Grosse Colère</i> .
Atelier 2	Exercices de structuration <i>Paramètres de l'écrit</i> . Repérage et analyse des caractéristiques de l'écrit susceptibles d'orienter la mise en voix.	Pages issues de 14 albums (cf. bibliographie, sources primaires).
Atelier 3	Exercices de structuration <i>Paramètres de l'écrit</i> . Impacts du genre du texte sur la mise en voix ; étude d'une structure spécifique et de ses implications sur la mise en voix. Le dialogue (discours direct). La narration.	RAMOS, M., <i>C'est moi le plus fort</i> . SANDERS, A., <i>Pas sage ?</i> VAN ZEVEREN, M., <i>Et pourquoi ?</i> VAN ZEVEREN, M., <i>C'est à moi, ça !</i>
Atelier 4	Exercice d'intégration : préparation de lectures d'albums	Choix des étudiants parmi une liste
Production finale	Exercice d'intégration (évaluation formative) en situation réelle Rencontre filmée « lecture d'albums de jeunesse » avec deux classes de troisième maternelle.	3 albums par classe – sélection parmi une liste.
Séance de réflexivité	Retour sur la production finale en vue d'une régulation Réaction écrite, compte-rendu personnel de l'expérience, et analyse collective d'extraits vidéo.	Traces vidéo de la rencontre.

La lecture à voix haute de contes

Pierre OUTERS

ULiège
DIDACTIfen
Haute École de Namur-Liège-Luxembourg
Département pédagogique de Bastogne

1. Introduction

La séquence didactique dont il sera question ici a été développée dans le cadre du certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur (CAPAES), à partir du cours de *Didactique professionnelle et accompagnement de pratique (langues et littératures françaises et romanes)*. La mise en pratique a eu lieu à la Haute École de Namur-Liège-Luxembourg, au Département pédagogique de Bastogne.

La conception de la séquence émane d'un constat : mes collègues et moi-même remarquons — dans les cours, les ateliers de formation professionnelle ou les stages — que les étudiants, lorsqu'ils doivent lire des textes littéraires à voix haute, le font sans préparation et de manière peu expressive. Or une oralisation réussie des textes par l'enseignant — que ceux-ci soient exploités ensuite (par exemple, lors d'une analyse) ou non (« écoute-plaisir ») — est un bon moyen de faire entrer les élèves dans la lecture (Dufays, Gemenne & Ledur, 1996/2015, p. 191 ; Giasson, 2000/2014, p. 24–25 ; Lösener, 2018).

Cependant, le cursus des futurs bacheliers-AESI en français ne comporte pas de travail sur les compétences de lecture à voix haute. J'ai donc envisagé d'y intégrer une activité d'apprentissage pour pallier cette lacune. Mon projet s'est trouvé conforté par diverses lectures. En effet, plusieurs auteurs (Dezutter, 1996–1997 ; Jean, 1999 ; Ronveaux, 2014 ;

Lösener, 2018) préconisent la lecture à voix haute de textes littéraires en classe de français.

2. Cadre théorique

Avant toute chose, je propose ici une clarification de ce qu'on entend par « lecture à voix haute » (Charmeux, 1996, p. 41–155 ; Pled, Roudy & Hameau, 1997 ; Jean, 1999 ; Ros-Dupont, 2004 ; Vincent, 2006). Il s'agit d'une opération complexe : un texte à respecter à la lettre (lors du contage¹, le texte n'est qu'un fil conducteur) donne lieu à une « retransmission » (Dabène, 1995, p. 163), une performance orale chaque fois différente, même avec un locuteur identique. Au niveau du langage paraverbal, il est généralement admis dans notre culture qu'une lecture à voix haute adéquate se caractérise par sa fluidité (un minimum d'hésitations, de reprises), par des variations du volume, du débit et de l'intonation, et par la présence de pauses assez longues. Au niveau du non-verbal, le lecteur adopte une posture stable, limite ses gestes (à la différence du contage), regarde alternativement le texte et le public. Chaque choix posé est signifiant, car il traduit l'interprétation du lecteur. Ceci peut constituer une limite : la lecture découle d'une interprétation subjective et peut donc donner à penser à son auditeur qu'il s'agit de l'unique interprétation possible. De plus, il faut convenir avec Pennac (1992/2008, p. 196) que celui qui lit à voix haute s'expose : c'est une prise de risque, une mise à nu face au public. Pourtant, les avantages d'une lecture à voix haute par l'enseignant sont réels (cf. plus haut).

Puisque la lecture à voix haute constitue une véritable production orale, j'ai conçu mon dispositif en m'inspirant du canevas de Dolz et Schneuwly (1998/2016, p. 91–114), souvent recommandé aux enseignants de français par certains spécialistes (Simard, Dufays, Dolz & Garcia-Debanc, 2010/2019, p. 111) et par les programmes du réseau libre (par exemple : FESeC, 2000, p. 9–10), et dont la dernière étape est une production orale.

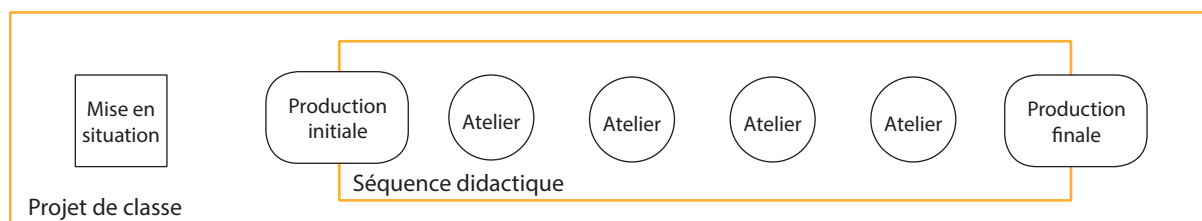


Figure 1 : Canevas d'une séquence didactique (Dolz & Schneuwly, 1998/2016, p. 94)

Le modèle combine systématiquement (la séquence est un ensemble cohérent d'activités) et adaptabilité (l'enseignant peut ajouter ou supprimer des ateliers). Il combine également des activités de communication (l'élève produit des discours dans des situations authentiques et complexes) et de structuration : l'élève exerce de façon décontextualisée certains apprentissages relatifs à des aspects précis de l'activité langagière.

3. Description de la séquence didactique

3.1. Généralités

La séquence — qui a duré quinze heures (dont quatre de transposition didactique²) — était intégrée dans l'activité d'apprentissage *Français langue maternelle 2*, unique composant de l'unité d'enseignement *Maîtriser les fondements des disciplines et de leur didactique : Français 2* (bachelier-AESI en français, bloc 2). L'objectif général était libellé comme suit : « Au terme de ce cours, les étudiants seront capables de réaliser une lecture à voix haute d'un conte, agréable et basée sur une interprétation, face à un public donné. » Je précise ici que j'ai choisi de travailler sur les contes car — outre le fait que la séquence didactique succédait à un cours sur les ateliers d'écriture littéraire lors duquel le genre avait été travaillé — il s'agit de récits brefs (donc qui permettent d'être lus intégralement) et parce qu'ils figurent dans le programme du premier degré, auquel doivent se référer mes étudiants (FESec, 2005b, p. 26).

3.2. Projet

Lors du cours sur les ateliers d'écriture littéraire, un étudiant a posé la question du devenir des textes produits et a proposé plusieurs exploitations :

une exposition dans le département, une lecture devant des élèves, etc. Le département collaborant avec l'Institut Notre-Dame Séminaire de Bastogne (INDSé), établissement d'enseignement secondaire du réseau libre, j'y ai cherché un enseignant acceptant que les étudiants réalisent une lecture à voix haute dans une de ses classes. Le groupe a accepté ma proposition, nous nous sommes donc rejoints dans la définition d'un projet.

3.3. Mise en situation (2,5 h)

J'ai proposé aux étudiants de choisir un conte de Perrault et d'en écouter une lecture à voix haute (Perrault, 1697/2002–2003). Ils ont choisi *Riquet à la houppe*, dont l'écoute (16 minutes) nous a paru longue ; nous avons donc décidé que leurs futures lectures à voix haute ne devraient pas durer plus de dix minutes. Après avoir recueilli leurs impressions sur cette « écoute-plaisir », j'ai proposé un *brainstorming* sur l'intérêt de la lecture à voix haute en classe. Cela a permis de faire émerger leurs représentations. A suivi la lecture commentée d'un extrait de *Comme un roman* de Pennac (1992/2008, p. 192–196), qui questionne la place de la lecture à voix haute en classe de français. J'ai ensuite demandé aux étudiants de prendre connaissance hors de la classe d'un historique de la lecture à voix haute : j'avais au préalable enregistré mon exposé et intégré la piste audio à un diaporama qui a ensuite été transformé en vidéo.

Toujours dans la mise en situation, la consigne de la production finale a été donnée : j'ai rappelé aux étudiants leur demande d'exploiter les textes produits lors des ateliers d'écriture et je leur ai proposé de réaliser une lecture à voix haute au premier degré du secondaire, ce qu'ils ont d'emblée accepté. Je leur ai demandé de choisir une culture différente de la leur et qui les intéressait, puis d'y sélectionner un conte à préparer : l'idée était de les détourner des contes connus et souvent utilisés en classe, afin d'apporter un peu de diversité. Je leur

ai donné à observer trois recueils de contes antillais et/ou africains (Gay-Para, 1999; Larizza, 2004/2011; Mbodj, 2010/2015) afin qu'ils découvrent des collections utiles pour leur recherche. Nous avons analysé la situation de communication de la production : caractéristiques de l'énonciateur et de l'énonciataire (nombre, rôle, âge), intentions de l'énonciateur et attentes de l'énonciataire (pas d'exploitation scolaire de la lecture, donc donner du plaisir et en recevoir), contraintes, etc.

3.4. Production initiale (1 h)

Les étudiants ont reçu un extrait d'un conte des frères Grimm à lire silencieusement. Je leur ai ensuite demandé d'échanger leur extrait et d'en réaliser une lecture à voix haute, qui a — comme je l'avais prévu à la suite de mon constat de départ et vu l'absence de préparation — présenté des faiblesses : ils ont buté sur des mots, n'ont pas fait de pauses, etc. Cette étape correspond à la phase « Mise en perspective dure » chez Simons (2002). Grâce à l'enregistrement de la production, nous avons discuté des difficultés et j'ai établi le lien avec l'/les atelier(s) censé(s) les aider. Nous avons écouté des modèles (Catherine Frot, Jacques Gamblin; Perrault, 1697/2002–2003) en recensant les traits d'une lecture à voix haute de qualité (cf. plus haut). Ceci correspond à la phase « État des ressources » chez Simons (2002).

3.5. Ateliers (5 h)

Nous avons commencé par plusieurs activités préalables : discussion autour du fait que chaque choix posé lors de la lecture à voix haute doit être pensé, justification du choix des contes pour les exercices (Perrault, 1697/2016; Grimm, 1812/2016; Andersen, 1842/2009), rappel des schémas actantiel³ et narratif⁴ comme aides à la compréhension des textes. Nous avons entamé les ateliers en envisageant la posture, le regard, les mimiques, les gestes à adopter lors d'une lecture à voix haute. La réflexion s'est ensuite portée sur les liaisons à réaliser pour une lecture fluide, et sur le volume, le débit (dont les pauses) et l'intonation. Ces trois aspects sont considérés comme essentiels pour développer l'expressivité dans une lecture à voix haute, selon les outils utilisés pour construire le dispositif.

Ainsi, pour chaque aspect, les étudiants écoutaient un modèle et indiquaient sur le texte les choix posés par le lecteur/la lectrice. Nous dégagions des principes pour une lecture à voix haute de qualité, puis je proposais des exercices, par exemple en leur demandant de varier le volume, de lire un extrait une première fois puis une seconde en tendant vers une lecture deux fois plus longue (exercice utile pour faire prendre conscience de l'intérêt des pauses), etc. Ils préparaient ensuite seuls un extrait de conte (en se focalisant sur l'aspect en question) qu'ils lisaient à voix haute. Grâce à l'enregistrement, nous revenions sur la production et l'étudiant pouvait s'améliorer. Les étudiants ont ainsi réalisé une dizaine de lectures, chacune focalisée sur un aspect précis (regard, gestes, volume, débit, intonation, etc.).

3.6. Production finale

À partir d'une grille d'évaluation provenant du prescrit légal (FESeC, 2005a, p. 70) et portant sur la lecture à voix haute, nous avons construit notre propre grille (ajout d'indicateurs, d'une pondération, etc.) avec laquelle nous avons évalué les productions finales. Chaque étudiant a réalisé une lecture à voix haute, puis nous avons écouté l'enregistrement et évalué la lecture. La vraie production finale a eu lieu en deux temps. Les étudiants se sont d'abord rendus à l'INDSé, où ils ont proposé leur lecture à voix haute, chacun à une classe du premier degré. J'avais fait le choix de ne pas utiliser la grille d'évaluation que nous avons construite, afin que les étudiants se focalisent sur le plaisir de transférer leurs apprentissages et d'être en classe. Ils ont demandé un retour oral aux élèves et celui-ci s'est avéré très positif, au même titre que celui du maître de stage. Ensuite, en vue de la journée « Portes ouvertes » du département, et alors que nous ne l'avions pas prévu au départ, ils ont enregistré la lecture à voix haute d'un conte, qu'ils ont mise à la disposition du public grâce à un casque branché sur un lecteur mp3.

Les productions finales proposées aux étudiants recoupent quasiment toutes les pratiques sociales de référence (Martinand, 1986, p. 137) qui mobilisent la lecture à voix haute. Celles-ci sont variées : devant des pairs dans un contexte social, devant des élèves dans un contexte scolaire (on conserve là dès lors la dimension « parler devant les autres »), grâce à un enregistrement audio diffusé, etc.

3.7. Transposition didactique (4 h)

Pour finir, j'ai proposé une partie consacrée à la transposition didactique (cf. plus haut). C'est le seul moment du dispositif où la lecture à voix haute a été abordée en termes de compétence non de l'enseignant mais *des élèves* (c'est un « objet à produire » du programme; FESeC, 2005b, p. 56; FESeC, 2008, p. 17 et 27). Nous avons observé sa présence dans les instructions officielles pour le degré inférieur puis analysé la manière de l'aborder dans des manuels scolaires (Honorez-Kucharek & Kattus, 2004, p. 65–104; Dethier, Goffin & Nils, 2016, p. 159–184; Fosset, Lejeune & Simon, 2017, p. 241–270). Nous avons étudié des séquences proposées par les programmes et un outil d'évaluation interréseaux sur la lecture à voix haute.

4. Évaluation de la séquence et pistes de régulation

Pour les avoir observés lors de leur production à l'INDSé, je peux affirmer que les étudiants sont désormais capables, grâce à une préparation en amont, de produire une lecture à voix haute de qualité. J'estime qu'ils ont atteint l'objectif fixé et donc que la séquence a porté ses fruits, comme en témoignent ces verbatim :

« [...] la structure de la séquence nous a permis de voir où se situaient nos soucis. Soucis sur lesquels on a pu travailler lors des ateliers d'apprentissage pour arriver à une tâche finale de meilleure qualité. Le fait de voir une telle progression est motivant [...]. »

« J'ai vraiment beaucoup apprécié le module de lecture à voix haute. Tous les dispositifs mis en place étaient intéressants et enrichissants. Les ateliers étaient diversifiés et motivants. [...] nous avons été mis très à l'aise et le dispositif m'a réconciliée avec ce type d'activité. »

Dans le cadre du cours CAPAES *Portfolio d'intégration*, j'ai analysé la séquence grâce au modèle de Gilles *et al.* (2007, p. 2), intitulé « Polygone des paramètres des actions didactiques », et grâce aux théories de Viau sur la motivation, à travers les dix conditions d'une activité motivante dans *La Motivation en contexte scolaire* (Viau, 1994/2009, p. 136–144). L'uti-

lisation de ces modèles a permis de faire émerger une série de pistes de régulation que je propose ici.

Tout d'abord, plusieurs régulations sont possibles quant aux ressources pédagogiques. Il semblerait judicieux d'accueillir un conteur ou une conteuse pour montrer aux étudiants à quel point la lecture à voix haute et le contage diffèrent. Le didacticien du français langue première de l'ULiège m'a suggéré de proposer moi-même une lecture à voix haute, par exemple pour l'extrait de Pennac (1992/2008, p. 192–196), afin de m'impliquer personnellement, avec mes qualités et faiblesses. Une autre piste qui me semble primordiale quant aux modèles est la suivante : ceux-ci doivent être aussi variés que possible. Nous avons travaillé à partir des contes de Perrault lus par Catherine Frot et Jacques Gamblin (Perrault, 1697/2002–2003), ce qui fait que nous les avons rapidement tous exploités et que les étudiants n'ont pas été confrontés à suffisamment de modèles; l'une d'entre eux me l'a d'ailleurs fait remarquer. Il faudrait aussi offrir des lectures à voix haute de contes des frères Grimm ou d'Andersen (je laisse aux étudiants les contes plutôt « exotiques »). Enfin, j'avais au départ renoncé à l'utilisation d'une caméra, afin de ne pas gêner les étudiants (l'écoute de soi est déjà source de malaise, me semble-t-il). Lors des lectures à voix haute, nous commentions la posture ou la gestuelle, mais les étudiants ne se voyaient jamais. Il est certain que filmer serait plus formateur encore, car cela permettrait aux étudiants de se voir et dès lors d'adapter leur posture, leur gestuelle ou leur regard.

Ensuite, au niveau des procédures d'enseignement-apprentissage, des améliorations sont également possibles. La première m'a été suggérée par mon accompagnatrice maître-assistante en langue française. Elle m'a conseillé de démontrer aux étudiants les bénéfices de la lecture à voix haute en leur demandant de lire silencieusement un texte puis en leur lisant ce texte à voix haute; il est probable que ce soit la seconde lecture qui ait le plus d'effets sur les auditeurs, ici les étudiants. L'idée rejoint celle de Dufays, Gemenne et Ledur (1996/2015, p. 194). La deuxième piste concerne les schémas actantiel et narratif, prévus comme des aides à la compréhension du texte. Dans l'action, je me suis rendu compte que cette activité préparatoire rompait la cohérence de la séquence, donc je l'évitais dans une version ultérieure du dispositif. Le schéma narratif peut cependant être réinjecté lorsque le débit est abordé : le passage d'une étape à une

autre constitue un moment intéressant pour une pause dans la lecture (FESeC, 2005b, p. 58). Une autre régulation porte sur la grille d'évaluation : j'avais prévu de la faire construire avant les ateliers mais, pour des raisons de gestion du temps, elle a été construite après (ce qui s'est avéré plus riche). À refaire, je pense qu'il serait intéressant de laisser du temps aux étudiants pour la construire *avant* les ateliers, et d'y revenir *après* chacun d'entre eux, afin de leur permettre de constater combien il est nécessaire de *penser* une grille et de la tester soi-même. L'élaboration progressive de la grille pourrait dès lors servir de fil rouge à la séquence en permettant aux étudiants d'y intégrer peu à peu leurs acquis et apprentissages.

Une piste de régulation à envisager par rapport à la gestion du temps de formation serait de reporter plus de tâches hors de la classe (lectures, écoute des modèles, préparation des textes) en vue d'exploiter au mieux chaque séance; ceci renvoie à l'une des modalités de la classe inversée (Lebrun, 2015). Cela permettrait, par exemple, de consacrer plus de temps à la métacognition (« apprendre à apprendre » est un des domaines d'apprentissage mis en avant par le *Pacte pour un enseignement d'excellence*) et, comme le suggère Beckers (2007, p. 143), de travailler sur les attitudes et les représentations qui accompagnent l'action, ici la lecture à voix haute.

Le nouveau référentiel pour le cours de français aux deuxième et troisième degrés des humanités générales et technologiques m'a suggéré une régulation relative aux procédures d'évaluation des apprentissages. Si je devais réutiliser mon dispositif, j'exploiterais, lors de l'adaptation de la grille (FESeC, 2005a, p. 70) avec les étudiants, trois des quatre critères du nouveau référentiel (ministère de la Communauté française, 2018, p. 65–66) : *audibilité* (l'énonciataire a-t-il accès matériellement à l'énoncé?), *recevabilité* (l'énoncé respecte-t-il les normes en vigueur dans la situation, ici en termes de posture, de regard, de prononciation?) et *pertinence* (l'énoncé est-il de nature à rencontrer l'intention de l'énonciateur, ici susciter un plaisir esthétique chez l'énonciataire?). Par rapport à l'évaluation, il serait aussi pertinent d'approfondir l'impact de la lecture à voix haute sur les élèves de l'INDSé. Ce temps de réflexion permettrait sans doute d'éprouver sur le terrain le postulat de départ — une oralisation réussie peut permettre une entrée en lecture.

Pour terminer, une autre piste de régulation a émergé grâce à l'examen des conditions de Viau, et plus particulièrement celle relative à l'interdisciplinarité. Dans une optique de transfert des apprentissages sur le long terme, il serait intéressant de demander aux étudiants, d'une part, de réaliser des lectures à voix haute en stage et, d'autre part, de créer (pour un stage ou lors d'ateliers de formation) puis d'expérimenter (en stage) une séquence visant à améliorer les compétences des élèves en lecture à voix haute. Celle-ci constitue une médiation de lecture, c'est-à-dire un moyen pour eux de rendre compte de leur lecture (FESeC, 2005b, p. 26; De Croix & Ledur, 2010/2016, p. 242). La compétence de lecture à voix haute des étudiants pourrait aussi être exploitée dans mes autres cours ou dans ceux de mes collègues.

5. Conclusion

En conclusion, on peut affirmer que la séquence didactique sur la lecture à voix haute de contes mise en place dans le contexte décrit a rencontré les attentes du public — pour rappel, de futurs bacheliers-AESI en français — et qu'elle a permis des améliorations notables des performances de ces étudiants. Le choix du canevas de séquence de Dolz et Schneuwly semble avoir favorisé la construction d'apprentissages durables quant à l'oralisation en classe de textes littéraires.

S'il n'est pas nécessaire de recourir à une séquence d'une telle longueur, il semble en tout cas indispensable de travailler la lecture à voix haute avec de futurs enseignants de français. En effet, celle-ci, « médiatrice de plaisirs et de savoirs » comme le rappelle Dezutter (1996–1997, p. 163), constitue pour les élèves de tout âge un accès privilégié au plaisir de lire.

6. Bibliographie

6.1. Sources primaires

- Andersen, H.C. (1842/2009). *Contes*. Paris, France : Librairie Générale Française.
- Gay-Para, P. (1999). *Oriyou et le pêcheur et autres contes de la Caraïbe*. Paris : l'École des loisirs.
- Grimm, J. & W. (1812/2016). *Contes*. Paris : Gallimard.

Larizza, O. (2004/2011). *24 Contes des Antilles*. Paris : Flammarion.

Mbodj, S. (2010/2015). *1000 Ans de contes : Afrique*. Toulouse : Milan.

Perrault, C. (1697/2002–2003). *Contes de Charles Perrault contés par Catherine Frot et Jacques Gamblin* (Vol. 1–2) [enregistrement sonore]. Vincennes : Frémeaux & Associés.

Perrault, C. (1697/2016). *Contes*. Paris : Librairie Générale Française.

6.2. Sources secondaires

Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles : L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck Université.

Charmeux, É. (1996). *Ap-prendre la parole : L'oral aussi, ça s'apprend*. Toulouse : Sedrap.

Chevallard, Y. (1985/1991). *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.

Dabène, M. (1995). La Place des représentations, des pratiques sociales et d'une théorie de l'écrit dans un modèle d'enseignement-apprentissage de l'écriture. In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (éd.), *La Production de textes : Vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p. 151–173). Montréal : Les Éditions Logiques.

De Croix, S. & Ledur, D. (2010/2016). *Nouvelles Lectures en JEux : comprendre les difficultés de lecture et accompagner les lecteurs adolescents*. Bruxelles : SeGEC.

Dethier, M.-F., Goffin, C. & Nils, V. (2016). *Point-virgule 1 : Cahier d'activités*. Waterloo : Plantyn.

Dezutter, O. (1996–1997). Redécouvrir le conte par les oreilles et par la bouche. *Enjeux*, 39–40, p. 159–168.

Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998/2016). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.

Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (1996/2015). *Pour une lecture littéraire : Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

FESec — Fédération de l'enseignement secondaire catholique (2000). *Programme. Français. 3^e degré. Humanités générales et technologiques*. Bruxelles : FESec.

FESec — Fédération de l'enseignement secondaire catholique (2005a). *Français. Boîte à outils n° 6. Guide*

pratique du programme de français du 1^{er} degré (1^{re} A, 2^e commune). Bruxelles : FESec.

FESec — Fédération de l'enseignement secondaire catholique (2005b). *Programme. Français. 1^{er} degré commun. 1^{re} et 2^e communes. Humanités générales et technologiques*. Bruxelles : FESec.

FESec — Fédération de l'enseignement secondaire catholique (2008). *Outils pédagogiques. Français. Guide pratique du cadre de référence. 1^{er} degré différencié*. Bruxelles : FESec.

Fosset, P., Lejeune, L. & Simon, C. (2017). *Tangram 1*. Waterloo : Plantyn.

Giasson, J. (2000/2014). *Les Textes littéraires à l'école*. Bruxelles : De Boeck Éducation.

Gilles, J.-L., Bosmans, C., Mainferme, R., Plunus, G., Radermaecker, G. & Voos, M.-C. (2007). Apports d'un modèle de paramétrage des actions didactiques et d'une approche qualité dans un contexte de régulation de dispositifs de formation d'enseignants. Disponible sur <http://docplayer.fr/3825273-Gilles-j-l-bosmans-c-mainferme-r-plunus-g-radermaecker-g-et-voos-m-c.html>.

Greimas, A.J. (1966/1986). *Sémantique structurale : Recherche et méthode*. Paris : Presses Universitaires de France.

Honorez-Kucharek, L. & Kattus, J. (éd.). (2004). *Repérages 1 : Manuel de l'élève*. Wavre, Belgique : Van In.

Jean, G. (1999). *La Lecture à voix haute : Histoires, fonctions et pratiques de la « lecture oralisée »*. Paris : Les Éditions de l'Atelier/Les Éditions Ouvrières.

Larivaille, P. (1974). L'Analyse (morpho)logique du récit. *Poétique*, 19, p. 368–388.

Lebrun, M. (2015). *Classes inversées : Enseigner et apprendre à l'endroit*. Futuroscope : Canopé.

Lösener, H. (2018, 21 mars). *Pourquoi tout comprendre c'est tout prononcer : La lecture à haute voix dans l'enseignement*. Communication présentée à l'Université de Liège.

Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière : des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*. Berne : Peter Lang.

Ministère de la Communauté française (2018). *Compétences terminales et savoirs requis en français. Humanités générales et technologiques*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française.

Pennac, D. (1992/2008). *Comme un roman*. Paris : Gallimard.

Pled, B., Roudy, P. & Hameau, C. (1997). *Lire à voix haute au cycle 3*. Paris : Nathan.

Ronveaux, C. (2014). Lire à voix haute : Prosodie, discours et enseignement des littératures. *La Lettre de l'AiRDF*, 56, p. 19–23.

Ros-Dupont, M. (2004). *La Lecture à voix haute*. Paris : Bordas.

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. & Garcia-Debanc, C. (2010/2019). *Didactique du français langue première*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Simons, G. (2002). *Apprentissage expérientiel et didactique contemporaine des langues étrangères*. Liège : Université de Liège (notes de cours).

Viau, R. (1994/2009). *La Motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université.

Vincent, J.-L. (2006). *Comment lire un texte à voix haute ?* Paris : Gallimard.

Notes

- 1 Le « contage » (néologisme forgé à partir du mot *conte*) consiste à raconter une histoire sans s'aider d'un texte.
- 2 Partant de la définition de Chevallard (1985/1991, p. 39), je conçois la transposition didactique comme le fait d'envisager la façon dont les étudiants enseigneront les contenus (au sens large) qu'ils ont eux-mêmes acquis.
- 3 Schéma de Greimas (1966/1986, 180) qui vise à rendre compte des personnages/forces/événements d'un récit : sujet, objet, adjuvant, opposant, etc.
- 4 Schéma de Larivaille (1974, p. 387) qui vise à rendre compte de la structure d'un récit : état initial, provocation, état final, etc.

« *Beter voorlezen!* » ou comment améliorer la lecture à voix haute des futurs professeurs de langues grâce au livre audio

Daphné GUILLAUME

Haute École Charlemagne

1. Contexte et cadre théorique

Cette séquence a été réalisée et testée dans le cadre du cours de *Didactique professionnelle et accompagnement de la pratique* (G. Simons) du CAPAES de l'ULiège, dans une classe de bloc 1 du régendat en langues modernes (néerlandais) à la Haute École Charlemagne (HECh).

Les professeurs de langues dans l'enseignement primaire ou secondaire inférieur sont fréquemment amenés à lire à voix haute des extraits de textes, des histoires, des conversations, des articles, etc. Cet exercice très particulier n'est cependant pas assez travaillé de manière spécifique lors de leur formation initiale ou très peu mis en avant, du moins en ce qui concerne la langue néerlandaise à la HECh au bloc 1. La prononciation des enseignants est pourtant très importante, car la langue parlée par le professeur est le premier modèle linguistique pour les élèves. En effet, les recherches de Chaudron (1988) ont démontré que le professeur monopolise près de 70 % du temps de parole en classe. Il est donc primordial que l'enseignant ait une prononciation irréprochable étant donné la quantité d'input oral qu'il va fournir aux élèves.

La séquence didactique *Beter Voorlezen!*, qui utilise comme support principal un livre audio adapté aux apprenants, a pour objectif de répondre à ce besoin en mettant aussi l'accent sur la prononciation, la mélodie de la langue, la dimension générique du

livre audio ainsi que l'intérêt d'un tel support dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

D'un autre côté, le but est également de travailler les notions d'assimilation¹, d'accentuation des mots et de la phrase (qui sont au programme du cours de néerlandais du bloc 1 en langues modernes) d'une façon différente, moins axée sur la théorie, en utilisant une méthode innovante. Auparavant, en parallèle avec une correction quasi systématique des erreurs de prononciation/accentuation des étudiants lors des cours, cette matière était abordée à l'aide du syllabus (Martini, 2013) et d'une présentation *PowerPoint*. Elle était appréhendée d'une façon plus frontale, suivie d'une phase d'application pratique avec des exercices écrits et oraux du syllabus réalisés au laboratoire de langues. Cette approche ne me satisfaisait pas entièrement, car la matière paraissait trop abstraite, théorique et rébarbative pour les étudiants. Par ailleurs, l'efficacité de cette méthode plus traditionnelle n'était pas non plus optimale. C'est pourquoi l'utilisation d'une nouvelle au format texte et audio adaptée aux apprenants est apparue comme une valeur ajoutée à l'enseignement de cette matière. En effet, en écoutant des extraits tout en lisant l'histoire, les étudiants peuvent d'abord déduire certaines règles de prononciation, les entendre appliquées avant d'en découvrir l'énoncé plus théorique et d'ensuite les appliquer dans des exercices liés directement au texte cible. En faisant les exercices d'application sur les assimilations/l'accentuation, les étudiants découvrent petit à petit l'intrigue du thriller ; ils sont amenés à lire plusieurs fois le même passage, ce qui améliore aussi leur compréhension du contenu.

En outre, la recherche démontre que l'innovation (méthode d'enseignement, supports ou utilisation de TIC) est un moyen efficace d'améliorer l'apprentissage de nos étudiants (Bédard, 2015). Étant donné que la prononciation est un enjeu principal pour la maîtrise du néerlandais et pour

la réussite des étudiants, concevoir une séquence innovante en mettant l'accent sur ce point semblait judicieux. Les différents points de la séquence qu'on peut considérer comme « novateurs » sont :

- l'utilisation d'une approche de l'enseignement des langues à laquelle les étudiants ne sont pas habitués, c'est-à-dire une approche basée sur le concept de situation-problème ainsi que sur le modèle de l'apprentissage expérientiel de D. Kolb (1984) pour qui « l'apprentissage est le processus par lequel la connaissance est créée par transformation de l'expérience » ;
- l'utilisation d'un *input* et d'un support aussi différent qu'attrayant sous la forme d'un court thriller à lire et à écouter sur support mp3 à télécharger gratuitement en ligne² ;
- l'utilisation par les étudiants de supports de cours tels que des ressources *Youtube*, le tableau blanc interactif (TBI) ainsi que le programme *ActivInspire* lors de la réalisation et la correction des exercices d'application.

Par ailleurs, amener les étudiants à la lecture de romans ou de nouvelles en néerlandais via un canal différent, plus accessible au niveau langagier qu'un roman traditionnel, et leur faire découvrir (pour certains) la littérature audio et sa richesse pour les élèves, sont aussi deux des objectifs principaux de cette séquence. En effet, lorsque la lecture est combinée à l'écoute, il est possible de se rendre compte qu'on prononçait mal des mots ou sons, ou que certains mots ont plusieurs prononciations, ce qui peut contribuer à améliorer celle des futurs enseignants. La qualité de production du livre audio est également très importante. Par exemple, les acteurs, les sons, la musique, etc. permettent de mettre le lecteur au cœur de l'histoire et d'améliorer sa compréhension du contenu (Barca, 2014 ; Brandy, 2016). Les étudiants pourront aussi réutiliser ce type de support dans leur future pratique professionnelle car il existe de la littérature audio pour différents niveaux et dans différentes langues. Relevons également qu'il existe une multitude de ressources accessibles gratuitement en ligne ou à des prix plus attrayants que le livre papier. Enfin, notons que le marché du livre audio est en plein essor, de nombreux acteurs célèbres ou auteurs interprètent brillamment des best-sellers de la littérature, qui vont des grands classiques aux livres pour enfants. Cette tendance rend le support plus attrayant aux yeux des étudiants et peut donc augmenter leur motivation.

Un autre point important de la séquence consiste à identifier les différences de prononciation entre le néerlandais des Pays-Bas et celui de Flandre. Durant les cours, les étudiants sont principalement confrontés à l'accent flamand plutôt qu'au néerlandais des Pays-Bas, car de nombreux supports de cours sont tirés des médias/manuels scolaires/films belges. Ce livre audio a été enregistré par un néerlandais, c'est donc un moyen de confronter les étudiants aux différences d'accent entre les deux pays.

Finalement, une raison plus personnelle a guidé ce choix de support. En effet, j'avais déjà utilisé à plusieurs reprises cette série publiée par *Intertaal* dans le cadre de mes cours de néerlandais dans l'enseignement secondaire supérieur, où l'objectif principal était plutôt d'amener les élèves à la lecture et de travailler sur le contenu de l'histoire oralement et par écrit. Dans ma fonction de maître assistante, j'avais envie de réutiliser ce support car il s'était avéré efficace pour motiver les élèves du secondaire. Intégrer de nouvelles idées et méthodes d'enseignement dans mes cours destinés aux futurs enseignants est, en outre, un de mes objectifs, afin que les étudiants fassent à leur tour preuve de créativité et d'innovation lors de leur future pratique professionnelle.

2. Description de la séquence

La séquence s'est déroulée durant huit heures de cours de néerlandais à la fin du deuxième quadrimestre du bloc 1 du régendat en langues modernes à la Haute École Charlemagne. Ces huit heures de cours étaient réparties sur deux semaines, les étudiants étaient au nombre de dix et il n'y a pas eu d'étudiants absents. Toutes les leçons ont eu lieu dans le local de néerlandais disposant d'un tableau blanc interactif (TBI) et d'un ordinateur. Le canevas didactique utilisé est celui de la situation-problème et la langue d'enseignement est le néerlandais. L'objectif final est que chacun des élèves lise le mieux possible à voix haute sa partie du livre devant la classe.

Les foyers linguistiques et les macro-compétences ciblés lors de cette séquence peuvent être définis comme suit :

- champs lexicaux : les relations amoureuses, la vie quotidienne, la carrière, l'apprentissage ;
- prononciation et intonation : règles d'accentuation des mots, des assimilations, rythme de la phrase, différences de prononciation entre le néerlandais des Pays-Bas et de la Flandre ;
- macro-compétences ciblées : CL³/CA⁴/EO⁵.

Les objectifs généraux de la séquence sont qu'au terme de celle-ci les étudiants disposeront d'outils afin d'être capables :

- de lire à voix haute de façon fluide et vivante un extrait de nouvelle en néerlandais ;
- d'accentuer correctement les mots et les phrases en néerlandais ;
- d'utiliser les assimilations à bon escient ;
- d'identifier les différences de prononciation entre le néerlandais des Pays-Bas et de la Flandre ;
- de donner envie d'écouter la suite du message.

Les outils et supports nécessaires à la réalisation de la séquence sont :

- le livre audio *Als broer en zus* de René Appel (adaptation de Marian Hoefnagel) (Intertaal, 2015) ;
- un TBI ;
- le syllabus *Spelling, Uitspraak, Fonetiek* de Y. Martini (2013)⁶ ;
- deux dictaphones ;
- la vidéo sur Sander de Heer, acteur néerlandais qui prête sa voix à de nombreux livres audio (<https://www.youtube.com/watch?v=GcaS6uLiuU>) ;
- les notes de cours.

2.1. Phase d'introduction et de mise en perspective

La séquence a été introduite par une brève présentation du support principal de la séquence, en l'occurrence le thriller *Als Broer en Zus* de René Appel (2005), un auteur néerlandais qui a aussi enseigné la didactique du néerlandais. Ce thriller a été adapté par Marian Hoefnagel pour la série *Hoogspanning* (2011).

Ensuite, les étudiants ont échangé quelques minutes au sujet des livres audio et ils ont répondu oralement à des questions du type :

- Qu'est-ce qu'un livre audio ?
- As-tu déjà écouté un livre audio ?
- Si oui, lequel ?
- Dans quelle langue était-ce ?
- As-tu lu le livre tout en écoutant la version audio ?

Relevons que pour la majorité des étudiants (8/10) c'était la première fois qu'ils utilisaient un livre audio, ce qui rend le support encore plus attrayant. Par ailleurs, ils peuvent aussi facilement écouter ce support sur leur smartphone dans les transports en commun, par exemple, ou en faisant toute autre activité.

Les étudiants ont ensuite reçu les notes de cours ainsi que le livre, et j'ai expliqué oralement le déroulement du pré-test et l'objectif final de la séquence. Ce pré-test, qui permet d'avoir une idée précise du niveau de départ des étudiants afin d'évaluer la progression de chacun en fin de séquence, s'est déroulé comme suit :

- les étudiants lisent silencieusement le premier chapitre du livre ;
- ils se rassemblent en groupes de trois ;
- ils se répartissent les rôles (narrateur/homme/femme) ;
- ils lisent une fois le texte à voix haute tous ensemble ;
- ils s'enregistrent par groupe dans un endroit calme avec le dictaphone ;
- l'enseignant évalue le niveau de départ de chaque étudiant à l'aide d'une grille critériée.

Après cette première étape de la mise en perspective, les étudiants ont écouté la version audio du chapitre sur lequel ils venaient de travailler. La technique du « *noticing the gap* » (Simons, 2018), qui consiste à comparer sa production à un moment T à ce que d'autres apprenants, plus avancés, sont capables de faire, a été utilisée afin d'établir l'état des ressources à maîtriser pour accomplir une lecture à voix haute de qualité. Cette technique du « *noticing the gap* » permet par ailleurs d'augmenter la motivation des étudiants en leur montrant un exemple de production finale.

2.2. Phase d'état des ressources

Par deux, les étudiants réfléchissent aux ressources nécessaires pour résoudre la tâche problème proposée. Ils complètent un tableau avec les savoirs

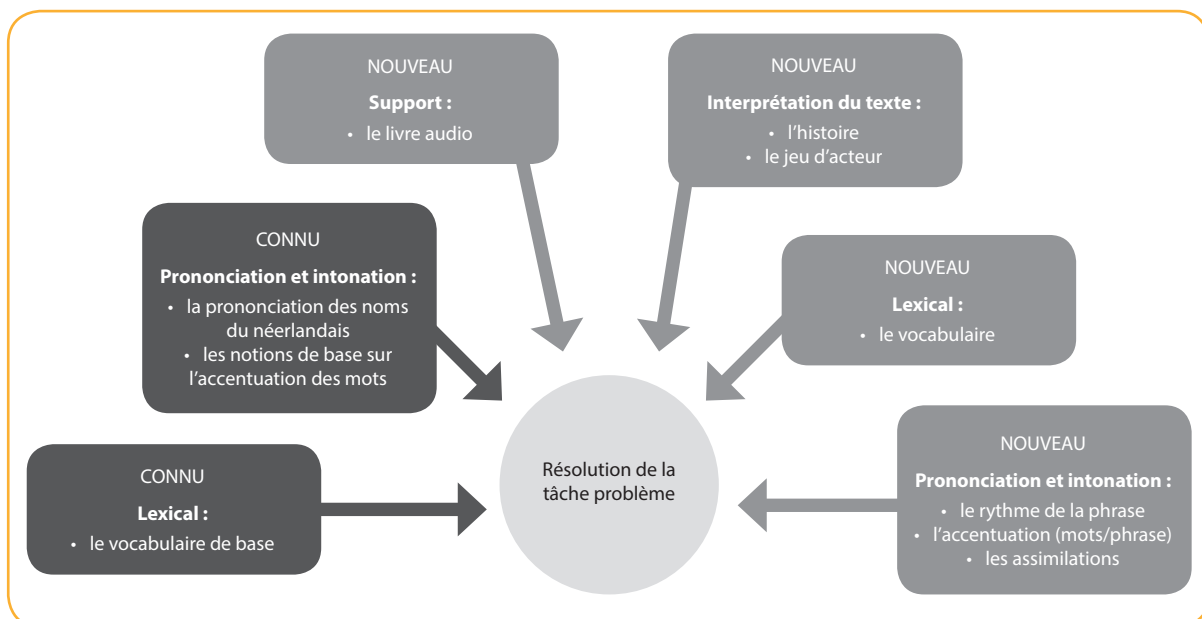


Figure 1 : État des ressources de la séquence didactique « Beter voorlezen! »

et savoir-faire qu'ils maîtrisent déjà et ceux qu'ils vont devoir apprendre à maîtriser. Ensuite, avec tout le groupe classe, nous procédons à une mise en commun orale des idées de chaque groupe. Je fais un tableau de synthèse au TBI (voir Figure 1) et guide les étudiants afin de compléter l'état des ressources et de mettre des mots sur leurs explications. Les ressources nécessaires pour effectuer la tâche finale sont d'ordre linguistique, culturel et en lien avec le support.

2.3. Phase d'apprentissage (clarification et application) des nouveaux savoirs

Cette partie de la séquence s'articule autour de deux grands axes : l'axe support (livre audio) et l'axe prononciation et intonation.

2.3.1. Support : Wat is een audioboek ?

Le premier exercice de cette phase d'apprentissage consiste en la lecture de six textes⁷ sur les livres audio. Cette activité de lecture est pratiquée via la technique de « *split reading*⁸ ». Chaque étudiant lit un ou deux textes (en fonction de la longueur des documents) et prend note a) des points importants du/des textes, b) des caractéristiques du livre audio et c) des aspects positifs de ce support afin d'en

proposer un résumé oral à la classe. Cette tâche est suivie d'une mise en commun orale afin de compléter une synthèse personnelle sur les caractéristiques du genre et les points positifs du livre audio pour l'apprentissage d'une langue étrangère. La technique de l'« *information gap* » permet à chaque étudiant de prendre la parole pour partager avec le reste de la classe des informations que lui seul détient.

Le deuxième exercice en rapport avec la dimension générique se base sur le visionnage d'un extrait vidéo⁹, où un acteur néerlandais, qui enregistre régulièrement des livres audio, est interviewé. Les étudiants doivent répondre à des questions concernant le contenu de l'interview (industrie du livre audio, caractéristiques, etc.). La correction se fait oralement après trois visionnages. Cette étape est suivie d'une discussion en classe au sujet des avantages des livres audio.

2.3.2. Prononciation et intonation : Uitspraak

Cette deuxième partie des apprentissages est axée sur la prononciation. Pour commencer, les étudiants vont travailler sur les différences de prononciation entre le néerlandais de Belgique et des Pays-Bas. Après, ils vont aborder les assimilations, l'accent tonique et, finalement, le rythme de

la phrase. Chacune de ces étapes se fonde sur le même modèle :

- a. écoute d'un chapitre (A) du livre audio + réalisation d'une tâche sur le texte (exemples de tâche : noter les assimilations, marquer l'accent tonique, entourer les changements de sons...);
- b. mise en commun des réponses;
- c. découverte des règles par les exemples;
- d. clarification de la théorie à l'aide d'un support *PowerPoint*;
- e. exercices d'application (support : le chapitre suivant [B] du livre audio);
- f. correction au TBI des exercices par les étudiants et écoute du chapitre B;
- g. mise en pratique orale, lecture du chapitre B à voix haute;
- h. exercices supplémentaires d'application du syllabus (Martini, 2013) à domicile.

2.4. Phase de résolution de la situation-problème

Cette phase du canevas par situation-problème peut s'apparenter à une nouvelle phase d'expérience concrète vécue (« *learning by feeling/sensing* ») dans le modèle théorique de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984).

La fin du roman a été répartie entre les étudiants, chacun a une partie à lire à voix haute devant la classe. Au préalable, les étudiants ont préparé à domicile leur texte; ils ont écouté la version audio, annoté le texte avec les symboles appris lors de la phase d'apprentissage pour indiquer les différentes sortes d'assimilations et l'accentuation. Ils ont aussi recherché au dictionnaire¹⁰ le vocabulaire nécessaire à la compréhension du texte, ainsi que vérifié la prononciation¹¹ des mots dont ils sont incertains. Grâce à une meilleure compréhension du contenu, les étudiants peuvent plus facilement placer l'accent de la phrase (voir aussi à ce sujet le texte de Roland dans ce même numéro).

En intégrant les différentes notions vues lors de la séquence didactique et sans oublier les spécificités liées au support, les étudiants lisent, en classe, chacun à leur tour à voix haute leur extrait de la fin du roman de la façon la plus correcte possible. Les autres étudiants écoutent attentivement pour comprendre la résolution de l'intrigue du thriller.

Toutes les productions sont enregistrées sur un dictaphone.

2.5. Phase d'évaluation formatrice et remédiation

J'ai corrigé la lecture à voix haute de chaque étudiant en utilisant l'enregistrement et le texte annoté de chacun. Grâce à cette méthode, je peux facilement détecter si la théorie a été assimilée et si les nouvelles notions sont acquises.

Les étudiants reçoivent leur texte avec les corrections à faire et les annotations du professeur concernant la prononciation. Vu la taille restreinte du groupe, un feedback oral individuel est mis en place. Cette pratique améliore la qualité de la remédiation. Les étudiants sont aussi invités à faire des exercices supplémentaires en ligne¹².

3. Éléments d'évaluation de la séquence

Lorsque l'on compare le travail final avec le pré-test, on constate que la majorité des étudiants a clairement amélioré sa prononciation, que ce soit l'accentuation des mots ou les assimilations. Il reste cependant des erreurs dans la prononciation de certains sons plus complexes tels que [ŋ], [ʃ], [k] et [x]. L'accentuation des mots et les assimilations restent également problématiques dans certains cas, mais sont quand même, dans l'ensemble, beaucoup mieux maîtrisées. Par ailleurs, certains étudiants ont démontré de réelles qualités d'acteurs en mettant beaucoup d'expressivité dans leur lecture à voix haute. Grâce à la correction des textes annotés, il est aussi évident de voir l'application par écrit de la théorie (assimilations/accentuations) et le degré de compréhension des étudiants, qui étaient relativement bons dans l'ensemble.

À la fin de la séquence, j'ai interrogé les étudiants sur leur ressenti par rapport à la séquence didactique. La grande majorité d'entre eux affirme avoir apprécié le livre audio; grâce à celui-ci les parties plus théoriques leur sont apparues comme moins rébarbatives. Le fait que la langue de la nouvelle soit plus adaptée à leur niveau (B1) et que les mots plus complexes soient expliqués en bas de page leur a permis de se consacrer aux nouvelles notions

de prononciation plutôt qu'à la recherche du vocabulaire. Ils ont pu lire et écouter le texte sans être bloqués par un niveau de langue trop compliqué, ce qui a rendu la lecture en langue étrangère plus agréable. Cependant, la matière relative à la prononciation étant perçue comme compliquée par la majorité des étudiants, elle aurait, selon eux, mérité un peu plus d'exercices d'application.

Les étudiants se sont sentis aussi plus impliqués dans leurs apprentissages, l'utilisation de la méthode de la situation-problème leur a permis de comprendre directement ce à quoi il fallait parvenir en fin de séquence. Grâce à la phase d'état des ressources, ils ont pu réfléchir ensemble aux différents savoirs, savoir-faire et compétences mobilisés dans la tâche finale. Par cette étape, ils ont davantage compris la structure de la séquence.

Enfin, la variété des supports utilisés tout au long de la séquence didactique (voir dernier paragraphe du point 2) a aussi été perçue comme positive par les étudiants.

Étant donné que cette séquence a été réalisée dans le cadre de la formation CAPAES en langues modernes à l'ULiège, les deux premières phases d'enseignement ont été filmées, visionnées et évaluées. Les commentaires des évaluateurs étaient globalement fort positifs quant à la leçon observée et à la structure de la séquence. Quant à moi, j'ai aussi eu la possibilité de visionner ces heures de cours et il m'a semblé que je monopolisais trop le temps de parole. Toutefois, ceci peut s'expliquer en partie par le fait que la leçon filmée s'inscrivait dans les phases d'introduction et de mise en perspective où il est assez normal (surtout pour l'introduction) que le professeur soit au centre de l'action.

4. Pistes de régulation

Ci-dessous, je vais proposer cinq grandes pistes de régulation du dispositif pédagogique mis en place.

Premièrement, la séquence serait probablement plus efficace si elle était mise en place en début de quadrimestre. En effet, la prononciation et l'intonation sont une matière très importante qui mérite qu'on y consacre plus de temps. En outre, les étudiants auraient toute la fin du quadrimestre pour continuer à mettre en pratique les notions de prononciation et d'intonation afin de préparer au mieux leur examen de fin d'année, mais surtout les stages d'enseignement du bloc 2.

Deuxièmement, afin de répondre à la demande des étudiants, la séquence pourrait être répartie sur plus d'heures de cours en y intégrant davantage d'exercices d'application. Des exercices d'expression orale dans le but d'améliorer l'expressivité pourraient ainsi être ajoutés à la fin de la phase d'application. À titre d'exemples :

- chaque étudiant reçoit une fiche avec une phrase qu'il va devoir dire à voix haute en exprimant une émotion (la colère, la joie, la tristesse, l'étonnement...). Le reste de la classe doit deviner quelle émotion est exprimée. En fonction du temps disponible, les étudiants peuvent dire la même phrase plusieurs fois en exprimant des émotions différentes ;
- même exercice que le précédent en remplaçant les émotions par un personnage (enfant, vieillard, femme d'affaires, présentateur du journal télévisé...);
- par groupes, les étudiants jouent en classe des courtes scènes de la nouvelle.

Ces exercices permettraient de mettre en pratique les notions vues et de travailler l'expressivité et les intonations de la voix, ce qui manquait à la séquence. En effet, je pense que celle-ci gagnerait à travailler davantage la dimension théâtrale qui est au cœur de la tâche finale. Cette pratique apporterait sans doute un aspect ludique à la séquence (voir à ce sujet le texte de F. Roland dans ce même numéro).

Troisièmement, dans le but de mieux synthétiser les apprentissages, une grille critériée d'évaluation de la tâche finale pourrait aussi être conçue par groupes de deux. La tâche serait effectuée dans un local disposant d'ordinateurs afin de rédiger une version informatisée de la grille. Les étudiants devraient lister les critères de réussite de la tâche finale tels que prononciation, expressivité, faire passer le sens du texte... Pour ce faire, ils devraient revoir la matière abordée durant la séquence. L'aspect présentation et la mise en page de la grille d'évaluation seraient aussi pris en compte. Les différentes grilles d'évaluation réalisées en classe pourraient être comparées, améliorées et ensuite testées lors de la lecture à voix haute de la fin de la nouvelle. Grâce à la grille, les étudiants seraient également mieux préparés à la tâche car ils sauraient clairement ce qui sera évalué. Après la tâche, le groupe classe pourrait faire un feedback sur l'efficacité des grilles utilisées et créer une grille unique en tenant compte des retours positifs et négatifs. Cette

dernière grille pourrait finalement être utilisée par l'enseignant pour l'évaluation formative à l'aide de l'enregistrement audio. Un tel exercice est intéressant à différents points de vue, car la réalisation d'une grille mobilise différentes compétences et sera aussi utile dans la future pratique professionnelle des étudiants. Ils seront en effet amenés à créer eux-mêmes des grilles d'évaluation. De plus, ils pourront proposer à leurs futurs élèves ce type d'activité afin que ces derniers s'approprient les critères de qualité d'une tâche de production orale ou écrite.

Quatrièmement, après avoir visionné l'enregistrement des leçons, il est apparu que la phase de mise en perspective aurait pu être plus pertinente, par exemple, en classant les ressources nécessaires pour réaliser la tâche finale par catégorie (voir Figure 1). Cela permettrait aux étudiants d'avoir une meilleure compréhension des objectifs poursuivis dans la séquence et de sa structure interne.

Finalement, en vue d'obtenir une évaluation plus précise de la séquence didactique par les étudiants, ceux-ci pourraient être amenés à compléter un questionnaire de satisfaction. Cette pratique était initialement prévue, mais, faute de temps, n'a pu être mise en place.

5. Bibliographie

5.1. Articles sur l'optimisation de la lecture à voix haute des futurs enseignants grâce au livre audio

- Barca, I. (2014). 5 Hacks to Learn Languages by Reading Literature. *Fluent in 3 months*. [Page Web]. Accès : <https://www.fluentin3months.com/reading/>.
- Bédard, D. (2015). *Innover en enseignement supérieur*. Canada : Université de Sherbrooke. [Conférence — Page Web] *Journée d'étude, SUP* (15 juin 2015). Université de Nantes. Accès : <https://www.youtube.com/watch?v=imypkvQZSoY>.
- Brandy, G. (2016). *Quand la France va-t-elle se mettre aux livres audio ?* France : Slate. [Page Web]. Accès : <http://www.slate.fr/story/112969/livre-audio-france>.
- Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms*. New York : Cambridge University Press.

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

Lhernould, Marie-Ange (juillet 2012). *Des vertus du livre audio*. Paris : Book d'Oreille [Page Web]. Accès : <https://magazine.bookdoreille.com/dossiers/audiolecteurs/241-des-vertus-du-livre-audio>.

Simons, G. (2017–2018). *Didactique professionnelle et accompagnement de la pratique. Notes de cours*. [PESU0033–02]. Liège : ULiège.

Simons, G. (2018). *Didactique des langues modernes (Partim I). Notes de cours* (p. 116–118). Liège : ULiège.

5.2. Outils utilisés pour la conception et la réalisation de la séquence didactique « *Beter Voorlezen!* »

Appel, R. (2015). *Als broer en zus* (adaptation de Marian Hoefnagel). Amsterdam : Intertaal.

Bekende stemmen brengen boeken tot leven in de Storytel app. Amsterdam : WPG Media-Happinez. [Page Web]. Accès : <https://www.happinez.nl/favorites/bekende-stemmen-brengen-boeken-tot-leven-in-de-storytel-app/>.

Biografie van René Appel. (2019). Amsterdam : Ambo/Anthos. [Page Web]. Accès : <https://www.reneappel.nl/biografie-van-rene-appel/>.

Dit is de stem achter je favoriete luisterboek. (mai 2017). Belgique : RTL Nieuws [Page Web/Vidéo]. Accès : https://www.youtube.com/watch?v=_GcaS6uLiuU.

Dorrestein, R. (mai 2014). *Interview: Week van het Luisterboek*. Nederland : Vpro. [Page Web]. Accès : <https://www.vpro.nl/boeken/artikelen/vpro-gids/2014/mei/Week-van-het-Luisterboek.html>.

Maliepaard, B. (janvier 2013). *Interviews: jaar van het voorlezen*. Nederland. [Page Web]. Accès : <https://www.basmaliepaard.nl/publicaties/trouw-interviews/jaar-van-het-voorlezen>.

Martini, Y. (2013). *Spelling, Uitspraak, Fonetiek*, (syllabus HECh). Liège : Haute École Charlemagne.

12 redenen waarom je moet overstappen op audio-boeken. (mai 2016). News Monkey. Gent : GMGroup. [Page Web]. Accès : <http://newsmonkey.be/article/66581>.

Van Bork, G.-J., Delabastita, D., van Gorp, H., Verkruysse, P.J. & Vis, G.J. (2012–...). *Algemeen letterkundig lexicon — Audioboek: definitie* [Page Web]. Accès : http://www.dbnl.org/tekst/dela012alge01_01/dela012alge01_01_04992.php.

Notes

- 1 Une assimilation est une modification dans la prononciation de certaines consonnes sous l'influence de la consonne précédente et/ou antécédente. Exemples : *het vuur* /ətfy:r/, *het ziekenhuis* /ətsi:kənhlɪs/.
- 2 *LeespuntNL – Hoogspanning* (Haute Tension) : série de nouvelles qui a pour public cible des débutants et des apprenants de niveau intermédiaire (A2 et B1). L'explication des mots compliqués se trouve en bas de chaque page et les mp3 du texte sont accessibles gratuitement en ligne. Cette série est une adaptation, par Marian Hoefnagel, de thrillers de l'auteur néerlandais René Appel (<http://media.intertaal.nl/nederlands/leespuntnl/>).
- 3 Compréhension à la lecture.
- 4 Compréhension à l'audition.
- 5 Expression orale.
- 6 Syllabus utilisé par les collègues de néerlandais à la HECh dans la section Langues modernes.
- 7 T1 : *Audioboek – definitie* (Van Bork, 2012–...); T2 : *Bekende stemmen brengen boeken tot leven in de* Storytel app (Happinez); T3–4 : *12 redenen waarom je moet overstappen op audioboeken* (News Monkey, 2016); T5 : *Week van het Luisterboek* (Dorrestein, 2014); T6 : *Interviews: Jaar van het Voorlezen* (Maliepaard, 2013).
- 8 Le principe du « *split reading* » consiste à ne pas donner à chaque étudiant les mêmes informations (dans ce cas-ci, il s'agit de donner des textes différents). Après l'exercice de compréhension, les étudiants partagent leurs informations avec le reste de la classe.
- 9 Vidéo : *Dit is de stem achter je favoriete luisterboek*. (RTL Nieuws, 2017).
- 10 Vérification du vocabulaire sur le site web : www.mijnwoordenboek.nl.
- 11 Vérification de la prononciation des mots complexes sur le site web : <http://dictionnaire.reverso.net/neerlandais-francais/>.
- 12 Exemples de sites web pour entrainer sa prononciation en néerlandais : <http://www.studiebazaar.be/ww/uit01/uitspraak oefeningen.htm>; <http://virtuele-training.com/spreken/uitspraak/klanken/>.



Publications récentes des membres du Cifen et du DIDACTIfen

Outre leurs activités de formation initiale et continue des enseignants du secondaire et du supérieur, les membres du CIFEN et du DIDACTIfen mènent de nombreuses activités de recherche. Celles-ci irriguent l'enseignement et la formation... qui, eux-mêmes, nourrissent leurs recherches.

Plusieurs d'entre eux, rejoints par divers collègues venus de plusieurs facultés, se sont réunis au sein de l'Unité de recherche en Didactique et Formation des enseignants (DIDACTIfen). Cette entité rassemble une cinquantaine de chercheurs venus de cinq facultés différentes. Elle se veut un levier de développement de la recherche en didactique et formation des enseignants au sein de notre Institution et en dehors de celle-ci. Elle permettra aussi de donner plus de visibilité aux publications réalisées dans ces domaines par les chercheurs de notre université, publications que cette rubrique a pour vocation de vous faire connaître.

Faculté de Philosophie et Lettres

Delbrassine, D. (2018a). L'Usage du traitement de texte pour les tâches de production écrite au lycée. *Français Aujourd'hui*, 200, p. 97–115.

<http://hdl.handle.net/2268/227607>

Au départ d'une expérience dans l'enseignement qualifiant en Belgique francophone, l'article propose une analyse de l'impact de l'usage du traitement de texte pour toutes les productions écrites à la fin du secondaire. La réflexion se fonde sur des séries complètes de copies conservées en archives et sur une enquête menée auprès des élèves concernés, après un an d'écriture numérique. Analyse des copies et perception des élèves convergent sur quelques points saillants, comme la longueur des textes produits, leur segmentation, le respect de la norme linguistique, ou encore les difficultés liées à l'absence de « brouillon ». L'expérience semble montrer une évolution du rapport à l'écriture chez

beaucoup d'élèves, et elle ouvre des perspectives pour des dispositifs didactiques nouveaux axés sur la remédiation.

Delbrassine, D. (2018b). Outils numériques et enseignement de l'écriture : travailler les textes sans fin ? *Français Aujourd'hui*, 203, p. 125–134.

<http://hdl.handle.net/2268/230208>

Dans le prolongement du précédent (n° 200), cet article examine les pistes offertes par certains outils numériques pour inscrire l'enseignement-apprentissage de l'écriture dans une nouvelle dynamique, celle du temps long. À travers plusieurs activités expérimentées en classe, on montre comment la combinaison entre traitement de texte et outils de projection permet de rencontrer concrètement plusieurs des attentes formulées depuis longtemps par les didacticiens de l'écriture. On voit ainsi que, tant au stade de l'écriture proprement dite que lors du retour réflexif sur les textes produits, ces outils numériques offrent aux enseignants et à leurs élèves la perspective de sortir d'une centration sur le produit fini et de mettre l'accent sur le processus d'écriture en lui-même.

Herla, A. (2018a). La Discussion philosophique comme nouveau genre scolaire : arguments et résistances. Intervention au colloque international du DIDACTIfen : *Les Disciplines enseignées : des modes de penser le monde*. Liège : ULiège/ DIDACTIfen, 6 juillet 2018.

<http://hdl.handle.net/2268/226722>

Depuis une vingtaine d'années, la discussion philosophique tend à s'instaurer comme nouveau genre scolaire au sein des cours de philosophie, d'éducation civique, de morale. Portée par Michel Tozzi, la « Discussion à visée démocratique et philosophique » (DVDP) semble plus particulièrement en voie d'institutionnalisation. Dans cette communication, nous

détaillons les arguments de Michel Tozzi pour faire de la DVDP non seulement un genre discursif à part entière, distinct d'autres sortes de débats ou de discussions, mais aussi un genre philosophique en soi, sorte d'idéal régulateur d'une forme de pensée dont devraient s'inspirer les pratiques pédagogiques. Nous analysons ensuite deux types de résistances très différentes à cette ambition de faire de la DVDP un nouveau genre scolaire. Enfin, nous concluons en évoquant brièvement la situation belge et comment elle peut être éclairée par ce débat qui remet en question la notion même de genre scolaire en philosophie.

Herla, A. (2018b). Réflexion : rencontre entre trois didacticiens de la philosophie (France, Suisse, Belgique). [En ligne] *Diotime, Revue Internationale de Didactique de la Philosophie*, 76.

<http://hdl.handle.net/2268/226724>

Cet article se base sur une discussion tenue en juin 2017 au séminaire de Peyriac-de-Mer entre Michel Tozzi (France), Nathalie Frieden (Suisse), et Anne Herla (Belgique), tous trois didacticiens de la philosophie. Petite didactique comparée, sur la base de trois cas bien particuliers, sans chercher à en gommer la contingence, mais en soulignant au contraire l'influence de la situation institutionnelle et professionnelle sur l'inventivité didactique. Ce faisant, se repose immanquablement la question de l'essence de la philosophie, question abyssale s'il en est, mais qui habite (et hante parfois) le didacticien, même quand il prétend la congédier.

Stevens, X. & Jadoulle, J.-L. (2018). Les Savoirs culturels des élèves, grands perdants de l'« approche par compétences » dans l'enseignement de l'histoire ? Étude transversale (2002–2009). *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 4 (2), p. 77–93.

<http://admee.org/journal/index.php/ejref/article/view/157/87>

Cette étude transversale a permis de comparer les résultats de deux échantillons d'élèves de 6^e année secondaire en Belgique francophone, le premier ayant quitté, en 2002, le secondaire avant l'introduction de l'« approche par compétences », le second ayant suivi toute sa scolarité secondaire à l'heure des nouveaux curricula. L'un et l'autre ont

été évalués sur leur maîtrise de leurs connaissances culturelles. Les résultats montrent une très forte stabilité des performances des élèves, une faible sensibilité de celles-ci à l'indice socio-économique des établissements qu'ils fréquentent mais un effet lié à la filière d'enseignement et à l'établissement scolaire. Cette recherche tend donc à montrer que l'« approche par compétences » dans l'enseignement de l'histoire n'est pas allée de pair avec une déperdition des savoirs culturels des élèves, une crainte qui était au cœur des préoccupations des enseignants d'histoire de la Fédération de l'enseignement secondaire catholique à l'avant-veille de l'introduction de la réforme, en 2001.

Faculté de Médecine

Cloes, M. & Cloes, S. (2018). How classroom teachers do take the 'Physical Activity Pauses at School' (PAPS)? A project implemented in Wallonia. In C. Scheuer, A. Bund & M. Holzweg (éd.), *Changes in Childhood and Adolescence: Current Challenges for Physical Education. Keynotes, Invited Symposia and Selected Contributions of the 12th FIEP European Congress* (p. 342–357). Berlin : Logos.

<http://hdl.handle.net/2268/229023>

En Wallonie, des efforts particuliers sont nécessaires pour respecter les recommandations internationales sur l'activité physique chez les jeunes. Sans conteste, l'école est considérée comme un pilier central de la promotion d'un mode de vie actif. Le but de cette étude consistait à analyser le processus de mise en œuvre de pauses d'activités quotidiennes appelées « Pauses d'activité physique scolaire » (PAPS) dans six écoles primaires de la région liégeoise. Au total, 23 enseignants ont été impliqués. Ils devaient proposer au moins une PAPS/jour pendant l'année scolaire 2015–2016. Un journal d'activité, des questionnaires, des groupes de discussion et des entretiens ont été utilisés pour la collecte des données. Deux tiers des sujets ont poursuivi l'expérience du début à la fin de l'année. Les vidéos mises à leur disposition pour inciter les élèves à participer aux PAPS n'ont pas été systématiquement utilisées. Quatre profils d'enseignants ont été identifiés : les « engagés innovateurs » (n=7), les « engagés investis » (n=7), les « mitigés » (n=2) et les « désengagés » (n=7). Douze facteurs facilitant ou limitant la participation des enseignants ont été

identifiés et discutés. L'étude propose un modèle d'actions concrètes à respecter afin d'augmenter les chances de succès dans la mise en œuvre de ce type de projet dans les écoles.

Faculté des Sciences

Hindryckx, M.-N. & Poffé, C. (2018, juillet). Des écrits réflexifs au service de la formation initiale des enseignants : journal de bord et journal intime, témoins d'une collaboration autour d'activités de sciences en maternel. Intervention au colloque international du DIDACTIfen : *Les Disciplines enseignées : des modes de penser le monde*. Liège : ULiège//DIDACTIfen, 5 juillet 2018.

<http://hdl.handle.net/2268/224341>

À l'Université de Liège, parmi les activités proposées dans le cadre de la formation initiale des étudiants futurs enseignants de sciences au secondaire supérieur (AESS), une expérience pilote de collaboration est organisée avec des étudiants futurs instituteurs en 3^e année de bachelier (Haute École Charlemagne, Liège). Elle consiste à construire des activités de sciences à destination d'enfants de maternel (2,5 à 6 ans). Plusieurs séances de travail en commun sont au programme afin de mettre en place ensemble l'activité conçue en classe de maternel. Tout au long de la collaboration, les étudiants des deux institutions doivent consigner par écrit des données de deux types : des données factuelles dans un « journal de bord » et des commentaires réflexifs dans un « journal intime ». Ces deux types d'écrits intermédiaires alimentent la rédaction par les étudiants et *a posteriori* d'un bilan final. L'ensemble de ces écrits permet de mesurer, d'une part, leur qualité, et, d'autre part, l'efficacité du dispositif collaboratif. Nous pensons que ce type d'écrits réflexifs précoces, provoqués par une situation de collaboration inédite et particulière, complétés par d'autres types d'écrits réflexifs, issus des pratiques de stages d'enseignement en secondaire supérieur, pourraient amener les étudiants à amorcer leur développement professionnel et ce, dès la formation initiale. Cette contribution se centre sur les apports éventuels de ce dispositif collaboratif en termes de développement professionnel chez les étudiants AESS, au travers de l'expression de leurs besoins cognitifs, affectifs et idéologiques.

Poffé, C., Laschet, M. & Hindryckx, M.-N. (2018). Faut-il représenter la mitochondrie ? *Les Cahiers pédagogiques*, 544, 41–42.

<http://hdl.handle.net/2268/221168>

En ce qu'il mêle des mots, des symboles mais aussi des dessins figuratifs représentant la réalité, le schéma est un outil de levier efficace pour l'apprentissage des sciences. Encore faut-il avoir conscience qu'il relève d'une forme spécifique de langage qui nécessite un apprentissage. Ce texte présente un outil de formation de futurs enseignants de sciences biologiques à l'utilisation et à la construction de schémas avec leurs élèves du secondaire supérieur.

Poffé, C., Rigo, P., Thiry, M. & Hindryckx, M.-N. (2018, janvier). Évaluation d'un dispositif d'aide à la réussite par les étudiants : le cas du cours de Biologie en premier bachelier de la Faculté des Sciences à l'ULiège. Intervention au 30^e colloque de l'ADMEE-Europe : *L'Évaluation en éducation et en formation face aux transformations des sociétés contemporaines*. Luxembourg : Université du Luxembourg.

<http://hdl.handle.net/2268/218389>

Depuis 2011–2012 et suite à un taux d'échecs important, un dispositif d'aide à la réussite a été mis en place pour les étudiants de la Faculté des Sciences à l'Université de Liège pour le cours de Biologie. Ce dispositif obligatoire prend place au tout début du cursus universitaire des étudiants inscrits en bachelier scientifique.

Ce dispositif consiste en séances de travail au cours desquelles les étudiants sont répartis en sous-groupes d'une trentaine de personnes et gérées par un encadrant. Les exercices à résoudre sont très proches de ceux auxquels les étudiants seront soumis à l'examen du cours.

En fin de séance, étudiants et encadrants sont amenés à remplir un questionnaire. Cette évaluation par questionnaire veut placer tous les protagonistes dans une posture réflexive par rapport à leur travail.

La communication tend à montrer comment la prise en compte systématique des avis de tous les protagonistes a permis une régulation de plus en plus fine du dispositif d'aide à la réussite et une augmentation significative du taux de réussite des étudiants à l'examen.

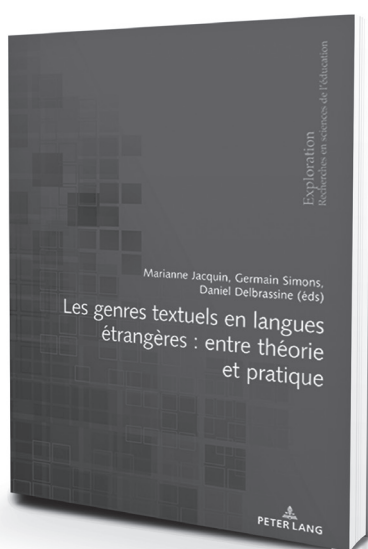
Compte rendu de l'ouvrage

Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique

Marianne Jacquin, Germain Simons,
Daniel Delbrassine (éd.), Peter Lang, 2018

Audrey RENSON

ULiège
DIDACTIfen



Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique a pour objectif principal de tester l'hypothèse de l'utilité et de l'efficacité d'un enseignement explicite des genres textuels (GT) en langues étrangères (LE), dans le contexte scolaire¹ (enseignements secondaire, supérieur et universitaire) de trois pays (la Belgique, le Brésil et la Suisse). Cet ouvrage est sans doute le premier à faire le point sur les rapports entre les GT et l'enseignement des LE.

Pour ce faire, le volet I propose une partie théorique et tente de répondre à plusieurs questions comme *Qu'est-ce qu'un GT? Pourquoi devrait-on l'enseigner?*

Doit-on parler de GT ou de texte? Quelle est la place du GT dans les prescrits légaux belges ainsi que dans le CECRL²? Le GT est-il un critère fondamental des familles de tâches en langues modernes?... Le volet II présente les résultats de recherches empiriques sur l'enseignement de la lecture et sur la production textuelle par analyse de tâches et d'activités scolaires. Ensuite, les contributeurs de l'ouvrage présentent, dans une troisième partie exclusivement centrée sur la pratique, divers exemples de séquences didactiques expérimentées en classe et dont chacune est axée sur un GT différent. Les enseignants-chercheurs suggèrent également, dans le but d'un constant retour réflexif sur leur pratique, des pistes d'amélioration de leur propre canevas didactique. L'ouvrage se termine par des suggestions d'utilisation en formation.

Les GT étudiés dans cet ouvrage sont multiples et couvrent autant la littérature que les formes non-littéraires. Le lecteur y trouvera ainsi les contes, les *Kurzgeschichten*, l'album pour enfants, le documentaire narratif, le roman contemporain destiné aux adolescents et le récit policier, mais encore, en ce qui concerne les formes non-littéraires, l'annonce immobilière, le débat de société régulé, le récit de voyage, le guide de voyage, l'entretien d'embauche, le *curriculum vitae* et la lettre de motivation.

Nous observons aujourd'hui que, d'une part, les programmes et autres référentiels de compétences, les politiques éducatives ainsi que les méthodologies actuellement en vigueur s'accordent sur le fait que l'enseignant de LE doit s'efforcer de concevoir et de proposer aux étudiants des *tâches qui ont du sens*, et que, d'autre part, la perspective actionnelle préconisée par le CECRL manque de balises facilitant son emploi en classe. C'est dans ce double contexte que s'inscrit de façon incontournable, selon nous, l'apprentissage explicite des GT, et cet ouvrage apporte une contribution fondamentale en la matière.

L'atout indéniable de cet opus repose sur sa conception hybride qui allie la théorie à la pratique. Ainsi l'enseignant, le futur enseignant ainsi que les responsables des systèmes éducatifs n'auront, à notre sens, aucun mal à s'approprier les concepts clés d'un enseignement explicite du GT ou, tout au moins, à en comprendre les raisons et finalités. Tout au long de sa lecture, le lecteur peut associer les notions théoriques à des pratiques didactiques. Celui-ci peut encore s'interroger sur ses propres pratiques, les remettre en question, les modifier s'il le souhaite. Ainsi à la fin des volets I et II, l'ouvrage propose de surcroît des pistes de réflexion dans le cadre de la formation, initiale ou continue, ou encore en auto-formation, propositions articulées autour de quatre axes : *s'approprier les concepts, mettre en œuvre en classe, situer et analyser sa pratique et s'initier à la recherche*. Plus loin encore, nous découvrons un chapitre entièrement dédié à des suggestions pour son utilisation en formation. *Pratique!...* C'est le cas de le dire!

Une autre préoccupation centrale de l'ouvrage est l'idée d'un enseignement explicite des GT. Cette démarche, trop souvent négligée, est en lien direct avec la problématique des inégalités des apprentissages qui est au cœur des débats actuels sur l'enseignement et l'égalité des chances. En effet, ne pas enseigner un GT de manière explicite c'est présupposer que les élèves ont déjà des connaissances solides sur le GT en langue de scolarisation, connaissances qu'ils ont acquises via le processus scolaire ou le contexte familial. Or ni l'un ni l'autre ne sont identiques pour tous les élèves.

Beaucoup d'enseignants de LE hésitent encore à enseigner le GT en classe. Certains pensent que l'étude des GT demande un niveau de maîtrise linguistique (lexique, grammaire, fonctions langagières), sociolinguistique, socioculturelle et stra-

tégique trop élevé pour les élèves. D'autres considèrent la démarche générique comme trop chronophage ou inutile, car déjà abordée en langue de scolarisation (voir avant-propos, p. 3). Enfin, le flou linguistique qui règne autour du syntagme « GT » n'aide guère les praticiens à se construire des connaissances solides qui leur permettront d'appliquer cette notion dans leurs classes. Ce livre est à lui seul un remède contre ces diverses peurs et ces questionnements car il permet non seulement de comprendre et d'intégrer le concept clé de GT, mais également d'avoir tous les outils en main pour pouvoir l'approprier et le mettre en pratique grâce à la grande palette d'exemples et d'analyses mis à la disposition du lecteur. Sans doute peut-on juste regretter que la sélection et la programmation des GT dans le cursus scolaire ne soient pas davantage explicitées dans l'ouvrage. En effet, une trame didactique organisatrice se serait révélée d'une grande aide : *quels GT enseigner, à quel niveau et quand?*

Nous sommes toutefois convaincue que cet ouvrage montrera à tous l'importance et l'utilité d'un enseignement explicite des GT, qu'il apportera une aide précieuse aux chercheurs, enseignants, inspecteurs, conseillers pédagogiques, chefs d'établissement, formateurs soucieux de (mieux) connaître cette notion générique et, espérons-le, donnera davantage l'envie aux enseignants d'en intégrer les concepts dans leur pratique.

Notes

- 1 Hypothèse formulée telle quelle par les auteurs.
- 2 *Cadre européen commun de référence pour les langues.*

Quels dispositifs didactiques pour une lecture littéraire à l'école primaire ?

Propositions pour la formation des futurs instituteurs à la pratique de la lecture littéraire de l'album

Graziella DELEUZE

Haute École Bruxelles-Brabant

Thèse de doctorat réalisée sous la direction de J.-L. Dumortier (promoteur) et de D. Delbrassine (co-promoteur) et présentée le 12 septembre 2018 à l'Université de Liège, en vue de l'obtention du titre de Docteur en Langues et lettres.

Le projet de mener une thèse sur la formation en lecture littéraire des futurs instituteurs primaires est né de deux découvertes réalisées de manière empirique à l'entame de notre carrière dans la formation initiale des instituteurs primaires. Tout d'abord, nous avons fait la connaissance des albums contemporains, des albums « résistants » (Tauveron 1999a et b; Tauveron, 2002), d'une grande richesse artistique, mais très peu exploités dans les classes du primaire; ensuite lors de nos visites de supervision de stage de nos étudiants, nous avons observé les supports donnés à lire aux enfants de ces classes : des énoncés sans intérêt, prétextes à l'enseignement-apprentissage des correspondances grapho-phonétiques, mais qui ne donnaient à connaître rien qui vaille. Quand il y avait, en classe, des albums « résistants », ils étaient relégués dans un coin et disponibles seulement pour les élèves qui avaient terminé leurs exercices, qui en faisaient, sans guide, des parcours anarchiques où la qualité de leur attention n'était pas à la mesure de l'intention artistique des créateurs. Pas disponibles pour les autres, les moins performants, ceux qui peinent et qui ne connaissent donc pas le plaisir de se plonger dans l'univers référentiel d'un récit, et qui, parce qu'ils

n'améliorent pas leurs performances en lecture, n'aiment pas lire.

Dès lors, nous avons pensé qu'il fallait rendre les futurs maîtres, les destinataires de notre enseignement, capables de guider la lecture des albums résistants et nous avons tenté de construire un dispositif didactique nous permettant d'atteindre cet objectif de formation. Or une telle construction repose sur du sable si elle n'a pas pour fondement une réflexion sur le triangle didactique : *quelle formatrice d'enseignants sommes-nous dans le contexte professionnel et institutionnel de notre haute école de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) ? Quels sont les savoirs à enseigner à propos de la lecture littéraire du récit de fiction ? Quel est le profil de lecteur de nos destinataires ?*

Nous avons souhaité faire l'autocritique de notre dispositif en pratiquant une recherche de type « ontogénique », c'est-à-dire une recherche où le praticien questionne sa propre pratique en la soumettant à la critique du chercheur :

« L'enjeu de ce type de recherche, derrière divers objets est en fait, sous différents aspects, l'activité professionnelle de celui qui mène la recherche, non pas en tant que chercheur mais en tant que praticien de l'éducation. La finalité principale de ce type de recherche est le perfectionnement ou l'amélioration de l'instrument principal de l'intervention en éducation, c'est-à-dire les habiletés professionnelles du praticien, ses gestes, ses discours, ses actions ou des techniques qu'il a lui-même élaborées comme enseignant, comme conseiller, comme gestionnaire. » (Van der Maeren, 2014, p. 164.)

Dans l'introduction de notre thèse, nous avons cherché à confirmer les constats purement empiriques de nos débuts dans la formation initiale

des futurs instituteurs. Nous avons fait état d'une modeste enquête menée, en 2014–2015, auprès de 50 étudiants de 2^e et de 3^e bac au retour de leur stage, qui a révélé que sur 56 heures qu'ils ont eu à préparer, 2,04 heures seulement ont été consacrées à la lecture du récit de fiction; dans 22 classes, aucune heure n'a été consacrée à cette lecture. Par ailleurs, nous avons épinglé les résultats de l'enquête PIRLS de 2016, publiés en décembre 2017, qui indiquent que les élèves de la FWB sont les plus faibles lecteurs du groupe de pays de référence : ils peinent à interpréter et à évaluer les récits de fiction. Les auteures de la note de synthèse de décembre 2017 indiquent que parmi les caractéristiques qui distinguent la Belgique francophone des pays les plus performants, il y a « la part importante d'enseignants qui se déclarent peu formés en matière de remédiation, et même pour certains, en matière d'enseignement de la lecture » (Schillings, Dupont, Geron & Matoul, 2017, p. 19).

Notre introduction a donc tenté de justifier le bien-fondé de notre entreprise. Nous y avons expliqué qu'enseigner la lecture, c'est, bien sûr, enseigner les correspondances entre phonèmes et graphèmes et rendre les élèves capables d'un décodage fluide. Mais c'est aussi enseigner toutes sortes de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être qui doivent être mobilisés pour comprendre des écrits divers. Et il faut bien reconnaître, en Belgique francophone, une carence de formation professionnelle qui pourvoirait les maîtres de ces savoirs-là et qui les rendrait aptes à en pourvoir à leur tour les élèves.

Cette introduction s'est clôturée par nos objectifs de recherche :

- recenser, dans les récits de fiction destinés au primaire, et plus particulièrement dans les albums publiés ces vingt dernières années, les manifestations d'une intention artistique susceptibles de devenir, au prix d'un enseignement adéquat, évidentes pour de futurs maîtres du primaire et pour de jeunes élèves;
- définir le concept de lecture littéraire qui nous semblait un mode de lecture particulièrement pertinent au développement des capacités d'interprétation et d'appréciation;
- vérifier si les textes institutionnels qui régissent l'enseignement du français dans l'enseignement fondamental en Belgique francophone font une place à la lecture littéraire de l'album;

- dresser le portrait du formateur d'instituteurs chargé de la discipline français dans le contexte institutionnel de la FWB;
- dresser le « profil littéraire » des étudiants qui entament leur formation d'instituteurs primaires à la Haute École Bruxelles-Brabant;
- décrire et critiquer des dispositifs didactiques adaptés aux œuvres étudiées en démontrant l'importance pour l'enseignant de mener une réflexion à la fois sur les caractéristiques littéraires de l'œuvre donnée à lire mais aussi sur le dispositif didactique qu'il mettra en place pour aborder celle-ci;
- décrire et critiquer notre dispositif didactique de formation de ces futurs enseignants à la pratique de la lecture littéraire et à l'enseignement de la pratique de cette lecture;
- évaluer l'efficacité et l'efficience de ce dispositif par une analyse de données récoltées auprès d'étudiants dont nous avons la charge.

L'organisation de notre thèse, qui compte quatre parties, a été guidée par le triangle didactique précédemment évoqué : dans la première partie, nous avons tenté de faire le point sur les savoirs relatifs à l'album contemporain dont devraient disposer les futurs maîtres. Dans la deuxième, nous nous sommes intéressée aux acteurs de la situation de communication, à savoir, d'une part, l'enseignant formateur d'enseignants dans une haute école de la FWB et, d'autre part, les récepteurs de ces apprentissages. Dans la troisième, nous avons présenté notre dispositif didactique, et, dans la dernière, nous avons tenté d'évaluer l'efficacité des décisions composant ce dispositif.

Dans la première partie, nous avons donc cherché à répondre à cette question : *quels savoirs relatifs à la lecture littéraire des albums devons-nous mettre à portée de l'entendement des apprenants et leur donner l'envie de s'approprier ?* Nous y avons défini l'album, plaidé pour qu'il soit reconnu comme genre, montré que cet objet sémiotique était le vecteur de récits susceptibles de plusieurs interprétations et qu'il requiert une collaboration active du lecteur.

Nous avons recensé quelques-unes des techniques narratives dont usent les auteurs-illustrateurs : la prise en charge du récit par des narrateurs-personnages donnant leur vision tronquée de l'histoire dont ils sont le témoin ou l'acteur, le recours à des procédés tels que la métalepse ou

la mise en abyme qui contrarient l'inclination du lecteur à participer au monde de l'histoire et qui l'incitent à s'intéresser à l'art de raconter, l'intention de provoquer un effet-valeur (Jouve, 2001) ou un effet idéologique (Dumortier, 2017) relatif à des sujets audacieux. Nous avons tenté de montrer que se trouvent dans ces récits en texte et en images les mêmes ambivalences de personnages, les mêmes intentions parodiques, les mêmes phénomènes de transtextualité (Genette, 1982; Piegay-Gros, 1996) que dans les récits de fiction destinés aux lecteurs avertis. Nous avons aussi montré que loin d'être systématiquement redondante avec le texte, l'image entretenait avec celui-ci des rapports divers : le narrateur iconique peut redire, compléter voire contredire le narrateur textuel (Van der Linden, 2003, 2006; Gaiotti, 2007).

Dans cette même première partie, nous avons tenté de définir l'expression « lecture littéraire ». Ce faisant, notre objectif n'était pas de proposer une autre définition que celle que Dufays a stabilisée dans la communauté des didacticiens de la littérature, mais de nous assurer que nous ne faisions pas fausse route en voulant former les instituteurs novices à la *pratique de* et à l'*étayage de pratique de* la lecture littéraire. Selon nous, c'est la dimension artistique de nombreux albums contemporains qui rend nécessaire une « lecture littéraire » en classe et, par conséquent, une formation des maîtres qui leur permette d'initier leurs élèves à cette sorte de réception. Dès lors, après avoir fait état de l'évolution de cette notion dans le cercle des didacticiens francophones, nous avons fait nôtre cette définition de Dufays, Gemenne et Ledur (2005, 2^e édition 2015) : va-et-vient dialectique entre la lecture « distanciative », centrée sur la *manière* dont les auteurs construisent leur récit, et la lecture « participative », centrée sur la relation psychoaffective entre le lecteur et la *matière* du récit, l'histoire racontée, l'univers référentiel.

Nous avons terminé cette première partie par l'examen des programmes des trois réseaux¹ de l'enseignement en Belgique francophone qui a conclu à l'absence, dans les documents ministériels qui régissent l'action professionnelle des instituteurs, d'instructions concernant la lecture littéraire des albums. Par ailleurs, nous nous sommes demandé si cette lecture concourait à la réalisation des missions de l'École, définies dans le décret du parlement de la Communauté française du 24 juillet 1997. Nous avons tenté de montrer qu'une telle

lecture de tels objets sémiotiques répondait très largement aux finalités de l'action pédagogique définies par ce décret de 1997. En effet, l'album peut constituer non seulement un puissant outil de construction personnelle et d'émancipation idéologique; mais aussi un réservoir de phénomènes propices à la réflexion sur le langage et au développement de compétences discursives : il faut faire part de sa lecture, la confronter à celle d'autrui, la défendre ou l'amender et, ce faisant, s'affirmer et se socialiser.

Dans la deuxième partie de notre recherche, nous avons voulu analyser notre action didactique dans son contexte institutionnel et social : nous nous sommes intéressée d'une part, à l'enseignant formateur d'enseignants dans une haute école de la FWB et, d'autre part, aux apprenants. Pour déterminer plus précisément les objectifs d'apprentissage, nous devions, en effet, cerner le profil des étudiants qui s'inscrivent dans ce cursus de formation mais aussi, plus particulièrement, leur profil de lecteur. Pour ce faire, nous avons mené une enquête, de 2011 à 2013, auprès de 336 étudiants de 1^{er} bac inscrits dans l'institut pédagogique où nous enseignons.

Les résultats nous ont appris que si, parmi ces étudiants, les amateurs de lecture sont largement majoritaires, un étudiant sur cinq reconnaît ne pas lire durant ses activités de loisir. En outre, la confusion que certains d'entre eux (7 %) entretiennent autour de l'expression « récit de fiction » et leurs choix de lectures donnent à entendre que s'ils sont sans conteste des amateurs, ce ne sont pas des « amateurs éclairés » (Dumortier, 2001, p. 175-190; 2005) capables, à tout le moins, de mettre en rapport leur jugement de goût avec des caractéristiques précises de l'histoire, de sa narration et de sa mise en mots ou en images. Ils cherchent une littérature qui les éloigne du quotidien, mais pas une littérature qui les amènerait à la pratique de la lecture littéraire au sens d'un va-et-vient dialectique entre une lecture *distanciative*, centrée sur la construction du récit, et une lecture *participative*, centrée sur la relation psychoaffective entre le lecteur et l'histoire racontée. En outre, les conceptions que ces futurs enseignants ont de la place de l'usage des récits de fiction dans les classes du primaire dénotent une méconnaissance des enjeux éducatifs et didactiques de cette lecture.

Grâce au profil de nos apprenants que l'enquête nous a permis d'esquisser, nous avons pu déterminer

trois objectifs de la formation des futurs instituteurs à l'étayage de la pratique de la lecture littéraire sur l'album : tout d'abord, modifier les représentations des étudiants dont les connaissances sur le récit de fiction sont erronées ; ensuite, amener (ou ramener) les étudiants détournés de la lecture (un étudiant sur cinq) vers la découverte des richesses et des possibilités d'exploitation des albums de fiction ; enfin, faire adopter la posture du lecteur amateur éclairé et celle du professionnel de la formation en lecture de l'album.

Dans la troisième partie de notre travail, nous avons présenté notre dispositif didactique déterminé par les contraintes institutionnelles liées, d'une part, au décret Dupuis régissant la formation des enseignants depuis 2001, d'autre part, à la manière dont l'équipe pédagogique de notre institut de formation a conçu le cursus en français. En effet, nous ne disposions pas d'une liberté totale d'innovation, d'abord parce que les contenus de la formation initiale des maîtres sont définis par décret depuis 2001, ensuite parce que l'institut pédagogique où nous enseignons compte plusieurs classes parallèles, ce qui nous obligeait à composer avec des collègues qui n'accordent pas la même importance que nous à *la formation à et à la pratique de la lecture littéraire sur l'album*. Enfin, parce que le curriculum de formation des instituteurs en français

de cet institut était encore orienté par le principe, contestable, selon lequel une maîtrise des savoirs à enseigner doit précéder le développement des savoir-faire et savoir-être didactiques et leur mise en pratique. Or, plutôt que de séparer la formation théorique de la formation pratique, y compris dans la didactique des disciplines, il nous semblait plus judicieux de les articuler.

Nous avons donc mis à l'épreuve un dispositif conçu dans un environnement contraignant mais il nous a semblé que donner à connaître la situation réelle de l'enseignant-chercheur dans les sections pédagogiques des hautes écoles de la FWB de Belgique pouvait avoir au moins autant d'intérêt que tester un dispositif dans une sorte de classe-laboratoire.

Notre dispositif didactique comportait cinq composantes (voir figure 1 ci-dessous) déclinées dans la thèse en cinq chapitres déployés dans cette troisième partie : pour chacune de ces composantes, nous avons d'abord présenté les objectifs de formation, ensuite nous avons présenté et justifié le choix des supports didactiques ; puis, nous avons décrit les tâches dont les étudiants devaient s'acquitter pour atteindre les objectifs ; enfin, nous avons présenté nos outils d'évaluation pour terminer par la critique de cette composante du dispositif.

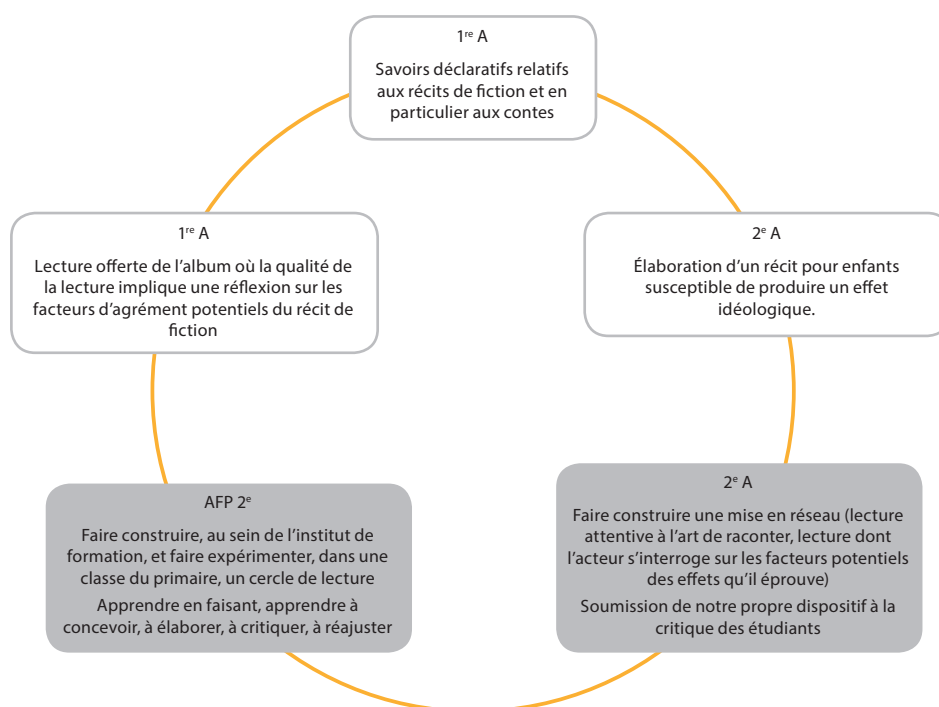


Figure 1 : Composantes du dispositif didactique

Deux cours de 1^{re} année et un cours de maîtrise de la langue orale et écrite de 2^e ont été mis à profit pour initier les étudiants à la lecture littéraire des albums ; un cours de didactique de 2^e ainsi que l'atelier de formation professionnelle nous ont donné l'occasion de les confronter aux difficultés d'étayer l'apprentissage de cette lecture par les enfants : dans le cadre d'un des cours de 1^{er} bac, nous avons travaillé, comme nos collègues, la lecture offerte de l'album, en l'adaptant à nos fins d'apprentissage, en considérant que la qualité et les bénéfices d'une telle lecture impliquaient une réflexion sur les facteurs d'agrément ou d'intéressement potentiels du récit, donc une lecture littéraire de ce dernier. À un autre cours de 1^{re} année, l'équipe pédagogique avait assigné l'objectif de pourvoir les étudiants de savoirs déclaratifs ayant trait aux récits de fiction et en particulier aux contes. Nous n'avons pas réussi à faire prévaloir l'idée d'une découverte et d'une évaluation de ces savoirs par le truchement de pratiques de lecture. Si, dans notre thèse, nous avons considéré que ce cours — cet enseignement de savoirs déclaratifs — n'était pas incongru dans la formation littéraire des futurs instituteurs, nous ne pouvons assurer que ces derniers aient développé, grâce à lui, leur compétence de lecture littéraire des albums, car, c'est bien connu, la restitution des savoirs enseignés ne garantit pas qu'ils soient devenus des ressources pour l'action (Paquay, 2012, p. 5–26).

Dans l'un des cours de 2^e année, les futurs enseignants ont dû élaborer un récit pour enfants susceptible de produire, sur leurs condisciples, un effet idéologique (Jouve, 2001 ; Dumortier, 2017). Notre objectif était de leur faire découvrir, en observant des albums et en en réalisant un eux-mêmes, les techniques narratives utilisées par les auteurs pour promouvoir des valeurs dans un récit. Voilà pour la formation à la pratique de la lecture littéraire (les trois cases blanches du dessus de la figure 1).

L'atelier de formation professionnelle nous a permis de faire construire, au sein de l'institut de formation, et de faire expérimenter, dans une classe du primaire, un cercle de lecture. Les concepteurs québécois de ce dispositif didactique ne se réfèrent pas à la lecture littéraire, théorisée ultérieurement en Belgique francophone (Lafontaine, Terwagne, Vanhulle, 2001, 2^e édition 2013). Cependant, la mise en commun de réactions à l'œuvre lue et une ébauche de débat interprétatif où les propositions de sens sont ancrées à la fois dans l'expérience

du sujet lecteur et dans la signification de l'œuvre supposent le va-et-vient dialectique entre implication et distanciation qui est la clé de voute de la lecture littéraire. L'atelier de formation professionnelle nous a paru particulièrement propice à l'acquisition de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être relatifs à la lecture littéraire de l'album et à l'enseignement de cette dernière car les futurs maîtres y apprennent en faisant ce qu'ils devront faire dans l'exercice de leur métier : ils apprennent à concevoir, à élaborer, à critiquer, à réajuster des dispositifs didactiques.

Comme il nous paraît indispensable qu'au cours de leur formation initiale, les futurs maîtres rencontrent des dispositifs didactiques divers, qu'ils s'essayent à en construire de différents et qu'ils les mettent à l'épreuve des classes, nous avons consacré un cours de 2^e année à un autre dispositif, connu sous l'appellation « mise en réseau » : un réseau d'albums de fiction peut être constitué sur la base de toutes sortes de considérations qui impliquent une lecture attentive à l'art de raconter des histoires, une lecture dont l'acteur s'interroge sur les facteurs potentiels des effets qu'il éprouve, une lecture littéraire pour le dire d'un mot. Après avoir présenté plusieurs variantes de mise en réseau, nous nous sommes attardée sur celle que nous avons nous-même conçue autour de la technique narrative consistant à déléguer la relation des faits à un ou des personnage(s) intervenant dans le monde raconté. Nous avons soumis notre propre dispositif à la réflexion et à la critique des étudiants, ce qui leur a donné l'occasion de déceler ses imperfections et, à nous-même, celle de détailler notre cheminement didactique : tout dispositif didactique présenté à titre d'exemple doit apparaître comme le résultat amélioré d'un travail effectué compte tenu d'objectifs d'apprentissage déterminés, du profil général des apprenants et des possibilités inhérentes aux circonstances de l'action. Voilà pour la formation à l'étayage de la pratique de la lecture littéraire (les deux cases grisées en dessous de la figure 1).

Dans la quatrième et dernière partie de notre thèse, nous avons tenté d'évaluer l'efficacité des décisions composant notre dispositif didactique. Pour ce faire, nous avons retenu les productions écrites de dix étudiants qui étaient dans la même classe en 2^e et 3^e années et plus exactement leurs préparations réalisées entre octobre 2015 et juin 2017. Nous avons tenté de répondre à deux questions : *les étudiants se*

montrent-ils capables de pratiquer une lecture littéraire de l'album ? Se montrent-ils capables d'enseigner cette lecture littéraire à des écoliers de primaire ? Nous avons estimé pouvoir répondre à la première de ces questions en examinant leur analyse de l'album qui préparait l'expérimentation du cercle de lecture dans les ateliers de formation professionnelle ainsi que leurs justifications du choix des albums qu'ils se proposaient de mettre en réseau. Pour évaluer leur capacité d'enseigner la lecture littéraire de l'album, nous avons établi une série d'indicateurs qui nous semblaient révélateurs de cette capacité et nous avons examiné les séquences didactiques écrites des étudiants à la lumière de ceux-ci.

L'analyse de ces productions a révélé qu'un enseignant novice capable de pratiquer la lecture littéraire n'est pas forcément capable de construire une séquence permettant d'étayer l'apprentissage de cette pratique; qu'à contrario, une analyse peu convaincante de l'œuvre artistique n'est pas forcément révélatrice d'une incapacité à construire un dispositif didactique propre à développer la compétence de lecture littéraire.

Mais nous ne cherchions pas à évaluer les performances de nos étudiants mais bien l'efficacité de notre propre dispositif. Or l'analyse des informations susdites a montré que nous devons renforcer la cohérence de celui-ci en serrant non seulement les liens entre ses composantes, mais aussi en montrant aux étudiants que la justification du choix d'un album doit être liée aux objectifs d'apprentissage et aux tâches permettant de les atteindre.

La recherche a révélé aussi que les grilles d'évaluation élaborées par l'équipe des formateurs opérant en parallèle n'étaient pas des instruments permettant d'affirmer avec un raisonnable degré d'assurance que nos objectifs ayant trait à la compétence de lecture littéraire des futurs maîtres étaient atteints. Quant aux objectifs en rapport avec l'enseignement de cette lecture, les indicateurs épinglés dans les productions des étudiants nous ont permis de mettre au jour que des activités apparemment propices au développement de la compétence des élèves n'étaient pas, en réalité, des tâches qui concourent à ce développement. Dès lors, nous pensons que nos outils d'évaluation communs doivent être revus et que les pierres de touche du succès de la formation sont à trouver dans les dispositifs didactiques conçus par les futurs maîtres.

Dans cette thèse, nous nous sommes efforcée de présenter notre dispositif de formation sans en dissimuler les défauts, de plus en plus patents au fur et à mesure que nous rendions compte de notre entreprise et de ses résultats. Toute recherche ontogénique, toute recherche où le chercheur met en question le praticien qu'il est et qu'il sera est une entreprise redoutable : le praticien n'en sort jamais indemne et le chercheur doute toujours d'avoir été bon juge. Néanmoins, l'enquête sans complaisance menée sur notre propre entreprise a révélé, auprès de certains étudiants, des progrès qui permettraient d'augurer des améliorations ultérieures de la formation littéraire des enfants.

En conclusion, nous espérons avoir persuadé qu'il est possible, dans les hautes écoles de Belgique francophone, malgré le manque de temps et malgré toutes les contraintes institutionnelles, en dépit du poids d'une tradition académique incongrue dans des institutions vouées à la formation professionnelle, d'œuvrer à la formation littéraire en suivant le principe de l'apprentissage par l'action. Il est donc possible d'initier les futurs maîtres à la lecture littéraire des albums de fiction sans le préalable d'une transmission de savoirs sur l'album, sur la fiction, sur la lecture, sur la littérature.

Bibliographie

Communauté française de Belgique. *Décret portant confirmation des socles de compétences et modifiant la terminologie relative à la compétence exercée par le parlement en application des articles 16, 25, 26, 35 et 43 du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*. Décret du 26.04.1999.

Communauté française de Belgique. *Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents*. Décret du 12.12.2000. M.B. 19.01.2001.

Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (2005, 2^e édition 2015). *Pour une lecture littéraire. Histoires, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck.

Dumortier, J.-L. (2001). *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : de la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck & Larcier (Coll. Savoirs en pratiques).

Dumortier, J.-L. (2005). *Tout petit traité de narratologie buissonnière à l'usage des professeurs de*

français qui envisagent de former non de tout petits (et très mauvais narratologues), mais des amateurs éclairés de récits de fiction. Namur : Presses universitaires de Namur.

Dumortier, J.-L. (2017). L'Effet idéologique du récit de fiction. *Enjeux*, 91, p. 23–67.

Gaiotti, F. (2007). L'Ironie des albums, regard et discours oblique autour de Philippe Corentin, Geoffroy de Pennart et Suzann Meddaugh. In *Texte et images dans l'album et la bande dessinée pour enfants* (p. 69–86). Grenoble : CRDP Académie de Grenoble.

Genette, G. (1982). *Palimpsestes*. Paris : Le Seuil.

Jouve, V. (2001). *Poétique des valeurs*. Paris : Presses universitaires de France.

Lafontaine, A., Terwagne, S. & Vanhulle, S. (2001, 2^e édition 2013). *Les Cercles de lecture*. Bruxelles : De Boeck.

Paquay, L. (2012). Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & Ph. Perrenoud (dir.) (p. 5–26), *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boeck.

Piégay-Gros, N. (1996). *Introduction à l'intertextualité*. Paris : Dunod.

Schillings, P., Dupont, V., Geron, S., Matoul, A. (2017). *PIRLS 2016, Progress in international Reading Literacy Study, Note de synthèse*. Liège : Service d'analyse des systèmes et des Pratiques d'enseignement (aSPe).

Tauveron, C. (1999 a). Des enfants de 6 à 10 ans en quête de sens. *Enjeux*, 46, p. 5–25.

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

Tauveron, C. (dir.) (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris : Hatier.

Van der Linden, S. (2003). L'Album entre texte, image et support. *La Revue des livres pour enfants*, décembre 2003, 214, p. 59–68.

Van der Linden, S. (2006). *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay : L'Atelier du poisson soluble.

Van der Maeren, J.-M. (2014). *La Recherche appliquée pour les professionnels*. Bruxelles : De Boeck.

Notes

- 1 Le réseau officiel dépendant du ministère de l'Enseignement obligatoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles, le réseau officiel subventionné non confessionnel dépendant des communes, des provinces et de la Cocof (Commission communautaire française) et le réseau libre subventionné organisé par le Secrétaire général de l'Enseignement catholique (SEGEC).

De la place des genres textuels dans la perspective actionnelle des langues étrangères

Le cas du débat de société public régulé en anglais langue étrangère, en Belgique francophone et en Suisse romande

Audrey RENSON

ULiège
DIDACTIfen

En 2018, l'Université de Liège a lancé un appel à candidature à une bourse de doctorat en didactique des disciplines. Notre projet de thèse, ancré dans le domaine de la didactique des langues modernes et dirigé par Germain Simons, a été sélectionné par le Conseil de la Recherche de l'Université de Liège et a reçu un financement pour la période 2019–2022.

Ce projet vise à mieux comprendre l'intérêt des genres textuels (GT) dans la perspective actionnelle préconisée par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), à tenter de démontrer leur valeur ajoutée pour l'enseignement des langues étrangères (LE), ainsi qu'à vérifier l'efficacité et l'équité des approches implicites ou explicites pour les aborder en classe.

En effet, en Belgique francophone, l'enseignement des GT est quasi absent des prescrits légaux en LE (Simons, 2018), alors que la Suisse romande, par exemple, certifie son importance dans le cadre des LE (Bulea, 2013; Jacquin, 2014; Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, 2010). Or, à l'instar de Jacquin, Simons et Delbrassine (2018), nous émettons l'hypothèse selon laquelle le GT est assurément un aspect important de l'approche communicative, mais qu'il l'est sans doute encore davantage dans la perspective actionnelle préconisée par les auteurs du

CECRL (Conseil de l'Europe, 2001), lequel influence considérablement les politiques éducatives en Europe. En effet, le recours à l'étude du GT donne non seulement du sens à l'apprentissage, mais il permet également à l'élève de mieux comprendre la société dans laquelle il évolue(ra) et surtout de s'y insérer et d'y intervenir en tant qu'*acteur social*, ce qui est un des objectifs prioritaires de la perspective actionnelle (Bento, 2013; Puren, 2006b, 2014; Rosen, 2009).

Notre recherche sera menée en quatre étapes. Premièrement, après avoir étudié la place des GT dans les *prescrits légaux* relatifs aux LE en Belgique francophone et en Suisse romande, nous ciblerons plus précisément le débat de société public régulé¹ (DSPR). Notre choix s'est porté sur le DSPR pour trois raisons. D'une part, il semble être assez fréquemment utilisé en classe de LE en Belgique francophone², du moins à un certain niveau d'apprentissage, soit à la fin de l'enseignement secondaire (17–18 ans). D'autre part, le DSPR est un GT riche et complexe qui se situe au niveau le plus élevé de l'interaction orale car il cible prioritairement l'argumentation et comporte également des dimensions descriptive, narrative, incitative, voire injonctive (Edwards, 2008; Griffith, 2012). Enfin, ce GT nous semble essentiel dans la formation des élèves à la citoyenneté, dans la mesure où il est censé développer l'écoute de l'opinion d'autrui et la tolérance. Deuxièmement, par le biais d'une enquête en ligne, nous collecterons des *données déclaratives* auprès d'enseignants de ces deux pays sur leur pratique des GT et plus particulièrement sur le DSPR. Troisièmement, nous procéderons à des *observations* sur l'enseignement du DSPR dans des classes d'anglais/LE dans les deux pays et à des

entretiens semi-structurés avec les enseignants ainsi qu'avec leurs élèves. Enfin, nous réaliserons une expérimentation relative à l'enseignement du DSPR en étudiant une variable particulière : l'enseignement *implicite vs explicite* de ce GT. Les résultats de ces enquêtes seront communiqués lors de la soutenance de thèse prévue en 2022 à l'ULiège.

Bibliographie

Bento, M. (2013). Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. *Éducation & Didactique*, 7, p. 87–100.

Bulea, E. (2013). Retour sur le classement des genres à enseigner. État des lieux et tentative de clarification. *Pratiques*, 157/158, p. 201–215.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2010). *Plan d'étude romand*. <https://www.plandetudes.ch/per> (consulté le 8.9.2018).

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Unité de politiques linguistiques : Strasbourg.

Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998, 4^e édition 2009). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels de l'école*. Paris : esf éditeur.

Edwards, R. (2008). *Competitive Debate: The Official Guide*. Londres : Penguin.

Griffith, B. (2012). Philosophy Debate : A Student and Teacher's Guide to Success. In : LD Debate. Create Space Independent Publishing Platform.

Jacquín, M. (2014). *Enseigner des genres textuels au secondaire 1. Approches inter-linguistiques entre langue étrangère (allemand) et langue de scolarité (français)*. Notes de synthèse et rapport final. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:55167>.

Jacquín, M., Simons, G. & Delbrassine, D. (2018). *Les Genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique*. Berne : Peter Lang.

Puren, C. (2006a). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le monde*, 347, p. 37–40.

Puren, C. (2006b). La Perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique. *Le Français dans le monde*, 348, p. 42–44.

Puren, C. (2014). Genre, CECRL et perspective de l'agir social. Conférence prononcée à l'Université de Liège. Liège : Université de Liège, 26 novembre 2014.

Rosen, E. (2009). Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. *Le Français dans le monde. Recherche et applications*, 45, p. 487–489.

Simons, G. (2018). De la place des genres textuels dans les familles de tâches en langues modernes. In M. Jacquín, G. Simons & D. Delbrassine (éd.), *Les Genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique*. Berne : Peter Lang, p. 37–70.

Simons, G. & Pagnoul, P. (2014). Types de productions langagières et canevas de séquences didactiques en langues modernes. *Questions de genre. Symposium sur la notion de genre en linguistique, littérature, didactique et traduction*. Liège : Université de Liège, 25 avril 2014.

Notes

- 1 *Régulé*, car un modérateur gère et structure le déroulement du débat.
- 2 Selon le réseau du service de didactique des langues et littératures modernes de l'ULiège qui compte plus de deux cents maîtres de stage enseignant en Province de Liège.

Ce que disent quelques futurs enseignants du secondaire supérieur d'une démarche dite d'auto-hétéroscopie

Christelle GOFFIN
Annick FAGNANT
Marie-Noëlle HINDRYCKX

ULiège
Cifen – DIDACTifien

1. Contexte

Le décret qui régit l'organisation de la formation initiale des enseignants du secondaire supérieur en Belgique francophone (8 février 2001, M.B. du 22 février 2001) vise le développement de 13 compétences professionnelles et la construction d'une identité professionnelle¹ forte de chaque futur enseignant. Ce décret place la posture du « praticien réflexif » au cœur de l'identité professionnelle de l'enseignant et la 13^e compétence porte explicitement sur cette idée : « porter un regard réflexif sur sa pratique et organiser sa formation continuée » (p. 1). Si le développement d'une telle posture est principalement amorcé lors des séances de pratiques réflexives organisées dans le cadre des cours de didactique disciplinaire et de didactique générale ainsi que lors des débriefings réalisés suite aux visites de stages d'enseignement, c'est sur l'auto-hétéroscopie que porte le présent article.

Cette démarche a été menée auprès de 20 étudiants se destinant à enseigner les sciences dans le secondaire supérieur (agrégation de l'enseignement secondaire supérieur ou master à finalité didactique). Lors de leur stage d'enseignement de janvier 2018, associé au cours de didactique en sciences biologiques, il leur a été demandé de filmer une leçon de 50 minutes, à l'aide d'une caméra fixe

placée au fond de la classe. Les années précédentes, les étudiants de cette section devaient déjà se filmer, écrire leurs impressions de la leçon à chaud, puis visionner seul leur vidéo et relever notamment les écarts entre leurs impressions, ce qui s'était réellement passé et leur préparation de cours. Cette année, dans le cadre d'une collaboration entre la didactique générale (responsable A. Fagnant) et la didactique en sciences biologiques (responsable M.-N. Hindryckx), nous avons souhaité susciter et accompagner les échanges entre les enseignants en formation au départ de leurs vidéos, afin d'améliorer leur posture réflexive. Une étape complémentaire a ainsi été ajoutée et prise en charge par la didactique générale : chaque étudiant a choisi un extrait en vue de le visionner et de l'analyser en petits groupes de trois ou quatre étudiants. C'est en tant que référente de la didactique générale de ladite section que la première auteure de cet article a accompagné les étudiants dans cette démarche réflexive où il s'est agi, plus particulièrement, d'aider chaque étudiant à décrire l'action, à l'analyser et à rechercher des pistes d'amélioration à cette action. Notons d'emblée que si cet accompagnement était rendu obligatoire dans les engagements pédagogiques de la didactique en sciences biologiques, son but était uniquement formatif (cette activité ne s'intégrait pas dans l'évaluation certificative ni des cours ni des stages d'enseignement).

L'objet du présent article consiste à décrire cette expérience et à faire part de quelques résultats tirés de l'évaluation de celle-ci. Mais avant tout, il s'agit de rendre compte des fondements théoriques sur lesquels elle repose.

2. Cadre théorique

Comme le pointe De Ketele (2018), les études sur l'apprentissage en milieu de travail, notamment,

montrent que, dans une logique de développement professionnel, il est important d'instaurer des moments pour s'arrêter et prendre distance pour réfléchir sur les actions réalisées. Ces moments d'arrêts permettent la « réflexion sur l'action », selon l'acception de Schön : « réfléchir à ses expériences et ses actions pédagogiques *a posteriori* » (Kelchtermans, 2001, p. 45). La réflexion se fait donc une fois que l'action est terminée, elle ne peut par conséquent pas modifier le cours de cette action, mais elle peut préparer à des actions futures. Ceci dit, et pour paraphraser Perrenoud (2002), lorsque le sujet analyse sa propre action *a posteriori*, il questionne également la réflexion qu'il a émise dans l'action.

La démarche mise en place constitue un de ces moments et poursuit une double finalité, développée distinctement ci-après.

La première est d'accéder « aux cognitions du sujet en situation » (Van der Maren & Yvon, 2009, p. 48). Lorsqu'il est en train d'enseigner, l'enseignant ne pouvant pas s'interrompre pour faire part de ses pensées, « le meilleur support que l'on peut trouver reste néanmoins la vidéo qui permet de confronter le sujet à la fois à la situation et à sa propre action » (Van der Maren & Yvon, 2009, p. 48). C'est donc dans cette optique qu'il a été demandé aux étudiants de filmer leur propre pratique (voir point 3.1).

Toutefois, si les traces vidéoscopiques sont nécessaires pour donner accès à l'observable, s'en contenter ne permettrait d'accéder qu'à la partie visible de l'action. La partie invisible est pourtant essentielle puisque les actions visibles de l'acteur sont dictées par les décisions internes qu'il a prises (Rix & Lièvre, 2005). L'explicitation du sujet est dès lors primordiale pour accéder à cette partie invisible « qui porte en elle les germes du développement professionnel » (Blondeau, 2018, p. 47). Chacun des étudiants a pu ainsi être confronté à ses traces vidéoscopiques et raconter la situation, expliciter ce qu'il pensait à un moment précis, afin de pouvoir accéder (1) à ce qu'il attendait, le préoccupait, percevait, (2) aux savoirs qu'il a mobilisés et (3) à ce qu'il a retiré de cette situation. Il s'agit donc ici d'une auto-confrontation de premier niveau, pour reprendre les termes de Theureau (cité par Van der Maren & Yvon, 2009), afin de mieux comprendre l'action.

Cependant, comme l'indique Vermersch (2004), cette prise de conscience, ne s'effectuant pas de façon automatique, nécessite un effort cognitif qui

demande d'aménager des moments durant lesquels une personne externe guide voire provoque cette prise de conscience. Pour ce faire, certaines techniques empruntées aux travaux de Vermersch (2004) ont été mises en œuvre (voir point 3.3 pour quelques exemples).

La seconde finalité, qui ne vient que dans un deuxième temps, fait référence à la clinique de l'activité qui « est une démarche d'intervention » visant « à soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectifs [... et à] répondre à une demande » (Van der Maren & Yvon, 2009, p. 52). C'est pourquoi il a été tenu compte des préoccupations des étudiants dès le départ, en leur laissant le choix de l'extrait à visionner, commenter et analyser (voir point 3.2) — la prise en compte de leurs préoccupations permettant également de réduire la crainte de se filmer (Leblanc & Veyrunes, 2011). Qui plus est, en clinique de l'activité, on parle d'autoconfrontation croisée au sens strict lorsqu'un collègue va questionner l'enseignant dont l'extrait est visionné, en parler avec lui; puis l'extrait de cet autre collègue sera à son tour visionné, questionné et commenté. La démarche mise en place s'en inspire donc (voir point 3.3) :

« Dans ce croisement des confrontations entre acteurs à propos de leur activité, se retrouvent, face à face, *ce que les acteurs font* (ce que l'enregistrement montre), *ce qu'ils disent de ce qu'ils font*, [et aussi] *ce qu'ils discutent de ce qu'ils font et ce qu'ils font de ce qui a été débattu.* » (Van der Maren & Yvon, 2009, p. 53.)

Notons dès à présent que si les étudiants (par groupes de trois ou quatre) ont été interpellés quant aux théories mobilisées et mobilisables (comme nous le verrons au point 3.3), ce n'est pas parce que théoriser est un but en soi, mais bien parce que la théorie consiste en un outil qui permet de lire la situation, de porter un autre regard sur la pratique... En effet, l'analyse de pratiques ne peut avoir lieu « sans outils d'analyse théorique et sans formateur-accompagnateur ou pairs qui aident un enseignant à mener l'analyse » (Altet, 2000, p. 30) : cela lui est nécessaire pour comprendre son action, ses prises de décision et reconstruire le sens de la situation. Cette citation ne va pas sans rappeler la nécessité d'un accompagnement, comme déjà évoqué par les différents auteurs susmentionnés. À ce sujet, il peut être utile de préciser l'intérêt que le formateur puisse être « externe à une relation hiérarchique » de façon à « éviter les comportements défensifs et/

ou un phénomène de désirabilité sociale², discours d'autojustification plutôt qu'un discours sur l'expérience propre » (Beckers & Leroy, 2010, p. 3). C'est notamment pour cette raison que la démarche a une visée exclusivement formative et qu'il est intéressant qu'elle soit prise en charge par la didactique générale, en dehors de toute certification liée aux stages.

Précisons encore qu'il existe de nombreux usages de la vidéo qui, selon Flandin (2014), ont en commun « l'analyse de l'activité réelle et l'accès à l'expérience subjective des enseignants à des fins de développement professionnel » (p. 54) et qui visent « une plus grande efficacité objective (contribuer à la réussite des élèves) et subjective (accroître le bien-être au travail) » (p. 59). D'ailleurs, Gaudin (2014) rapporte, suite à sa revue de la littérature scientifique internationale sur la vidéoformation, que la plupart des études montrent des effets positifs de ces pratiques sur la motivation des futurs enseignants, sur l'apprentissage à mieux interpréter les raisons des choix effectués et leurs conséquences sur l'apprentissage des élèves, ainsi que sur leurs pratiques de classe.

Comme il existe sans doute aussi une diversité d'approches pour développer l'auto-hétéroscopie, le point suivant est consacré à une description précise de la démarche qui a été effectivement mise en œuvre avec les futurs enseignants de biologie au cours de l'année académique 2017–2018.

3. Description de la démarche

Après un préambule permettant de situer les contraintes liées à la prise d'images vidéo, la démarche est décrite en suivant la structure des consignes écrites qu'ont reçues les étudiants et en détaillant l'accompagnement qui a été mis en place. Il est à noter que l'intégralité de cette démarche a été présentée aux étudiants en novembre par la première auteure de cet article lors d'un cours de didactique en sciences biologiques.

3.1. En préambule

Lors du stage d'enseignement de janvier, les étudiants ont filmé une leçon (de 50 minutes) de

leur choix. Si l'aspect technique est relativement peu contraignant grâce aux différents appareils disponibles (smartphone, tablette, caméra — qui plus est, cette dernière pouvait être empruntée à leur didactique disciplinaire), il est important d'être attentif au droit à l'image, en vue de respecter les points de vue légal et éthique. En effet, outre l'obtention de l'accord du maître de stage au préalable, les étudiants ont dû faire compléter et signer, par le chef d'établissement (voire par les parents ou représentants légaux si la direction le demandait), un document autorisant de filmer et stipulant que la vidéo serait exploitée exclusivement à des fins de formation. Les étudiants ont, quant à eux, dû signer un document de non-diffusion du film réalisé.

Par ailleurs, il a été conseillé aux étudiants d'installer l'appareil dans le fond de la classe, afin qu'il soit le moins perturbant possible (certains élèves pourraient rester les yeux rivés sur la caméra) et surtout afin que son emplacement permette une vue d'ensemble de la situation de classe (les « intervenants », les « interactions » entre l'enseignant et les élèves ou encore entre élèves, mais aussi les « objets » tels que le tableau par exemple).

Finalement, au terme de la leçon, les étudiants ont noté leurs premières réactions à chaud, en revenant sur le déroulement de celle-ci (les différentes activités, les attitudes des élèves, leur propre attitude...), les moments qui les ont interpellés (moments forts, de flottement...), les ajustements éventuels et leur ressenti.

3.2. Autoscopie à domicile

Chaque étudiant a eu l'occasion de regarder la vidéo à domicile et de sélectionner lui-même l'extrait (d'une durée approximative de trois, quatre minutes) sur lequel il souhaitait revenir lors de l'auto-hétéroscopie (voir point 3.3), en fonction de ses propres préoccupations. Pour aider les étudiants à réaliser cette première exploitation individuelle de la vidéo, la consigne donnée faisait référence aux types d'interruptions de la vidéo dégagés par Beckers et Leroy (2010). Ils ont donc été invités à arrêter la vidéo chaque fois qu'ils prenaient conscience d'un élément qu'ils n'avaient pas perçu au cours de leur action (par exemple, des élèves inattentifs, la réponse fournie par l'enseignant est peu claire...) ou lorsqu'ils désiraient commenter, analyser, voire expliquer un moment satisfaisant ou insatisfaisant. Ils ont identifié chacun de ces

moments (minutage) et ont noté brièvement ce qui les a préoccupés afin de pouvoir finalement choisir l'extrait qu'ils voulaient visionner et analyser en petits groupes.

Il est à noter que, dès la présentation de ces consignes, il a été reconnu que l'exercice demandé n'était pas chose aisée. Pour beaucoup d'étudiants, l'autoscopie constitue déjà « une expérience particulièrement importante dans la prise de conscience et le déclic d'une volonté de changement » (Beckers, 2004, p. 73). La première tâche, réalisée en solo, constitue un préalable essentiel à l'auto-hétéroscopie où il s'agira de « se mettre à nu » devant ses condisciples pour « montrer » ses propres pratiques d'enseignement et oser « partager » ses doutes et questionnements. Il est dès lors à la fois nécessaire de permettre aux étudiants de choisir l'extrait à partager, mais aussi de leur faire comprendre l'intérêt de choisir un élément qui les préoccupe vraiment. En ce sens, l'aspect totalement formatif de la démarche est primordial et la gestion des séances d'auto-hétéroscopie par la didactique générale apporte une plus-value potentielle. Certes, si ces « balises » ne garantissent rien, elles ont le mérite de permettre, à certains étudiants en tout cas, de « jouer le jeu » et de réduire la « désirabilité sociale » qui risquerait d'être davantage présente si les personnes responsables de l'évaluation certificative des stages d'enseignement prenaient part à ces moments d'analyse.

3.3. Auto-hétéroscopie en présentiel

Dans le courant du mois de février, une deuxième exploitation de la vidéo a eu lieu, mais organisée cette fois en petits groupes de trois ou quatre étudiants. La durée prévue de cette phase était de deux heures, de façon à permettre une analyse collective des extraits sélectionnés par chacun des étudiants. La façon dont l'analyse s'est déroulée pour chaque extrait a donc été annoncée dès le départ : explication du contexte de la leçon par l'étudiant dont l'extrait va être analysé, visionnement en collectif, description par l'étudiant de l'action telle qu'elle se déroule dans la vidéo (sans interprétation) et exposé des raisons du choix de l'extrait, émission en collectif d'hypothèses explicatives et d'éléments théoriques permettant de prendre du recul par rapport à la situation pour finalement pouvoir en dégager des pistes de régulation. Chaque étudiant a ainsi pu vivre une phase

d'autoscopie, nourrie cette fois par le regard des pairs, lors de l'analyse de son propre extrait et une phase d'hétéroscopie lorsqu'il s'est agi d'analyser les extraits des autres étudiants. Ainsi les étudiants ont vécu une séance que l'on peut qualifier d'auto-hétéroscopie (Beckers, 2004) ou d'autoconfrontation croisée (Beckers & Leroy, 2010).

Lors de chaque séance d'auto-hétéroscopie proprement dite, il est important de poser le cadre de travail (respect des principes de bienveillance et de confidentialité) et de rappeler les étapes du déroulement proposé (principalement inspiré des *composantes de l'analyse des pratiques* de Charlier et al., 2013). Le rôle du formateur-accompagnateur est essentiellement d'aider chaque étudiant à entrer dans une véritable démarche d'analyse et de dépasser ainsi la recherche immédiate de pistes de régulation, le plus souvent basées sur le soi-disant bon sens. Il tente d'amener l'étudiant à *décrire* ce qu'il a vécu, comme s'il le revivait, en veillant à ce qu'il fonde ses propos sur la vidéo et évite de reconstruire la réalité pour rencontrer ce qu'il croit être attendu de lui. Avant de poursuivre l'analyse avec l'étudiant dont l'extrait est visionné, le formateur-accompagnateur invite les deux ou trois autres étudiants à poser des questions de compréhension. L'étudiant concerné fait ensuite part de ce qui le préoccupe dans l'extrait, attire son attention, l'intéresse, lui pose question (*problématiser*). L'étudiant et ses condisciples émettent alors des hypothèses afin d'appréhender la situation dans sa complexité et de se rendre compte des éléments sur lesquels il est possible d'agir. Le formateur-accompagnateur les encourage à expliciter les éléments sur lesquels ils appuient leurs hypothèses et à les mettre en relation pour mieux comprendre la situation (*analyser*). Toujours dans le but de les aider à construire du sens, à porter un autre regard sur la situation et à élaborer des pistes de régulation, le formateur-accompagnateur les interpelle quant aux théories qu'ils ont mobilisées ou qu'ils pourraient mobiliser et quant aux éléments issus de la situation qu'ils pourraient réinvestir dans d'autres situations, tout en réfléchissant à leurs conséquences sur les élèves et sur eux-mêmes. Comme les pistes de régulation ne sont, en fin de compte, que des hypothèses d'action qu'il s'agirait d'éprouver, il est aussi important que le formateur-accompagnateur les aide à questionner s'ils se sentent capables de les mettre concrètement en œuvre (*théoriser l'action – réinvestir dans l'action*) — le but étant, *in fine*, d'accéder à une meilleure compréhension des situations futures et à des réactions plus

adéquates. Enfin, en vue de *réinvestir* les apprentissages réalisés lors de l'auto-hétéroscopie *dans l'action*, il a également été demandé aux étudiants de formuler un objectif personnel pour leur pratique future (voir point 3.4.).

Tout au long de ces séances, de manière à adopter une posture d'accompagnement, le formateur-accompagnateur essaye de suivre certaines recommandations de Vermersch (2004). À titre d'exemples, il privilégie les questions de description plutôt que d'explication (« quoi ? » plutôt que « pourquoi ? ») ; il aide l'étudiant à rester dans le moment décrit (ce que l'étudiant « fait » et ce que les élèves « font »), et ceci même lorsqu'il s'agit d'éléments moins visibles (ce à quoi il est attentif, ce qu'il cherche à faire, ce à quoi il pense, ce qui le pousse à agir « à ce moment précis » et non « d'une façon générale quand il donne cours »). Pour aider les étudiants à approfondir la description ou l'analyse, il est attentif au non-verbal des uns et des autres (ex. perception d'un non-dit de celui qui s'exprime ou d'une incompréhension de celui qui écoute) et reprend de temps à autre certains propos en demandant de les compléter ou de les reformuler.

3.4. En guise de formalisation

La dernière étape de la démarche réflexive se réalise à nouveau en individuel et a pour but d'amener les futurs enseignants à prendre du recul sur ce qu'ils ont vécu. Chaque étudiant a ainsi produit une courte trace écrite, guidée par une série de questions au sujet de ce qui lui avait permis, ou non, de prendre conscience de son fonctionnement en tant qu'enseignant, d'évaluer l'efficacité de ce fonctionnement et de l'améliorer. Il a également eu la possibilité de pointer ce qui l'a le plus/moins intéressé et faire part de ses recommandations (si c'était à refaire...). Il a dû terminer en formulant un objectif personnel (en lien avec l'analyse de son extrait) à travailler pour la pratique de son prochain stage, le but étant notamment de *réinvestir dans l'action* les apprentissages réalisés lors de l'auto-hétéroscopie.

C'est sur la base de ces « traces », transmises par les étudiants quelques jours après l'auto-hétéroscopie, que la démarche a été évaluée et que les résultats qui suivent sont présentés.

4. Éléments d'évaluation

Il ne s'agit pas d'analyser ce qui s'est dit lors de l'auto-hétéroscopie, mais bien de rendre compte de ce que disent les étudiants de la démarche vécue. De même, les éléments repris ici ne prétendent pas à l'exhaustivité : ce sont ceux qui ont été mentionnés par plusieurs étudiants. Ceci étant, un commentaire isolé peut parfois être mis en évidence car il amène à des pistes permettant de réguler la démarche (voir point 5).

La majorité des étudiants déclarent que l'autoscopie à domicile les a aidés à prendre conscience de leur fonctionnement en tant qu'enseignant. D'une part, cela leur a permis d'analyser leur pratique d'un autre point de vue, en particulier celui des élèves : par exemple, « me mettre à la place d'un élève écoutant mon propre cours » (Ét. 20), « me voir avec les yeux des élèves et entendre mon langage verbal et apercevoir mon langage non verbal » (Ét. 2), « être en dehors de mon corps et m'ausculter sous tous les angles » (Ét. 15). D'autre part, cela leur a donné accès à des éléments qu'ils n'avaient pas perçus lors de la leçon ou qu'ils avaient perçus différemment (ne correspondant pas à leur souvenir) : par exemple, « soulever d'autres points de 'faiblesse' dont je n'avais pas conscience » (Ét. 6), « me rendre compte qu'on ne voit pas tout ce qui se passe en classe » (Ét. 11), « comparer les pratiques que je pensais réaliser avec mes actes réels » (Ét. 3), « me rendre compte des décalages tantôt positifs tantôt négatifs » (Ét. 18), « remettre en question mes moindres faits et gestes qui ne sont pas toujours posés consciemment » (Ét. 20). Les autres étudiants évoquent davantage une confirmation qu'une prise de conscience mais nuancent généralement leurs propos en stipulant, par exemple, que s'ils émettent les mêmes critiques que les maîtres de stage ou didacticiens, ils peuvent au moins voir le bien-fondé de ces remarques et les accepter.

Les étudiants mentionnent tout autant avoir pu évaluer leur fonctionnement (et même ses effets sur les élèves), comme l'illustrent les propos de l'Ét. 20 par exemple : « Cet exercice m'a aussi permis d'évaluer l'efficacité de mon fonctionnement car on perçoit encore mieux les réactions des élèves. »

Qui plus est, certains étudiants notent que, lors de l'auto-hétéroscopie, et plus spécifiquement lors de l'analyse de leur propre extrait, leurs condisciples les ont également aidés à « identifier des

choses qui leur avaient échappé, même à retirer des éléments positifs où ils n'en avaient pas vus » (Ét. 10). À ce sujet, Zhang, Lundeborg, Koehler et Eberhardt (2011), notamment, parlent de « double mirror » (p. 459) permettant aussi aux enseignants de s'engager dans une réflexion comparative afin d'améliorer leur pratique.

À une étape ou une autre de la démarche, l'ensemble des étudiants rapportent, certes à des degrés divers, avoir pu se réguler ou, en tout cas, avoir pu faire émerger des pistes d'action à tester dans leur pratique future. Lors de l'auto-hétéroscopie, suite à l'analyse de leur propre extrait, la plupart des étudiants soulignent l'intérêt d'avoir pu bénéficier de l'avis des autres et des pistes d'action proposées : par exemple, « permettre un recul sur sa pratique qu'il ne serait pas possible d'avoir seul, confronter nos points de vue » (Ét. 13), « remettre en question certaines idées » (Ét. 14), « s'échanger quelques conseils » (Ét. 7), « avoir été à plusieurs est un avantage parce que l'élaboration de la "solution" se réalise à plusieurs et donc la "réponse" sera plus "large" » (Ét. 2). Quelques-uns se disent même rassurés et déclarent avoir repris confiance du fait que leurs points forts ont été reconnus par les autres.

Suite à l'analyse des extraits de leurs condisciples, les étudiants reconnaissent relativiser leurs difficultés, n'étant pas seuls à en éprouver, et encore plus si les situations rencontrées soulèvent le même genre de problèmes. Les étudiants expliquent également avoir découvert des pratiques différentes des leurs. Plusieurs d'entre eux ne disent pas explicitement s'ils comptent mettre en œuvre certaines de ces découvertes dans leur pratique future, tandis que d'autres l'expriment clairement : par exemple, « me rendre compte de techniques qu'eux utilisaient que je n'utilisais pas forcément » (Ét. 9), « ressentir une frustration de ne pas pouvoir éprouver ces nouveaux apprentissages dans les jours qui viennent » (Ét. 5), « tester d'autres méthodes » (Ét. 4), « m'inspirer de leurs manières de faire et de résoudre des problèmes en classe » (Ét. 18), « voir les moments choisis des autres et pouvoir plus facilement les régler ou même les éviter parce qu'on peut se retrouver dans les mêmes situations » (Ét. 11).

Enfin, quelques étudiants signalent spontanément que l'exercice n'est pas simple, tout en faisant remarquer que la démarche est positive et que cette confrontation serait facilitée par divers éléments. Ils

relèvent notamment l'aspect formatif, le fait que tous se montrent en train de donner cours et qu'ils peuvent choisir l'extrait qu'ils souhaitent analyser en petits groupes. À l'instar de van Es (2012), les étudiants insistent aussi sur le cadre et le climat de travail instaurés, en ce compris la constitution des groupes : « J'ai pu compter sur un groupe de partage [...] On peut cependant supposer que cela ne soit pas toujours le cas » (Ét. 4) ; « Je me sentais un peu plus confiante d'être avec des filles que je connaissais » (Ét. 18) ; « La façon dont était menée la séance était, pour moi et avec notre groupe, bienveillante et pas stressante, c'était une discussion et c'était agréable de ne pas se sentir jugés » (Ét. 11).

5. Pistes de régulation

Si former des enseignants ne peut évidemment pas se résumer à développer une posture réflexive sur leur pratique, ce n'en est pas moins un des objectifs centraux de la formation. Dans le même ordre d'idée, ce n'est pas seulement en implantant une démarche d'auto-hétéroscopie que les étudiants vont développer cette posture. Comme mentionné en introduction, cela fait partie d'un tout qui d'ailleurs ne constitue qu'une amorce, c'est une pratique parmi d'autres qui permet d'y contribuer.

Sur la base de cette expérience positive, l'équipe de didactique générale a décidé d'étendre la démarche aux autres sections dès cette année académique 2018-2019. Ainsi, dans la logique « si c'était à refaire... », quelques pistes sont ici esquissées. Celles-ci ne sont pas classées selon leur degré d'importance, mais suivent simplement l'ordre de la démarche, pour assurer une certaine lisibilité.

6. Expliciter davantage les objectifs

Dès le départ, il paraît important d'informer davantage les étudiants sur les objectifs de la démarche, et plus particulièrement sur les raisons d'analyser un moment singulier. En effet, trois étudiants (Ét. 3, Ét. 12, Ét. 19) déclarent qu'ils auraient préféré que l'intégralité de leur propre heure de cours soit analysée pour en apprendre davantage sur leur fonctionnement dans un contexte en particulier. Il semblerait donc nécessaire de mieux expliquer

qu'il ne s'agit pas ici d'approcher la logique d'une visite de stage, où le formateur revient sur un large échantillon de points positifs et négatifs observés pendant un cours complet, mais bien de choisir un moment singulier qui les préoccupe (contextualisation) car témoignant *in fine* d'une problématique plus générale (décontextualisation) à travailler en profondeur. Pour le formuler autrement, l'enjeu ne réside pas simplement dans l'analyse du moment singulier lui-même, mais dans les questionnements que cette pratique suscite. Durant les phases d'hétéroscopie, le rôle des autres étudiants n'est pas seulement de se positionner en « ami critique » ou en « aidant extérieur », comme si le but était de solutionner le problème rencontré par celui qui s'expose, mais aussi (et surtout) d'entrer collectivement dans une analyse qui, partant de ce moment singulier, questionne également les pratiques pédagogiques des uns et des autres (Boucenna, 2018).

6.1. S'exercer d'abord sur la pratique d'autrui

Avant l'autoscopie à domicile, en réponse à deux étudiants (Ét. 2, Ét. 9) s'étant sentis peu outillés pour cette étape et en s'appuyant sur Gaudin (2014) par exemple, il serait peut-être pertinent de permettre aux étudiants de faire une première analyse d'une vidéo d'enseignants qu'ils ne connaissent pas, en vue de porter un regard réflexif sur leur propre pratique, voire sur celle de leurs condisciples. Notons que l'équipe de didactique générale a organisé, en 2018–2019, la séance consacrée à l'analyse d'un récit au moyen d'outils plus tôt dans l'année et y a ajouté cet autre matériau spécifique (la vidéo).

6.2. Ne pas brûler les étapes

Lors des séances d'auto-hétéroscopie, il n'est pas toujours évident de (faire) respecter les différents moments initialement prévus. Par exemple, durant le temps d'explicitation, si la parole a bel et bien été laissée à l'étudiant dont l'extrait était analysé, certains sont déjà entrés dans l'analyse : une étudiante (Ét. 20) le regrette d'ailleurs, écrivant qu'elle aurait préféré entendre l'analyse des autres avant de leur exposer la sienne et influencer leur raisonnement. Pendant l'analyse collective, il est parfois difficile d'amener tous les étudiants à entrer réellement dans l'analyse des extraits des autres. Plusieurs hypothèses peuvent être émises mais

seules deux d'entre elles seront évoquées ici : l'une, basée sur les propos d'une étudiante (Ét. 3), est que, au vu de la très courte durée des extraits sélectionnés (parfois moins d'une minute), il n'est pas toujours aisé de cerner la situation. L'autre est que la situation analysée faisant écho auprès de certains étudiants, ces derniers s'éloignent petit à petit de cette situation pour parler de celle qu'ils ont eux-mêmes vécue, certes similaire et pouvant aider, mais ils éprouvent des difficultés à se remettre dans le contexte analysé. Ainsi, dès le départ également, il s'agirait entre autres de veiller à ce que les étudiants choisissent un extrait qui ne soit pas trop court (d'une durée approximative de trois, quatre minutes, comme indiqué dans les consignes) et, pendant la séance, de revenir à l'extrait en leur faisant accepter de se centrer prioritairement sur le contexte singulier de l'extrait analysé. En effet, si la décontextualisation est importante dans le processus réflexif, il convient néanmoins d'éviter qu'elle ne survienne trop rapidement car le risque est alors de débattre de problématiques pédagogiques générales plutôt que d'entrer réellement dans de l'analyse de pratiques.

6.3. Accompagner et être accompagné...

Cette difficulté à entrer dans un réel processus d'analyse se matérialise aussi par une forte demande de « trucs et astuces » ou de « solutions clés sur porte » formulées par certains étudiants. Le rôle du formateur-accompagnateur est ici d'assurer le bon déroulement de la démarche, de veiller au climat d'écoute bienveillante, d'aider les étudiants à bien respecter les moments d'écoute, d'analyse et de recherche de pistes contextualisées... Il n'est pas de se substituer à ces derniers pour proposer lui-même « son analyse » et « ses pistes de solutions ». Toutefois, en accord avec Blondeau (2018), on reconnaîtra que si l'aspect non normatif de l'accompagnement est essentiel, il est possible de soumettre au débat quelques propositions de pistes, en se positionnant alors comme un autrui qui participe à la réflexion en cours et en veillant à ce que ces pistes ne soient pas perçues comme des « prescriptions » du formateur-accompagnateur.

6.4. ...pour se développer

Le risque que toute piste (qu'elle soit formulée par les autres étudiants ou par le formateur-accompagnateur) soit considérée comme une « recette prête à l'emploi » reste néanmoins présent, tant la demande des étudiants à ce sujet est forte. Si l'on peut espérer, à l'instar de Altet (2000), que ce type d'attentes évoluera rapidement, notamment parce que les étudiants se rendront compte que la plupart des problèmes pédagogiques rencontrés ne se résolvent pas de la sorte, un des rôles du formateur-accompagnateur est déjà de chercher à déstabiliser quelque peu ce type de certitude lors des séances d'auto-hétéroscopie. Si l'on peut comprendre que les enseignants débutants soient à la recherche de « trucs et astuces » et de « solutions clés sur porte », ils doivent aussi prendre conscience de la complexité de la profession enseignante, de la multitude de facteurs en interaction dans toute situation pédagogique... qui nécessite dès lors d'adapter ces potentielles pistes de solutions à chaque contexte singulier qu'ils rencontreront. Évidemment, tout cela ne se construit pas en une seule séance de pratiques réflexives et, comme mentionné dès l'entame de cet article, c'est bien un ensemble d'activités qui doivent concourir au développement de praticiens réflexifs.

Finalement, si les résultats issus de ces premières séances d'auto-hétéroscopie sont globalement positifs, l'analyse réalisée dans le cadre de cet article permet aussi et surtout de questionner la pratique mise en œuvre. En effet, si la posture d'accompagnement prise sert le développement professionnel de l'étudiant, elle sert également celui du formateur-accompagnateur puisque ce dernier adopte la même posture que celle demandée à l'étudiant, à savoir celle de praticien réflexif.

7. Bibliographie

Altet, M. (2000). L'Analyse de pratiques : Une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche et formation*, 35, p. 25–41.

Beckers, J. (2004). Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale ? *Recherche et formation*, 46, p. 61–80.

Beckers, J. & Leroy, C. (2010). *Entretiens d'autoconfrontation dans un dispositif de formation initiale des enseignants : mise au point d'une méthodologie et*

premiers résultats. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF). Genève : Université de Genève.

Blondeau, M. (2018). L'Autoconfrontation de vidéos pour accompagner l'analyse des pratiques professionnelles dans la formation initiale des enseignants. In C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi & S. Beusaert (éd.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 45–60). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

Boucenna, S. (2018). L'Exposant didactique. Une modalité pour sécuriser une introduction à l'analyse des pratiques professionnelles. In C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi & S. Beusaert (éd.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 221–234). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

Butori, R. & Parguel, B. (2010). *Les Biais de réponse — Impact du mode de collecte des données et de l'attractivité de l'enquêteur*. France : AFM. Retrieved from <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00636228/document>.

Catonnar, B. (2002). Les Enseignants du secondaire : une identité professionnelle multiple. *Les Cahiers de prospective jeunesse*, 25, p. 2–7.

Charlier, E., Beckers, J., Boucenna, S., Biémar, S., François, N. & Leroy, C. (2013). *Comment soutenir la démarche réflexive ? Outils et grilles d'analyse des pratiques*. Bruxelles : De Boeck.

De Ketele, J.-M. (2018). Cadre conceptuel. Former et accompagner les pratiques professionnelles des enseignants en formation initiale, en insertion et en cours de carrière. In C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi & S. Beusaert (éd.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 15–25). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

Fédération Wallonie-Bruxelles. Décret de la Communauté française du 8 février 2001 définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur (2001). M.B. du 22 février 2001.

Flandin, S. (2014). Trois approches contrastées de la vidéoformation dans le paysage francophone. Tensions épistémologiques et effets en formation. In C. Gaudin & S. Flandin, *La vidéoformation dans tous*

ses états : Quelles options théoriques ? Quels scénarios ? Pour quels effets ? Conférence de consensus de la chaire UNESCO de pédagogie : former les enseignants au ^{xxi}^e siècle, Lyon. Retrieved from http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/IMG/pdf/etat_de_lart_videoformation_23_janv_2014.pdf.

Gaudin, C. (2014). Vidéoformation au plan international : Quelles nouvelles voies ? Quelles recommandations, quelles zones d'ombre et perspectives ? In C. Gaudin & S. Flandin, *La Vidéoformation dans tous ses états : Quelles options théoriques ? Quels scénarios ? Pour quels effets ?* Conférence de consensus de la chaire UNESCO de pédagogie : former les enseignants au ^{xxi}^e siècle, Lyon. Retrieved from http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/IMG/pdf/etat_de_lart_videoformation_23_janv_2014.pdf.

Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants. L'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte. *Recherche et formation*, 36, p. 43–67.

Leblanc, S. & Veyrunes, P. (2011). « Vidéoscopie » et modélisation de l'activité enseignante. *Recherche et Formation*, 68, p. 139–152.

Perrenoud, P. (2002). *Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation*. Conférence d'ouverture de l'École d'été des IUUFM du Pôle Grand Est, Arras.

Rix, G. & Lièvre, P. (2005). *Une mise en perspective de modes d'investigation de l'activité humaine*. Actes du 6^e Congrès européen de science des systèmes, Paris.

Van der Maren, J.-M. & Yvon, F. (2009). L'Analyse du travail, entre parole et action. *Recherches qualitatives, Hors Série*, 7, p. 42–63.

van Es, E.A. (2012). Examining the development of a teacher learning community: The case of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 28, p. 182–192.

Vermersch, P. (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Éducation permanente*, 160, p. 71–80.

Zhang, M., Lundeborg, M., Koehler, M.J. & Eberhardt, J. (2011). Understanding affordances and challenges of three types of video for teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 27, p. 454–462.

Notes

- 1 Par « identité professionnelle », dans le contexte de l'enseignement, nous entendons, à l'instar de Cattonar (2002), « la manière de se définir en tant qu'enseignant. C'est, en gros, la réponse apportée à la question : "qu'est-ce qu'enseigner et être enseignant ?" » (p. 2–3).
- 2 Le terme « désirabilité sociale » est un biais de réponse qui « résulte de la volonté du répondant de se montrer sous un jour favorable » (Butori & Parguel, 2010, p. 3). Il intervient lorsque le répondant souhaite donner une meilleure image de lui-même, en adéquation avec les normes socialement attendues dans un contexte particulier.

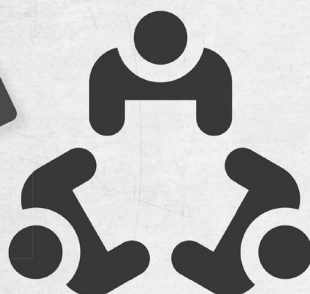
VOLET 4

AINSI FIT LE CIFEN

CENTRE INTERFACULTAIRE DE FORMATION DES ENSEIGNANTS

MAÎTRE DE STAGE ET STAGIAIRE

DÉBRIEFONS ENSEMBLE !



CONFÉRENCE DE

PATRICIA SCHILLINGS

ULIÈGE - ADPE

+

ATELIERS TRANSVERSAUX & DISCIPLINAIRES

+

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS D'UNE ENQUÊTE MENÉE AUPRÈS
D'ÉTUDIANTS DE L'AESS À PROPOS DE LEUR EXPÉRIENCE D'ENTRETIEN DE STAGE



7 NOVEMBRE 2018 – DE 9H00 À 16H00

ULiège / Sart-Tilman / Exèdre Dick Annegarn (B8)

Journée de formation des maitres de stage du CIFEN

Maitres de stage et stagiaires, débriefons ensemble !

Jean-Marie DUJARDIN

*Responsable de l'organisation
de la journée de formation
ULiège
Cifen*

Ce 7 novembre 2018 s'est déroulée la troisième rencontre du CIFEN avec les maitres de stage de l'enseignement secondaire. Les premières rencontres avaient eu lieu sous la forme d'une demi-journée d'échanges et de débats, en novembre 2014, sur le thème « Comment collaborer efficacement pour accompagner au mieux nos stagiaires? », et, en novembre 2015, avec pour sujet « Plusieurs périodes de stage, différentes exigences : quelle progressivité? ».

Cette fois, le comité organisateur — composé d'Emmanuel Chapeau, Jean-Marie Dujardin, Nathalie François, Thomas Jungblut, Sophie Leruth, Stéphanie Noël, Nathalie Paoloni, Émilie Rondia, Isabelle Sente et Florence Van Hoof — a proposé une journée complète de formation reconnue par l'Institut de la Formation en cours de Carrière (IFC) intitulée : « Maître de stage et stagiaire, débriefons ensemble ». Dans la continuité des rencontres précédentes, le thème était donc le débriefing entre l'étudiant stagiaire et le maître de stage et la question centrale était *comment mener ce débriefing pour permettre au stagiaire d'améliorer ses pratiques d'enseignement et de développer sa réflexivité?*

Environ 45 personnes extérieures ainsi que 25 membres du CIFEN ont participé à cette journée de formation.

Marie-Noëlle Hindryckx, présidente du CIFEN, a accueilli les participants en rappelant le rôle primordial des maitres de stage dans la formation initiale des futurs enseignants, rôle qui sera amplifié dans

le décret sur la réforme de la formation initiale de tous les enseignants.

La matinée a débuté par une séance plénière avec deux présentations : tout d'abord les résultats d'une enquête menée auprès des diplômés du CIFEN de 2016 et 2017 et auprès des étudiants de l'année académique 2017–2018 (plus de 300 répondants) avec pour thèmes leurs attentes, satisfactions et insatisfactions par rapport au débriefing avec les maitres de stage. Les résultats de cette enquête ont été présentés par Isabelle Sente, Nathalie Paoloni et Florence Van Hoof (voir texte de I. Sente dans ce même numéro).

Ensuite, Patricia Schillings, chargée de cours, du service Analyse et accompagnement du développement professionnel des enseignants de la Faculté de Psychologie, logopédie et sciences de l'éducation de l'ULiège, a présenté une revue de la littérature scientifique sur les enjeux du débriefing dans le développement professionnel des enseignants. Cette présentation fut à la fois stimulante et enrichissante, elle fut suivie d'un débat très animé (voir article de P. Schillings dans ce même numéro).

La journée s'est poursuivie par trois ateliers transversaux dont deux pouvaient être suivis par chaque participant, un le matin et l'autre en début d'après-midi :

- *Quelles postures adopter pour soutenir le développement et la réflexivité du stagiaire?* animé par Nathalie François et Stéphanie Noël;
- *Quels outils techniques utiliser comme supports pour enrichir l'entretien?* animé par Emmanuel Chapeau et Thomas Jungblut;
- *Quelles réactions porteuses envisager face à des incidents critiques?* animé par Nathalie Paoloni, Isabelle Sente, Jean-Marie Dujardin et Florence Van Hoof.

Entre ces ateliers, le repas convivial de midi fut, comme à l'accoutumée, l'occasion d'échanger entre maitres de stage et membres des équipes du CIFEN.

En fin de journée, les participants se sont retrouvés en atelier de didactique disciplinaire pour échanger quant aux acquis de la journée et à leur mise en pratique. Ils ont réfléchi plus particulièrement au débriefing « trilatéral » entre stagiaire, maître de stage et didacticien disciplinaire : comment réaliser ce débriefing, quel rôle pour chacun, quelle plus-value et quelle complémentarité par rapport au débriefing en bilatéral ?

De l'avis des participants, cette formation des maîtres de stage du CIFEN fut très enrichissante : partant du vécu des stagiaires, elle a permis d'éclairer le sujet par une revue de la littérature puis de travailler en ateliers transversaux et disciplinaires. Ce cheminement a facilité le transfert des acquis de la journée vers la pratique quotidienne d'accompagnement des stagiaires.

L'accompagnement en stage : centration sur l'entretien de réflexion sur la pratique

Compte-rendu des résultats de l'enquête soumise aux étudiants de l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS)

Isabelle SENTÉ

ULiège

Service de Didactique générale et
intervention éducative

Cifex

1. Introduction

Dans le cadre de l'organisation de la journée de formation reconnue par l'Institut de la Formation en cours de Carrière (IFC) à destination des maîtres de stage et portant sur les entretiens réflexifs de stage, une enquête a été réalisée auprès des étudiants de l'AESS/du master à finalité didactique. Elle a été soumise aux étudiants diplômés de l'année 2017-2018 et aux étudiants des deux années académiques précédentes. Au total, 309 questionnaires ont été réceptionnés.

L'objectif de cette enquête était d'associer massivement les (anciens) étudiants à la réflexion sur ce moment important qu'est le débriefing de stage. Cette démarche est légitime dans le cadre de la réforme de la formation initiale de tous les enseignants qui, dans son projet de décret, engage à une réflexion globale sur le rôle et la formation des maîtres de stage et des accompagnants issus des hautes écoles et de l'université.

2. Profil des répondants

Comme l'indiquent les données présentées ci-dessous, ce sont les langues et littératures romanes et modernes, la biologie et l'histoire qui représentent plus de la moitié des répondants (163). Ce constat n'est guère étonnant puisque c'est dans ces sections qu'on trouve le plus d'étudiants.

Langues et littératures romanes	54
Langues et littératures modernes	48
Biologie	34
Histoire	27
Psychologie	26
Sciences sociales	20
Math	16
Sciences économiques	12
Architecture	9
Arts plastiques	9
Santé	9
Chimie	8
Information et communication	8
Géographie	6
Physique	6
Sciences de la motricité	6
Arts du spectacle	4
Philosophie	4
Langues et littératures classiques	3

Tableau 1 : Répartition des répondants (309) dans les didactiques disciplinaires de l'AESS

Parmi ces répondants, 71 % sont des femmes, 74 % ont moins de 30 ans et 62 % n'ont pas d'expérience dans l'enseignement (autre que leurs stages).

3. Contexte des débriefings de stage

Près de 80 % des répondants ont un ressenti positif de ces débriefings.

Dans 84 % des cas, les débriefings de stage avaient lieu dans un endroit calme. Toutefois, il est à souligner que 13 % des répondants ont vécu des débriefings dans des endroits de passage tels que des couloirs ou des salles des professeurs.

Quant au type de débriefing que les étudiants ont vécu, 40 % des répondants déclarent avoir rencontré les trois situations proposées dans l'enquête, à savoir « uniquement avec le maître de stage », « avec un membre du CIFEN » et « en trio, le jour de la visite réalisée par la didactique ». A contrario, 18 % des répondants révèlent n'avoir eu de débriefings qu'avec leur maître de stage.

Quand on interroge les étudiants sur la durée consacrée aux débriefings, plus de la moitié (53 %) répondent que ceux-ci ne dépassaient pas 10 minutes et 43 % ont vécu des débriefings qui duraient entre 10 et 30 minutes.

En ce qui concerne les modalités de débriefing, il est intéressant d'observer que les répondants ont vécu des expériences différentes :

- pour 62 % d'entre eux, une autoévaluation leur a été demandée avant de bénéficier de l'avis et des conseils du maître de stage et/ou du didacticien ;
- dans 21 % des cas, le maître de stage et/ou le membre de l'équipe de didactique met tout de suite en évidence les atouts et difficultés rencontrés dans la pratique et conseille pour la suite sans recueillir l'avis de l'étudiant ;
- 10 % des étudiants ont eu l'occasion, après leur autoévaluation et le recueil des avis des observateurs, de s'engager dans une démarche de pratique réflexive : le maître de stage et/ou le membre de l'équipe de didactique invite l'étudiant à réfléchir à sa pratique, en le soutenant dans sa réflexion, et à en tirer des conclusions pour la suite de son stage ;

- les 7 % restant déclarent avoir vécu des démarches variables selon le lieu de stage, le maître de stage et le membre de la didactique disciplinaire qui venait observer.

4. Éléments porteurs, peu porteurs et recommandations des stagiaires pour la pratique des débriefings

Les répondants ont été invités à formuler ce qu'ils identifient comme ayant été particulièrement porteur ou peu porteur lors des entretiens vécus en stage. Dans la même optique, il leur a été demandé de rédiger trois conseils qu'ils souhaiteraient donner aux maîtres de stage concernant la gestion des entretiens et ce à quoi eux-mêmes seront attentifs lorsqu'ils devront mener des débriefings avec leur stagiaire.

Les réponses à ces trois items nous permettent de dresser une liste de recommandations et points d'attention auxquels veiller lors de la mise en œuvre d'entretiens réflexifs.

Toutes les réponses ont été lues, compilées, classées et éventuellement reformulées pour en faire un objet communicable.

La synthèse ci-après est exclusivement qualitative et s'attache à présenter principalement les éléments qui sont apparus très fréquemment. D'autres éléments, plus ponctuels, sont également repris pour la plus-value qu'ils amènent à la réflexion.

Dans un souci de clarté, nous avons réparti l'ensemble des éléments en six catégories qui vont être successivement présentées.

Rappelons que les opinions exprimées dans ce compte rendu sont uniquement celles des étudiants stagiaires ayant répondu à l'enquête.

4.1. Contexte/cadre

Dans cette première catégorie sont résumés les éléments qui permettent, selon les répondants, de

garantir un cadre et un contexte propice à la réalisation de débriefings.

Clarifier à l'avance la disponibilité du maître de stage, l'agenda (réception des sujets, plans de séquences et leçons détaillées, relecture...) et la régularité des entretiens est un premier élément soulevé par les stagiaires. De même, les stagiaires proposent de s'assurer de prendre le temps de réaliser ces entretiens et de ne pas se limiter à l'intercours.

Prévoir un long entretien *avant* le stage et planifier une rencontre lors de chaque journée de stage afin d'ajuster si nécessaire les comportements et les pratiques du stagiaire a également été pointé par les répondants.

Enfin, beaucoup insistent sur la nécessité de réaliser les entretiens dans un lieu adapté, autre que la salle de classe (« pas dans le couloir, à l'arrache »).

4.2. Rôles du maître de stage

Cette deuxième catégorie présente les rôles que, selon les étudiants-stagiaires, les maîtres de stage devraient remplir quand ils encadrent un stagiaire. Il est aisé de percevoir que, pour les répondants, ces recommandations ne doivent pas se limiter aux seuls entretiens de débriefing.

Beaucoup d'entre eux ont relevé l'importance de la présence du maître de stage lors de l'élaboration du plan de séquence, surtout pour les premiers stages. Ainsi, comme le dit cet étudiant, « revenir sur ce qui n'allait pas dans le plan au moment des retours sur la pratique est un peu frustrant ». Dans le même ordre d'idées, nombre d'étudiants suggèrent aux maîtres de stage de « ne pas hésiter à fournir [leurs] notes de cours et des conseils précis lorsqu'[ils] constatent que l'étudiant prend une mauvaise direction ».

Sous-jacente à ces conseils transparait l'importance, pour les stagiaires, de l'engagement réel du maître de stage dans son rôle d'encadrement. Une certaine frustration des étudiants se ressent dans des recommandations du type « refuser les stagiaires si pas suffisamment de temps à leur consacrer avant et après les leçons (autant lors de la préparation que pour le débriefing) ».

Enfin, des étudiants-stagiaires soulignent le rôle d'informateur du maître de stage concernant les différents documents qui rythment le quotidien des enseignants et qui sont exigés par l'inspection

(cahier de matières, journal de classe, évaluations, registre...).

4.3. Postures et attitudes du maître de stage

Nombre d'étudiants ont relevé les attitudes du maître de stage qu'ils considèrent comme participant à un échange constructif lors du débriefing. Revient ainsi régulièrement l'importance d'être honnête avec le stagiaire, de critiquer les leçons de manière objective, de faire preuve d'empathie et de bienveillance. Quant aux comportements principalement identifiés comme pertinents dans la relation entre le maître de stage et le stagiaire, quatre ressortent de l'enquête : aider lors de l'élaboration des leçons, se rendre disponible, ne pas intervenir directement pendant les leçons et, récurrent dans l'enquête, éviter les remarques du genre « tu n'es pas fait pour ça ! ».

Ces différentes recommandations transparaissent également dans les aspects méthodologiques préconisés par les répondants pour qu'un entretien réflexif entre le maître de stage et son stagiaire se déroule au mieux. Ces éléments sont développés dans le point suivant.

4.4. Méthodologie et contenu

Les répondants s'accordent globalement sur une démarche méthodologique lors des entretiens réflexifs.

Une première étape consiste à laisser parler le stagiaire sur ce qu'il a vécu, sur les difficultés rencontrées et sur les aspects positifs de son travail. Le concept d'« autoévaluation » est fréquemment apparu (« permettre au stagiaire de s'autoévaluer ») sans pour autant être explicité.

Le superviseur/maître de stage a ensuite l'occasion de faire part de ses remarques. À ce stade, les répondants recommandent de débiter par les aspects positifs et insistent sur l'importance de verbaliser, comme en témoigne ce conseil donné par l'un d'entre eux : « Ne pas hésiter à souligner les aspects positifs. Parfois, les maîtres de stage ont tendance à focaliser sur les côtés négatifs. Or, un stagiaire manque forcément d'assurance et a besoin de savoir ce qui fonctionne ! »

L'étape suivante consiste à laisser un temps de réponse au stagiaire concernant les aspects négatifs ou problématiques pointés par le superviseur. Les répondants insistent sur l'importance de donner l'occasion au stagiaire de chercher et idéalement de trouver des solutions aux différentes lacunes identifiées.

Enfin, l'ultime étape consiste en une discussion pendant laquelle le maître de stage est amené à fournir des conseils, des pistes de réflexion, à apporter des solutions ponctuelles pour favoriser l'évolution de la pratique du stagiaire. La bonne connaissance de la classe et des élèves donne l'occasion au maître de stage d'éclairer le stagiaire sur le caractère réalisable ou non d'une piste d'action identifiée. Lors de cette phase, les répondants insistent sur l'importance de « relativiser les échecs et [de] donner confiance au stagiaire pour lui permettre de tenter de nouvelles approches plus fructueuses! » et de « ne pas oublier que le stage doit permettre à l'étudiant d'apprendre et d'évoluer ». Tous s'accordent sur l'importance du caractère concret des pistes d'action que cette discussion fera émerger.

Inévitablement, une telle démarche doit, selon les étudiants, s'appuyer sur des outils; c'est l'objet du point suivant.

4.5. Outils

Dans leurs réponses à l'enquête, nombre d'étudiants évoquent la nécessité que les maîtres de stage prennent des notes pendant les leçons et qu'ils les fournissent ensuite au stagiaire. Ainsi, ils suggèrent aux maîtres de stage de consigner leurs commentaires, conseils, points d'attention et observations dans un carnet qui est régulièrement remis au stagiaire.

De même, les stagiaires ont souvent identifié la nécessité de baser les observations sur des grilles d'évaluation présentant « des critères observables et neutres (sans jugement de valeur et subjectivité) ».

Certains répondants s'accordent également sur la pertinence d'utiliser la préparation de stage comme base pour le débriefing.

4.6. Maître de stage et service de didactique disciplinaire

À plusieurs reprises, des étudiants ont évoqué le malaise ressenti lors de leur stage, particulièrement par rapport à l'incohérence constatée entre les recommandations du service de didactique disciplinaire et la pratique effective des maîtres de stage. Ils suggèrent ainsi aux maîtres de stage de « se renseigner sur les exigences de la didactique disciplinaire » et de « rester en cohérence avec la méthode défendue par le CIFEN ou par le professeur de didactique responsable ».

A contrario, certains répondants ont exprimé le sentiment que « l'équipe de didactique est trop loin de la réalité! ».

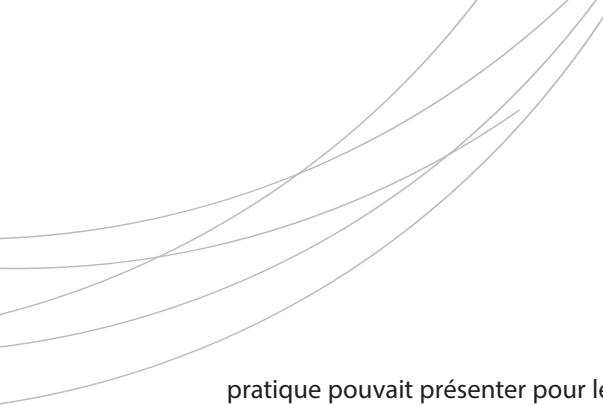
Enfin, nombre d'entre eux questionnent la (trop) faible part de l'appréciation du maître de stage dans l'évaluation globale du stage : « Or, finalement, c'est cette personne qui nous a le plus suivi durant notre stage. » Il est à noter que cette part est très variable d'une didactique disciplinaire à l'autre (de 0 à 50 % de la note globale du stage).

Dans le même ordre d'idées, le fait que les superviseurs des didactiques disciplinaires évaluent un stage sur la base d'une seule leçon observée interpelle les stagiaires.

5. Pour terminer sans conclure...

Au terme de ce compte rendu, il nous apparaît pertinent de présenter les différentes remarques et questions qui ont suivi la présentation orale de ces données le 7 novembre 2018 à l'occasion de la journée de formation continue organisée par le CIFEN. Ces interpellations doivent également être mises en lien avec la conférence de Patricia Schillings (voir l'article dans ce même numéro).

Une première intervention d'un maître de stage concernait la pertinence de l'élaboration d'un *portfolio* qui suivrait les étudiants d'un stage à l'autre et d'un maître de stage à l'autre. Bien que cette proposition puisse présenter des avantages (prise de connaissance des remarques et conseils déjà dispensés, de l'évolution du stagiaire en cours de stage...), un membre de l'assistance a également identifié le risque de biais d'évaluation que cette



pratique pouvait présenter pour le stagiaire (risque d'influence de ce dossier sur l'appréciation du travail du stagiaire).

Un deuxième intervenant relevait que les stagiaires peuvent également apporter beaucoup aux maîtres de stage (idées nouvelles, méthodologies particulières...).

Une autre réaction soulevait l'importance de la « dimension affective » qui, trop souvent, n'est pas suffisamment prise en compte lors des débriefings. L'intervenant a ainsi donné l'exemple de la gestion d'un stagiaire paralysé par le risque de rater son stage.

Un maître de stage a également émis le souhait que la période d'observation soit prolongée ou du moins que les stagiaires soient encouragés à observer le plus possible les classes dans lesquelles ils seront amenés à intervenir.

Une de ses collègues a fait remarquer que, selon elle, « un premier stage n'est pas évaluable et ne devrait pas se dérouler dans une classe "à risques" ».

Ce moment d'échanges s'est clôturé par deux questions de maîtres de stage posées aux membres des didactiques disciplinaires présents :

- Qui parle des données administratives aux étudiants ? Qui leur présente les documents officiels à tenir par l'enseignant (journal de classe, cahier de matières, préparations...) ?
- Les étudiants ont-ils connaissance de la grille d'évaluation avant de venir en stage ?

En réponse à ces interrogations, les maîtres de stage présents ont été informés qu'il n'y avait pas de ligne de conduite commune à toutes les didactiques. Ces aspects ont sans doute été traités dans les ateliers de didactique disciplinaire qui ont lieu en fin de journée.

Les enjeux du débriefing dans le développement professionnel des enseignants

Patricia SCHILLINGS¹
Stéphanie NOËL^{1,2}

¹ ULiège
Service Analyse et accompagnement
du développement professionnel des
enseignants (Adpe)
² Cifem

1. Introduction

Durant la formation initiale des enseignants, les stages ont pour objectif de préparer le futur professionnel à l'exercice de son métier à venir. Le débriefing est souvent perçu comme un moment porteur pour faire évoluer les pratiques d'enseignement (Van Nieuwenhoven & Labeeu, 2010). Cependant, celui-ci ne semble favoriser une réelle construction de savoirs professionnels chez les étudiants qu'à la condition que ces derniers soient amenés à opérer un recul réflexif sur leur pratique et à commenter leurs actions (Baslev, 2016). Ainsi, la qualité de la discussion qui s'établit lors de l'entretien de stage jouerait un rôle déterminant : « Les commentaires, questions, réflexions des formateurs et des collègues y participent pleinement. » (Baslev, 2016, p. 13.)

Cependant, de nombreuses études tendent à montrer que sans formation spécifique à la gestion de l'entretien sur l'action, les accompagnateurs¹ « conseilleraient comme ils enseignent » (Zeichner, 1993; Chaliès & Durand, 2000; Dugal, 2009) en puisant dans leur expertise propre. Dans cette perspective « traditionnelle » de supervision (Chaliès & Durand, 2000), le fait d'être enseignant chevronné pourrait ainsi apparaître contre-productif : « À trop vouloir transmettre son expérience, le conseiller pédagogique (CP) ne permet pas au professeur stagiaire (PS) de construire la sienne. » (Dugal, 2009, p. 11.) La réflexion menée par cet auteur sur trois

conseillers pédagogiques met en évidence que lors des trois entretiens menés avec le professeur stagiaire, ces conseillers s'inscrivent spontanément dans une posture qui s'approche du mode de fonctionnement de l'enseignant qui questionne les élèves, évalue leur réponse, corrige et prescrit les solutions aux problèmes posés. Ce constat paraît se confirmer dans une recherche plus récente, menée dans le service Adpe, qui se centre sur l'analyse du fonctionnement de trois maîtres de stage lors des débriefings avec de futurs enseignants primaires (Dejaegher, Watelet, Depluvrez, Noël & Schillings, 2019).

Dugal (2009) souligne par ailleurs le caractère inconscient de ce fonctionnement lors de la supervision. Contrairement aux intentions poursuivies, de tels feedbacks prescriptifs et pragmatiques tendent à maintenir le stagiaire dans une passivité et une dépendance vis-à-vis de l'accompagnateur. On peut donc s'interroger sur les fonctions et les modalités de débriefing associées à une supervision émancipatrice. La suite du texte envisage successivement des éléments de réponse à ces deux questions.

2. Pourquoi débriefier ?

La fonction la plus large que l'on peut assigner au débriefing est de susciter du développement professionnel. Ce dernier se définit comme un processus graduel de transformation des compétences et des composantes identitaires visant à améliorer, enrichir, actualiser ses pratiques, à agir avec efficacité et efficience et à atteindre un nouveau degré de compréhension de son travail et à s'y sentir à l'aise (Mukamurera, 2014). Cette définition englobe non seulement l'ancrage scientifique des pratiques et l'effet de ces dernières sur les résultats des élèves, mais également l'analyse réflexive et la prise de conscience par un professionnel des éléments qui organisent et guident son activité, de même que la perception qu'il a de son efficacité. Pour concrétiser

tiser cette notion de développement professionnel, nous détaillons quatre fonctions plus spécifiques du débriefing.

2.1. Favoriser la construction d'un savoir agir

Un premier enjeu des débriefings avec les enseignants est de favoriser la construction d'un savoir agir. Selon Uwamariya et Mukamurera (2005), celui-ci résulte de la mise en dialogue des savoirs pratiques issus de l'expérience avec les savoirs théoriques. Cette mise en dialogue constitue pour De Ketele (2018) un élément-clé de la professionnalisation qui se joue entre les lieux de formation où se déroulent les apprentissages formels et ceux où se développent les apprentissages informels tels que le travail et les stages. En formation initiale, comme en formation continue, cette mise en lien des savoirs d'action et des savoirs théoriques s'effectuerait lorsque les concepts théoriques enseignés sont mobilisés par les enseignants comme des grilles d'analyse de situations lors, par exemple, des ateliers de formation pratique ou lorsque des études de cas sont effectuées en formation. Parallèlement, en stage ou au travail, les débriefings ou activités réflexives visent à mettre à jour les éléments qui guident souvent, de manière inconsciente, l'action des débutants comme celle des professionnels chevronnés. Mais le développement de savoirs d'action plus experts ne pourrait s'effectuer que si les concepts enseignés de manière formelle dans les cours théoriques sont mobilisés comme ressources pour analyser l'activité en situation de stage ou au travail et la réorienter vers des organisateurs plus experts. Le débriefing vise donc à introduire de la perméabilité entre les aspects théoriques appris de manière formelle et les savoirs d'action issus de l'expérience pratique.

2.2. Distinguer ce qui relève du fonctionnement ou du développement

Une deuxième visée que l'on peut assigner tant aux accompagnateurs qu'aux accompagnés est de discerner ce qui, dans l'activité, relève du fonctionnement de ce qui relève du développement (Rabardel & Six, 1995). Alors que dans une configuration de fonctionnement, un professionnel peut faire appel à ses propres ressources pour

mener à bien une tâche sans devoir en créer de nouvelles, une configuration de développement va le conduire, lorsqu'il est face à une situation qui lui pose problème, à créer de la ressource car ses routines appliquées à la lettre ne lui permettent pas de répondre efficacement à cette nouvelle situation. Prenons l'exemple d'un stagiaire pris de court² par les difficultés rencontrées par une majorité de ses élèves pour effectuer la tâche problème qu'il a prévue pour introduire un nouveau contenu. Ce déséquilibre peut le conduire à agrandir son répertoire d'actions s'il parvient à prendre en compte de nouvelles caractéristiques de la situation (abstraction réfléchissante) en effectuant lui-même un lien par exemple avec le rôle des acquis antérieurs des élèves et l'importance de les prendre en compte lors de la préparation d'une activité. Cette expérience pratique, ce vécu, ne permettra à ce stagiaire de construire de nouvelles ressources que s'il accepte de s'imputer au moins partiellement la responsabilité des faits et s'il parvient à se développer en s'appropriant un nouveau répertoire d'actions à mettre en place sur le terrain (ce que Pastré nomme une reprise en « Je »), par exemple, en décidant d'anticiper un bref test diagnostique au cours qui précède l'introduction d'une nouvelle notion. Le rôle du débriefing dans le développement de ce type de savoirs d'action est à cet égard déterminant. En effet, selon que le stagiaire a été aidé à prendre conscience de son activité et à l'analyser en envisageant un faisceau d'éléments neufs pour certains, ou qu'il a reçu comme une recette le conseil d'utiliser un test diagnostique, il aura plus ou moins de chances d'avoir développé de nouvelles compétences suite à cet incident critique et au débriefing qui a suivi.

Ce deuxième enjeu comporte une double facette. En effet, le développement ne se limite pas aux compétences professionnelles, mais touche également le domaine identitaire (Pastré, 2005). Pour qu'un changement identitaire s'opère, il faut que le professionnel, qu'il soit débutant ou pas, ne reste pas bloqué dans la tension vécue³, au sens entendu par Bajoit (2003), entre les différents pans de son identité professionnelle (l'image de l'enseignant qu'il voudrait être, celle de l'enseignant qu'il imagine qu'on lui demande d'être et celle de l'enseignant qu'il parvient à être dans le contexte qui est le sien). Les deux extraits de débriefing repris ci-dessous issus du film *Première classe* témoignent d'une rupture chez Laure. Émotionnellement impliquée, elle ne

parvient pas encore à trouver des alternatives pour gérer l'attention des élèves et gérer la discipline.

(1) « Puis, on se sent agressé(e) quand les élèves sont *speed* et parasitent ce que tu veux faire. On est humain, on le ressent comme une agression personnelle. On ne devrait pas mais cela se passe comme ça. Il va falloir que je trouve ma place [...] »

(2) « J'aimerais bien être drôle, très détendue (ça, je ne sais pas si je vais y arriver), une autorité sans crier. Je suis sûre d'y arriver car cette prof-là, elle dort, je la sens, mais elle n'arrive pas à s'exprimer. »

Pour pouvoir progresser dans son développement identitaire et affirmer son style, le jeune enseignant va passer par une étape intermédiaire qui consiste à analyser les tensions vécues et à élaborer des alternatives (Pastré, 2005). Après plusieurs semaines de stages, Laure montre à présent des signes de cette mise à distance des émotions qui favorise l'élaboration d'une représentation d'elle-même plus nuancée et moins négative : « J'ai réussi à mettre en place des choses qui me tenaient à cœur. En faisant l'autocritique de tout ce que j'avais mis en place, je me suis dit, si t'as su faire cela, c'est que t'es pas nulle mais inexpérimentée, voilà ! »

Ainsi, soutenir l'étudiant en stage dans la compréhension de la situation vécue et se servir de l'analyse fine de celle-ci comme levier de développement des compétences et de l'identité professionnelles apparaît donc essentiel.

2.3. Réfléchir sur son action

Le développement de la réflexivité pendant les débriefings constitue une troisième visée en lien direct avec les enjeux précédents. Le développement de la capacité à mener une réflexion sur sa propre action (Schön, 1988 ; 1994) constitue, comme évoqué plus haut, un levier majeur de l'apprentissage par l'activité en situation, qu'elle soit réelle comme en stage ou quasi professionnelle dans un jeu de rôle en formation par exemple. Néanmoins, nombreux sont les formateurs qui sous-estiment la difficulté du travail cognitif qui permet à un individu de réfléchir sur son activité. Selon Piaget, prendre son vécu comme objet d'analyse implique en effet un travail cognitif important. Il décrit trois types d'opérations cognitives pour expliquer le passage du pré-réfléchi au réfléchi. La première opération consiste pour l'individu à se construire une représentation de l'expérience vécue. Loin de pouvoir se résumer en un simple transfert automatique, cette

projection du vécu singulier inscrit dans l'action sur le plan des représentations implique une reconstruction par l'individu de son expérience (vécu représenté). Celle-ci se trouve alors transformée en images mentales, associées à des représentations et à du langage intérieur que Piaget nomme « mise en mots pour "soi" ». Lorsque l'on amène l'individu à verbaliser son expérience lors d'un entretien ou à la consigner par écrit, on lui permet de franchir une nouvelle étape caractérisée par l'accès à un vécu habillé de significations (« vécu "verbalisé" »). C'est le passage par le langage pour autrui qui lui permet d'accéder à ce deuxième stade de prise de conscience : des représentations, on passe à des significations. Cette étape est déterminante dans le développement de nouveaux savoirs agir, car elle permet une décentration par rapport à son point de vue de même qu'une prise en compte de l'interlocuteur ou du destinataire. Ce n'est qu'à partir de cette étape de reconstruction de l'expérience que le vécu peut devenir un objet d'apprentissage et d'analyse (vécu comme objet de connaissance et de construction de l'expérience). On comprend dès lors que la capacité à réfléchir n'est ni automatique ni spontanée et que l'enjeu de tout débriefing est de permettre au professionnel de passer d'un vécu en acte à un vécu objet de réflexion.

2.4. Réfléchir dans l'action

Il serait réducteur de limiter les moments de débriefing au développement de la seule capacité à réfléchir à propos d'expériences pratiques vécues antérieurement. Ainsi, Schön (1994) souligne le rôle de la « réflexion dans l'action » permettant la correction immédiate de l'expérience par la pensée qui caractérise les professionnels chevronnés. Cette « réflexion dans l'action » caractérise les experts qui disposent d'un arsenal de routines, contrairement aux enseignants novices, qui peuvent leur permettre de se laisser « surprendre par la situation », étant alors capables simultanément de penser et de s'ajuster au fil de l'activité d'enseignement. Comment ne pas se laisser dépasser par la situation ? Une des préoccupations pour le formateur dans les échanges est de favoriser cette sensibilité situationnelle chez les débutants. Cela peut par exemple passer par des échanges autour des indicateurs spontanés pris en situation par le futur enseignant pour évaluer l'efficacité de son action. En affinant l'écoute de la situation et en donnant à voir les éléments (plus) opportuns⁴ dont il convient de tenir compte pour

réguler si besoin pendant l'action, on peut espérer que ceux-ci deviendront peu à peu des indices qu'il s'appropriera et qui deviendront signifiants *in situ*.

En vue d'améliorer la pratique, la maîtrise du travail et son évolution, il importe donc de soutenir le stagiaire dans l'examen critique de sa pratique.

3. Comment débriefer ?

3.1. Privilégier certaines postures (Dugal, 2009)

Pour Bucheton et Soulé (2009), le terme « posture » renvoie à la manière cognitive et langagière dont un individu s'empare d'une tâche. Il s'agit d'un mode pré-construit de faire ou de s'exprimer (schème) qu'un individu convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire ou professionnelle donnée. Un travail réflexif mené sur sa propre démarche d'accompagnement permet, comme l'a montré Dugal (2009), de mettre à jour le caractère inconscient du fonctionnement adopté lors de la supervision et des postures mises en jeu dans l'entretien. Selon cet auteur, les postures à privilégier sont l'*investigation*, qui consiste à questionner et à tenter d'en savoir davantage sur le déroulement de l'expérience vécue, et la *compréhension*, qui consiste à écouter, reformuler, faciliter l'expression. Ce concept de postures fait par ailleurs l'objet

d'un approfondissement dans le compte rendu de l'atelier « Quelles postures adopter pour soutenir le développement et la réflexivité du stagiaire ? » (voir texte de François & Noël, dans ce même numéro).

3.2. Ramener vers la description du déroulement effectif de la leçon

Comme nous l'avons montré précédemment, un des enjeux des échanges menés à propos d'une expérience vécue est d'aider le professionnel à passer d'une mémoire *implicite*, basée sur un vécu singulier dans lequel son activité est encapsulée, à une représentation *décontextualisée* de son vécu et habitée de significations. Si ce travail de reconstruction de l'expérience est naturellement couteux, il peut, en situation d'entretien ou de débrie-fing avec un tiers, être entravé par des freins que Vermersch (1994) décrit comme des informations satellites de l'action vécue. Les quatre grands satellites de l'action identifiés par Vermersch (1994), représentés dans la figure 1, sont les *contextes*, les *buts*, les *commentaires* et les *savoirs* qui sont associés à l'action. En haut de l'axe vertical, les informations renvoient aux contextes et aux circonstances reliées à l'action. En bas de cet axe figurent les commentaires, les jugements relatifs à la réalisation de l'action. À gauche de l'axe horizontal, Vermersch situe le *déclaratif*, c'est-à-dire les savoirs théoriques sur lesquels l'action peut être fondée, et, à droite,

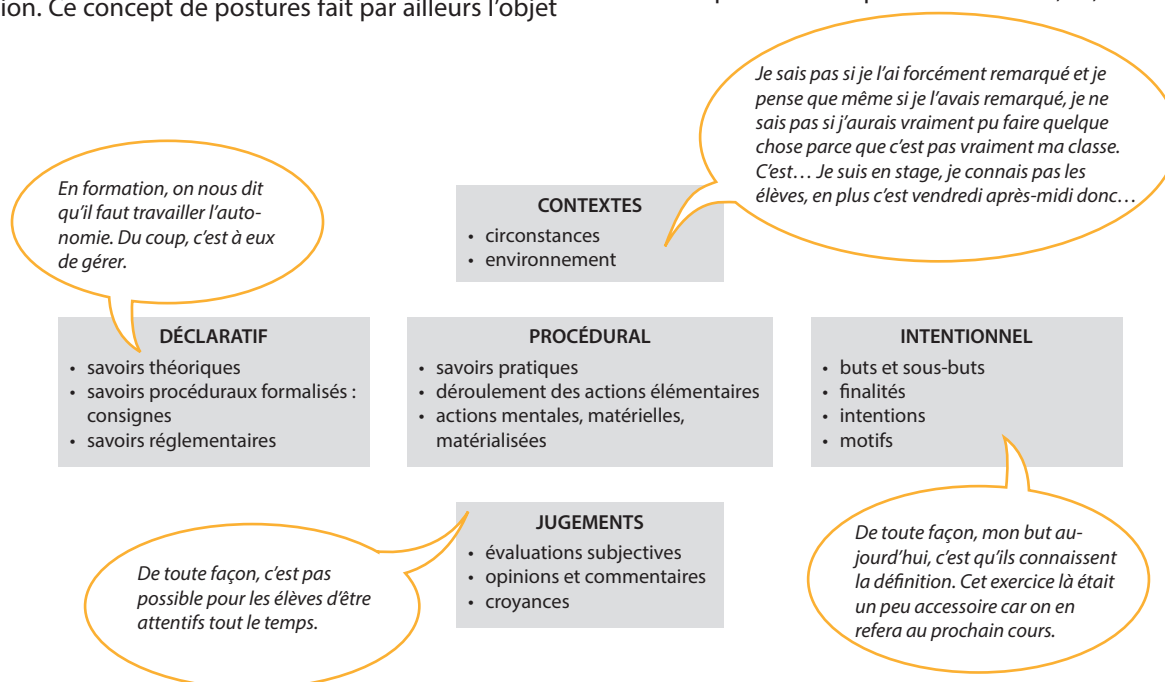


Figure 1 : Le système des informations satellites de l'action vécue (Vermersch, 1994, p. 44)

l'*intentionnel* qui se traduit par l'explicitation des buts et intentions poursuivis. Une focalisation excessive pendant l'entretien sur ces informations, comme cela est illustré dans la figure 1, peut altérer l'analyse par le professionnel de son activité en l'empêchant de se concentrer sur le déroulement effectif de cette activité, sur les savoirs d'action réellement mobilisés, les prises d'informations effectuées, les éléments pris en compte pour guider son action de même que leur lien avec ses prises de décision. Par conséquent, canaliser dans un premier temps la verbalisation vers la description du vécu de l'action permet d'éviter que l'individu rende essentiellement compte de ce qu'il croit qu'il a fait. En ramenant l'individu vers le *procédural*, l'accompagnateur non seulement s'informe mais l'aide voire lui apprend à s'auto-informer.

3.3. Identifier les préoccupations du stagiaire

L'un des enjeux pour l'accompagnateur sera également d'identifier quel(s) type(s) de préoccupation(s) anime l'étudiant au moment de l'entretien de réflexion sur la pratique. Identifier le niveau de préoccupation éclaire le point de vue de l'étudiant concernant la situation et donne ainsi d'emblée du sens à l'échange. Sans cela, le débriefing risque de devenir un dialogue de sourds où il devient difficile

de se rencontrer. Des modèles organisateurs de l'activité enseignante mettent en évidence une hiérarchisation des préoccupations des enseignants qui vont au fur et à mesure se détacher d'eux-mêmes pour axer davantage leur réflexion sur les élèves. Sont mis ci-dessous en correspondance les modèles de Fuller (1969) et de Durand (2002).

Les deux premiers niveaux d'organisation de l'activité des enseignants de la pyramide de Durand (2002) (installer et maintenir l'ordre et engager les élèves dans la tâche) peuvent en effet être mis en parallèle avec le premier niveau de préoccupation dit « de survie » identifié comme dominant par Fuller (1969) chez les enseignants débutants. Cette préoccupation, qui peut se traduire par une dépendance très forte à la préparation de la leçon, une centration sur l'avancée d'une leçon ou sur des démarches de gestion de la discipline, fait très peu de place à l'ajustement de l'activité en situation.

Conçue dans une perspective développementale, l'échelle de Fuller (1969) envisage ensuite des préoccupations didactiques qui correspondent assez bien respectivement au troisième et au quatrième niveaux des tâches décrits par Durand (susciter le travail intellectuel et susciter l'apprentissage). Ces préoccupations se reflètent dans des questions relatives aux choix des activités d'apprentissage et des méthodes d'enseignement, à leur degré de complexité par rapport aux élèves, à la manière

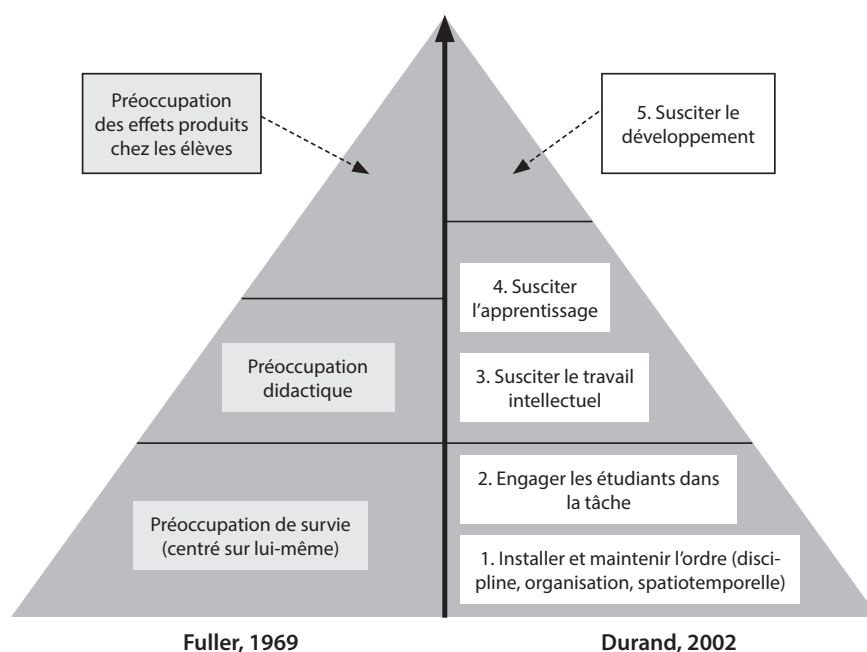


Figure 2 : Des modèles hiérarchiques de préoccupations des enseignants (Schillings & Noël, 2019, p. 24)

d'évaluer ces derniers... Les préoccupations considérées comme les plus matures de l'échelle de Fuller sont ciblées sur les effets de l'activité des enseignants sur les apprentissages des élèves. Les quatrième et cinquième niveaux d'organisation de Durant (susculter l'apprentissage et le développement) peuvent ainsi être associés à cette préoccupation. Il s'agit en effet de prendre en compte des dimensions d'autonomie dans l'apprentissage et le développement de rapport au savoir chez les élèves.

Pour que les enseignants cheminent vers des niveaux supérieurs, il importe, lors des débriefings, de ne pas négliger ces préoccupations dites de survie. Débuter l'échange en offrant l'opportunité à l'enseignant de revenir sur ce qu'il souhaite peut dès lors favoriser l'émergence de préoccupations. Néanmoins, le rôle de l'accompagnement est de faire évoluer les préoccupations vers des niveaux plus ciblés sur les effets des activités sur les apprentissages des élèves. Si l'échelle de Fuller est développementale, cela n'implique pas pour autant que le travail sur les préoccupations d'apprentissage des élèves doive être différé en fin de formation. Une manière d'accroître la probabilité de voir émerger chez les futurs enseignants des préoccupations ciblées sur l'apprentissage des élèves est de limiter l'émergence des préoccupations de survie centrées sur la difficulté de gérer les interactions avec le groupe classe en leur donnant par exemple l'occasion de gérer l'apprentissage de petits groupes d'élèves. Dégagés de la gestion de la classe, les échanges avec les élèves s'orientent plus aisément sur des aspects tels que l'analyse de leurs démarches cognitives, pour n'en citer qu'un.

Soulignons enfin le rôle du contexte qui peut générer chez tout enseignant débutant ou chevronné des préoccupations de survie : qu'il s'agisse d'un nouveau lieu de stage pour le futur enseignant ou de l'introduction d'une innovation pédagogique pour le chevronné, les questions relatives à l'organisation matérielle et à la manière d'adapter ce qui relevait auparavant d'une routine risquent de faire écran avec l'analyse de l'effet produit par son activité d'enseignement sur les élèves. Lors du débriefing, une entrée personnalisée ajustée aux préoccupations du futur enseignant peut donc s'avérer plus porteuse — car centrée d'emblée sur ce qui lui fait sens à ce moment-là — qu'une autoévaluation globale de la leçon balayant un ensemble de registres dont certains ne lui parlent peut-être pas dans l'instant.

3.4. Mener un entretien de régulation

1. Partir des préoccupations.
2. Soumettre des données objectives d'observation (vidéos, productions d'élèves...).
3. Co-analyser (mobilisation de concepts théoriques).
4. Co-construire des pistes.

Figure 3 : Étapes de l'entretien de régulation (adapté de Beckers, 2012, p. 286–287)

Dans l'entretien de régulation développé par Beckers (2007, 2012), dont la trame d'interaction est synthétisée dans la figure 3, l'initiative est donnée au futur enseignant de revenir sur les éléments de l'activité qu'il souhaite. Cette entrée personnalisée permet de problématiser un élément de son activité qui fait sens pour lui et qui se situe au niveau de ses préoccupations. Ensuite, l'analyse conjointe d'un observable permet d'élargir l'éventail des significations que l'acteur donne à son activité. Enfin, l'élaboration conjointe de pistes d'actions possibles conduit à réinvestir l'analyse et la théorisation des éléments de la pratique dans l'action future. Ainsi, si l'entretien s'apparente à un outil d'émancipation visant le développement d'un pouvoir agir singulier, il peut aussi être l'occasion de rappeler au futur enseignant certaines pratiques pédagogiques fondées sur les preuves (*« evidence-based education »*, Slavin, 2008).

En situation de débriefing, les quatre types d'intervention sont inévitablement contextualisés et combinés de manière à s'ajuster au mieux aux éléments amenés par le futur enseignant. Chaque entretien est donc une reconstruction qui implique un transfert, une adaptation de cette trame à chaque situation particulière.

L'entretien de régulation permet de concilier deux polarités de l'accompagnement souvent perçues comme contradictoires (Schillings, Depluvrez & Fagnant, 2018). La logique de socialisation professionnelle axée sur l'incorporation des gestes et normes du métier s'accommode en effet peu aisément de la logique de recherche de l'intelligibilité axée quant à elle sur le développement par l'individu de ses propres grilles de lecture des situations vécues et sur l'identification des éléments qui guident plus ou moins consciemment son activité (Chaliès & Durand, 2000). La trame de l'entretien de régulation est construite de manière à mobiliser des « observables » qui aident l'enseignant à s'auto-informer tandis que les apports du formateur l'aident

à élargir son registre interprétatif et à envisager des pistes d'action, notamment en prenant appui sur des connaissances fondées scientifiquement.

D'autres auteurs ont formalisé des pistes pour mener à bien un entretien réflexif. Nous reprenons ici celles de Rey et Kahn (2001, p. 47) qui rejoignent en partie les propos tenus précédemment mais mettent également en exergue des conditions favorables à l'entrée dans une réflexion de qualité sur l'action.

- « S'abstenir totalement de jugement sur la personne ; on n'évalue pas une personne, mais une ou plusieurs prestations.
- Ne pas émettre, dans un premier temps, de jugement sur la prestation du stagiaire.
- Lui demander de décrire ce qu'il a fait (sur le plan pédagogique et didactique), avec ses propres mots, ainsi que les difficultés qu'il a lui-même ressenties.
- Lui demander de rappeler ce qu'il voulait faire.
- L'inviter à confronter ce qu'il estime avoir fait avec ce qu'il a voulu faire.
- L'inviter à confronter ce qu'il a fait avec ce qu'il sait de la classe, des élèves, de la matière, des contraintes institutionnelles.
- L'inviter à confronter ce qu'il a voulu faire avec ce qu'il sait de la classe, des élèves, de la matière, des contraintes institutionnelles.
- Lui demander de formuler les valeurs (pédagogiques, éducatives, éthiques, épistémologiques) qui sont au fondement de ce qu'il a voulu faire. »

4. Conclusion

L'activité réflexive des futurs enseignants ne peut surgir de nulle part et ne les conduit pas toujours à apprendre de leur activité. Nous avons esquissé de manière non exhaustive ce que l'on peut gagner (ou perdre) des échanges qui s'établissent lors d'un débriefing en pointant des éléments-clés.

La supervision réflexive favorise une entrée personnalisée ajustée au niveau de préoccupation du futur enseignant sans toutefois lui laisser l'entière responsabilité de son développement professionnel. Elle permet en effet un étayage dans la réflexion sur l'action en tenant compte du regard que pose l'étudiant, futur professionnel, sur sa pratique. Cette démarche vise à l'aider à concrétiser et à se rapprocher des finalités du métier d'enseignant. Nous laissons le mot de la fin à Paul selon qui « Débriefing, accompagner c'est se mettre à la portée de l'autre,

s'ajuster à son rythme, trouver un tempo commun ou jouer avec l'alternance des durées » (Paul, 2004).

5. Bibliographie

- Bajoit, G. (2003). *Le Changement social : approche sociologique des sociétés occidentales contemporaines*. Paris : Armand Colin.
- Balslev, C. (2016). Soutenir la construction de savoirs professionnels des futurs enseignants dans les entretiens de stage. *Didactiques en pratique*, 2, p. 12–20.
- Beckers, J. (2007). L'Entretien de régulation. Vers une démarche d'évaluation-conseil en formation initiale d'enseignants. In *L'Évaluation conseil en éducation formation*, 18, p. 29–38.
- Beckers, J. (2012). *Compétences et identité professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.
- Bucheton, D. & Soulé, V. (2009). Les Gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3 (3), p. 29–48.
- Chaliès, S. & Durand, M. (2000). Note de synthèse. L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et formation*, 35, p. 145–180.
- Dejaegher, C., Watelet, F., Depluvrez, Y., Noël, S. & Schillings, P. (2019). Conceptualisation de l'accompagnement des maîtres de stage et analyse de ses effets chez les stagiaires. *Activité*, 16 (1) [en ligne].
- De Ketele, J.-M. (2018). Former et accompagner les pratiques professionnelles des enseignants en formation initiale, en insertion et en cours de carrière. In C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi & S. Beusaert (éd.), *Accompagner les pratiques des enseignants : un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 15–28). Louvain : Presses Universitaires de Louvain.
- Dugal, J.-P. (2009). Attitudes dans les entretiens conseils et formation des conseillers pédagogiques. *Travail et formation en éducation*, 4 [En ligne].
- Durand, M. (2002). *L'Enseignement en milieu scolaire* (2^e éd.). Paris : PUF.
- Fuller, F.F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6 (2), p. 24–52.

Mukamurera, J. (2014). Le Développement professionnel et la persévérance en enseignement : éclairage théorique et état des lieux. In L. Portelance, S. Martineau & J. Mukamurera (éd.), *Développement et persévérance dans l'enseignement : oui mais comment ?* (p. 9–27). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Pastré, P. (2005). Genèse et identité. In P. Rabardel & P. Pastré (éd.), *Modèles du sujet pour la conception* (p. 231–259). Toulouse : Octarès Éditions.

Paul, M. (2004). *L'Accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.

Rabardel, P. & Six, B. (1995). Outiller les acteurs de la formation pour le développement des compétences au travail. In P. Pastré, R. Samurçay & D. Bouthier (éd.), *Le Développement des compétences : analyse du travail et didactique professionnelle*. *Éducation permanente*, 123, p. 33–46.

Rey, B. & Khan, S. (2001). *Recherche sur le rôle des maîtres de stage dans la formation initiale des enseignants*. Rapport de recherche. Bruxelles : Université Libre de Bruxelles.

Schillings, P., Depluvrez, Y. & Fagnant, A. (2018). L'Entretien de régulation : un cadre langagier pour soutenir l'activité réflexive des futurs formateurs d'enseignants. Présentation des fondements de l'approche et compte-rendu d'un atelier participatif. In C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi & S. Beusaert (éd.), *Accompagner les pratiques des enseignants : un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 61–82). Louvain : Presses Universitaires de Louvain.

Schillings, P. & Noël, S. (2019). *Notes de cours à l'usage des étudiants futurs masters en sciences de l'éducation pour le cours de didactique professionnelle et formation initiale des enseignants (Partim 1)*. Syllabus, Liège : Université de Liège.

Schön, D.A. (1988). Coaching reflective teaching. In P. P. Grimmet & G. L. Erickson (éd.), *Reflexion in Teacher Education* (p. 19–29). Vancouver : Pacific educational press; University of British Columbia; New-York; London : Teacher College Press.

Schön, D.A. (1994). *Le Praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions logiques.

Slavin, R. (2008). Cooperative learning, success for all, and evidence-based reform in education. *Éducation et didactique* 2 (2) [En ligne]. Accès : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/334>; DOI : 10.4000/educationdidactique.334.

Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). Le Concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), p. 133–155.

Van Nieuwenhoven, C. & Labeeu, M. (2010). L'Accompagnement par le superviseur lors de l'entretien à chaud dans un curriculum à visée réflexive. *Éducation et francophonie*, 38 (2), p. 39–59.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : esf.

Zeichner, K.M. (1993). Tradition of practice in US preservice teacher education programs. *Recherche et formation*, 67, p. 73–90.

Notes

- 1 Pris au sens large du terme : formateurs d'enseignants, tuteurs, mentors, superviseurs, maîtres de stage, conseillers pédagogiques...
- 2 « Pris de court » est une expression signifiant « être rattrapé par (les événements) », « ne pas avoir de temps de réagir » face à une situation qui nous dépasse. Elle instaure une notion de surprise.
- 3 Bajoit montre que l'individu est en constante recherche d'équilibre entre les trois pôles de son identité : *l'identité désirée* (ce qu'il souhaite être et devenir), *l'identité assignée* (ce qu'il pense que les autres attendent de lui) et *l'identité engagée* (ce qu'il est et devient en situation). S'il n'y a pas cohérence entre ces pôles, l'auteur parle, pour le sujet, de sensation consciente « *d'incomplétude, d'insatisfaction, de malaise, de souffrance* » appelée « *tension existentielle* » (Bajoit, 2003, p. 100).
- 4 Davantage en accord avec les grandes finalités du métier et les résultats de la recherche.

Compte rendu de l'atelier transversal

Quelles postures adopter pour soutenir le développement et la réflexivité du stagiaire ?

Nathalie FRANÇOIS
Stéphanie NOËL

ULiège
Didactique en Psychologie et Sciences de
l'éducation
Cifem

1. Descriptif de l'atelier

L'objectif de l'atelier était de conscientiser les participants au fait que la posture adoptée par un formateur¹ et/ou maître de stage² durant les entretiens de réflexion sur la pratique réalisés après l'action enseignante, peut influencer l'attitude adoptée en réponse par l'étudiant. Par conséquent, certaines postures sont à favoriser si, comme le mettent en évidence les prescrits³, la volonté est de soutenir le développement et la réflexivité du stagiaire. *Quelles sont celles à favoriser tout au long de l'entretien ? Quelles sont celles qu'il convient peut-être de limiter ? Avec quelles conséquences sur la réflexivité de l'étudiant en stage et sur son développement ?* Telles sont quelques-unes des questions qui ont balisé notre atelier.

La rencontre a débuté par une mise en situation plaçant tout d'abord l'ensemble des participants dans la position d'observation de l'activité d'un potentiel stagiaire sur la base d'un support vidéo. La volonté des animatrices (les deux auteures de ce compte rendu) était ici de prendre un extrait de séance d'enseignement-apprentissage traitant d'un sujet assez transversal (étant donné que les participants étaient issus de disciplines diverses), à savoir, l'explication de mots de vocabulaire incompris par les élèves lors d'une leçon de français. Après le visionnage, chacun était invité à réfléchir à son intervention lors du débriefing à venir puis à endosser, dans un sous-groupe, un des rôles

proposés (stagiaire, maître de stage, formateur ou observateur) lors de la simulation d'entretien à réaliser avec cet étudiant.

Lors de la mise en commun, les animatrices ont voulu faire émerger, via les observateurs désignés, des éléments relatifs à trois moments clés de l'entretien, à savoir, l'amorce, le déroulement et la conclusion.

Concernant l'entrée dans le débriefing, il est apparu que c'est régulièrement le formateur qui prend la parole en premier pour la donner directement à l'étudiant avec des questions du type : « Quel est ton ressenti ? », « De quoi as-tu envie de parler ? », « Qu'est-ce que tu as pensé ? ».

Durant les entretiens menés dans l'atelier, les participants endossant le rôle du stagiaire évoquent différents éléments (« la gestion de la classe ça a été », « ça je ne l'avais pas prévu »), dont une majorité semble convoquer un registre affectif. Le maître de stage quant à lui aurait tendance à mettre l'accent sur la contextualisation (« le contexte n'est pas facile ») et à revenir de manière privilégiée sur la matière (anticipée ou à venir). Certains participants ont mis en évidence qu'une des spécificités du maître de stage serait d'être « le protecteur » du stagiaire lors de l'échange en tripartite. À ce sujet, l'utilisation régulière du pronom « on » pour qualifier le sujet des actions a été pris comme un indicateur d'une relation construite entre le maître de stage et le stagiaire. D'autres soulignent la possibilité d'une coalition entre maître de stage et formateur. Se pose alors la question d'éventuelles alliances entre deux protagonistes et de leurs répercussions sur le déroulé et l'efficacité de l'entretien.

Enfin, les participants de l'atelier mettent en évidence l'importance de conclure le débriefing en mettant l'accent sur des pistes d'action envisageables pour le stagiaire. Le fonctionnement au sein des groupes de l'atelier a été variable. Pour certains, des pistes sont proposées par le formateur ou maître de stage (« tu aurais dû... », « tu pourrais... »)

et l'étudiant abonde dans le sens des décisions. D'autres envisagent des régulations où le stagiaire est invité à réfléchir à l'adaptation éventuelle dans son contexte de stage. Enfin, certains formateurs invitent le stagiaire à proposer seul des régulations possibles et une réflexion plus collective autour de la faisabilité de celles-ci s'engage ensuite.

2. Comprendre ce qui se joue lors des débriefings : quelques modèles

Plusieurs modèles et concepts présentés ont servi de grilles de lecture pour mieux comprendre les enjeux de l'adoption de l'une ou l'autre posture d'accompagnement durant les entretiens de réflexion sur la pratique.

Ainsi, les modèles de Porter (1950, présenté par Pelpel, 1996) et de Dugal (2009) présentant les attitudes du tuteur/maitre de stage dans les débriefings, donnent à voir six postures pouvant être adoptées. Celles-ci sont synthétisées ci-dessous :

1. *l'évaluation*, c'est-à-dire porter un jugement : attitude impliquant un point de vue moral personnel ou un jugement (critique ou approbateur) à l'égard d'autrui. Formulations du type : « tu aurais pu... » ; « il aurait fallu... » ; « c'était très réussi... » ;
2. *l'interprétation* qui consiste à révéler à l'autre ce qu'il n'a pas « vu » et donc à chercher le sens de ce qui est dit en fonction de ce qui paraît essentiel à l'accompagnateur, au risque d'opérer une distorsion. Formulations du type : « cela prouve que... » ; « on pourrait dire que... » ;
3. *le soutien* qui vise à encourager, consoler pour apporter à l'autre une compensation, pour éviter qu'il ne dramatise. Formulations du type : « moi aussi, tu sais... » ; « tous les débutants... » ; « ce n'est pas de ta faute... » ;
4. *l'investigation* qui implique de questionner pour en savoir davantage et ainsi enquêter pour en savoir plus, en fonction de ce qui paraît essentiel aux yeux du stagiaire. Formulations du type : « est-ce que tu pourrais préciser... » ; « est-ce que cela t'est déjà arrivé... » ;
5. *la décision* où l'accompagnateur va donner la solution au problème, prescrire et ainsi proposer

une solution immédiate au problème, à partir de l'analyse qu'il en fait. Formulations du type : « il faudrait... » ; « tu devrais... » ; « il n'y a qu'à... » ;

6. *la compréhension* qui vise à écouter, reformuler, faciliter l'expression pour clarifier les propos sans les déformer. Formulations du type : « tu penses que... » ; « à ton avis, c'est parce que... » ; « tu veux dire que... ».

Pour compléter la réflexion, Crasborn *et al.* (2011) proposent le modèle MERID qui, au-delà de présenter une typologie des postures adoptées, met en évidence deux dimensions en jeu dans les entretiens post-action : la *directivité* et le *temps de parole*.

Le style *directif*, tel que défini par Henissen *et al.* (2008), renvoie aux notions d'autorité, de critique, d'instruction, de conseil et de prescription (s'apparentant aux attitudes d'évaluation, interprétation et décision chez Dugal, 2009). Il se caractérise par des attitudes directives de type évaluer, instruire, donner une opinion, proposer des stratégies ou encore donner un feedback. À l'opposé, le style *non directif* est davantage lié aux concepts de réflexion, de guidance, de coopération. Il met donc en exergue des attitudes non directives de l'ordre de : poser des questions, guider pour développer des alternatives, réagir de manière empathique, résumer ou encore écouter attentivement.

Ces auteurs concluent, suite à leurs études sur le sujet⁴, que la majorité des tuteurs débutants ont tendance à se trouver sur le pôle « directif » : le tuteur instruit l'étudiant-stagiaire, en prenant le point de vue de sa propre expérience et en évaluant celui-ci. Au niveau des indicateurs quantitatifs, ils mettent en évidence que dans ces nombreux cas, le temps de parole laissé au tuteur est plus important (donner des conseils demande en effet plus de temps que poser des questions) et, par conséquent, ils montrent que les tuteurs sont plus actifs que réactifs. Ce sont en effet eux qui apportent les sujets principaux de discussion. En définitive, les pratiques de terrain observées tendent à montrer que le fait de diriger l'entretien et décider des sujets à aborder et comment les discuter, est spontanément privilégié. Comme le souligne Balslev (2016) en référence aux travaux de Dugal (2009), les maitres de stage ont de fait tendance à reproduire, dans l'accompagnement du stagiaire, leur posture d'enseignant dit « traditionnel » plus en lien avec leur mission éducative qu'avec la posture formative.

3. Pistes pour améliorer l'effet des débriefings de stages

Les postures directives telles que décrites ci-dessus apparaissent comme malheureusement moins porteuses pour le développement des étudiants car elles peuvent entraîner plusieurs effets moins favorables, voire néfastes, relativement à la réflexivité (Beckers, 2012 ; Schillings & Noël, 2018). L'adoption majoritaire d'une attitude *évaluative*, au sens entendu par Dugal (2009), *par le formateur ou maître de stage*, peut entraîner une diminution du **sentiment d'efficacité** de l'étudiant devant l'avis extérieur ressenti peut-être comme intransigeant et immuable. La mise en place de **conduites défensives** comme l'autojustification de l'étudiant peuvent également apparaître, pour sauver la face, ce dernier souhaite systématiquement justifier les reproches émis (« ...oui mais j'allais le faire », « ...oui mais je le fais d'habitude »). Enfin, l'étudiant peut recourir aux attributions externes : plutôt que de revenir sur des éléments sur lesquels il a prise, celui-ci va attribuer son échec à des éléments extérieurs (« c'est parce que c'est vendredi après-midi... », « cette classe-là, il n'y a rien à en retirer, mon maître

de stage et tous les collègues le disent... »). Par ailleurs, lorsque le formateur ou maître de stage se place régulièrement dans une posture de *décision*, cela peut avoir pour conséquence un **manque d'incorporation** des solutions proposées car sans doute moins porteuses de sens pour l'étudiant ou encore d'éventuelles **attitudes de dépendance** : celles-ci peuvent être réelles (« on m'a toujours dit ce qui allait ou n'allait pas et j'attends donc qu'on le fasse encore car je n'ai jamais appris à le faire seul ») ou stratégiques (« je n'ai qu'à laisser parler le prof, il va tout dire et j'abonderai dans son sens »).

La littérature sur le sujet (Schillings, Depluvrez & Fagnant, 2018 ou encore Dugal, 2009) tend toutefois à montrer que des accompagnateurs davantage formés ont tendance à se distancier de la posture directive pour adopter des comportements laissant plus la main à l'étudiant en stage lors des moments de réflexion sur sa pratique, favorisant ainsi la réflexion sur l'action (Schön, 1988).

La mise en commun du jeu de rôle tend d'ailleurs à montrer que les participants à l'atelier adoptent spontanément une position davantage centrée sur le questionnement et la compréhension des propos des stagiaires⁵. Ces derniers témoignent ainsi avoir eu une place importante à tenir dans les échanges et qu'ils avaient l'impression, même

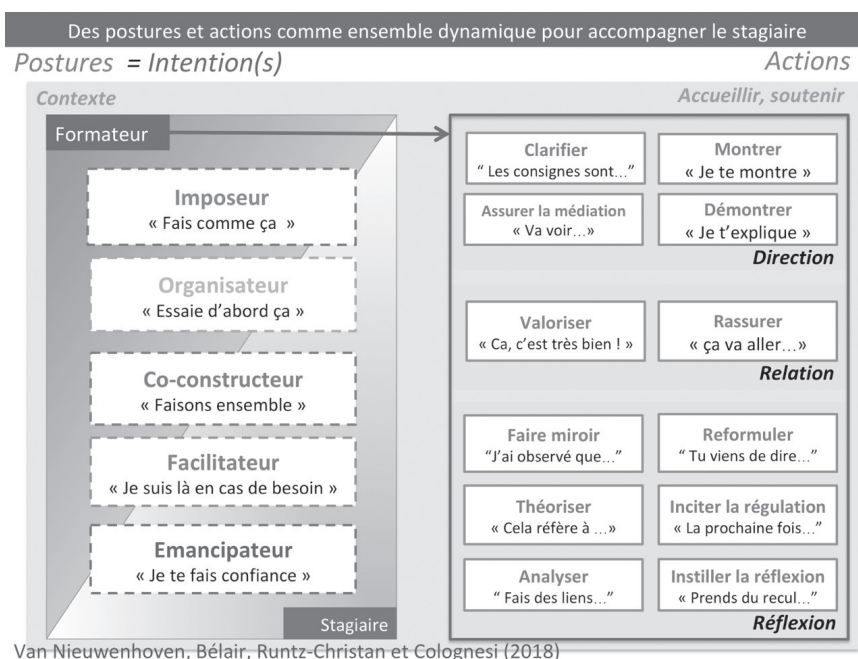


Figure 1 : Des postures et actions comme ensemble pour accompagner le stagiaire (Van Nieuwenhoven, Bélair, Runtz-Christan & Colognesi, 2018)

parfois lors du moment de réflexion sur les pistes, de co-construire l'analyse et les régulations envisagées. Cette manière de fonctionner est évidemment porteuse dans le sens où elle va permettre à l'étudiant de prendre une part active dans sa réflexion sur l'action, d'une part, et de donner sens à l'analyse et aux pistes envisagées, d'autre part.

Des travaux plus récents de Van Nieuwenhoven, Bélair, Runtz-Christan & Colognesi (2018) de l'UCLouvain sur le sujet, ont amené une modélisation des postures et actions en lien avec l'activité du maître de stage.

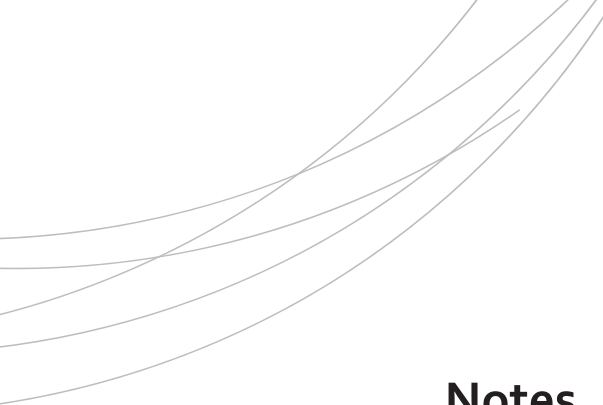
Ainsi, ces auteurs identifient d'un côté des postures qu'un maître de stage peut prendre. Celles-ci laissent entrevoir qui prend la main et quelle autonomie est laissée au stagiaire. La posture d'« imposeur », comme son nom l'indique, amènera le maître de stage à dicter, ordonner des actions, imposer des outils à appliquer. D'un autre côté, la posture d'« émancipateur » laissera une grande autonomie au stagiaire. Les actions identifiées relèvent de trois axes. Le premier concerne le but, la direction que le maître de stage peut donner à un entretien. Le deuxième recouvre l'axe relationnel. Enfin, le troisième porte sur les actions qui peuvent amener l'étudiant à entamer une réflexion.

Ce modèle pourrait permettre aux professionnels de terrain de prendre du recul en situant leurs pratiques dans ces deux pôles, et ainsi éventuellement de prendre conscience des aspects plus ou moins porteurs de leur accompagnement.

Enfin, les apports de Beckers⁶ (2012) mettent également en évidence que l'accompagnement d'un futur professionnel doit être pensé dans la progression. En effet, l'étalement se verra plus étroit en début de formation (« je t'aide à faire » et « je t'aide à te prendre en main ») laissant au fur et à mesure de plus en plus d'autonomie à l'étudiant dans le développement de ses compétences et de son identité professionnelles. Ainsi, l'étalement proposé par le maître de stage sera évidemment variable selon le moment du processus de formation mais également réfléchi en fonction de l'étudiant lui-même.

4. Bibliographie

- Balslev, C. (2016). Soutenir la construction de savoirs professionnels des futurs enseignants dans les entretiens de stage. *Didactiques en pratique*, 2, p. 12–20.
- Beckers, J. (2012). *Compétences et identité professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.
- Champion, D.P., Kiel, D.H. & McLendon, J.A. (1990). Choosing a consulting role. *Training and Development Journal*, 44, 2, p. 33–39.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27, p. 320–331.
- Dugal, J.-P. (2009). Attitudes dans les entretiens conseils et formation des conseillers pédagogiques. *Travail et formation en éducation*, 4 [En ligne].
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3, p. 168–186.
- Pelpel, P. (1996). *Guide de la fonction tutorale*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Schillings, P., Depluvrez, Y. & Fagnant, A. (2018). L'Entretien de régulation : un cadre langagier pour soutenir l'activité réflexive des futurs formateurs d'enseignants. Présentation des fondements de l'approche et compte-rendu d'un atelier participatif. In C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi & S. Beausaert (éd.), *L'Accompagnement des pratiques professionnelles des enseignants en formation initiale, en insertion et en cours de carrière*. Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Schillings, P. & Noël, S. (2018). *Notes de cours à l'usage des étudiants futurs masters en Sciences de l'éducation pour le cours de didactique professionnelle et formation initiale des enseignants (Partim 1)*. Liège : ULiège.
- Schön, D.A. (1988). Coaching reflective teaching. In P.P. Grimmett & G.L. Erickson (éd.), *Reflection in Teacher Education* (p. 19–29). Vancouver : Pacific educational Press ; University of British Columbia ; New-York ; London : Teacher College Press.
- Van Nieuwenhoven, C., Bélair, L., Runtz-Christan, E. & Colognesi, S. (mai 2018). La Triade maître de stage – superviseur Haute École – futur enseignant. Communication lors de la *Journée d'étude dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'Excellence*. UMONS.



Notes

- 1 Accompagnateur venant de l'établissement de formation.
- 2 Accompagnateur sur le terrain de stage.
- 3 Deux décrets : décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents du 12 décembre 2000 (M.B. 19.01.2001), décret définissant la formation initiale des agrégés du 8 février 2001 (M.B. 22.02.2001). Une brochure de la Communauté française de Belgique : *Devenir enseignant : le métier change, la formation aussi* (2001).
- 4 Étude de type « études de cas » : analyse de retranscriptions d'entretiens entre formateurs et formés dans différents secteurs.
- 5 Il est à noter que les participants de l'atelier sont des professionnels avertis et déjà sensibilisés à un accompagnement porteur des stagiaires en formation, ce qui pourrait expliquer l'attitude adéquate adoptée spontanément.
- 6 Modèle Beckers 2012, p. 281 : Comment positionner son accompagnement (inspiré de Champion *et al*, 1990).

Compte rendu de l'atelier transversal

Quelles réactions porteuses envisager face à des incidents critiques ?

Nathalie PAOLONI ^{1,2}
Florence VAN HOOF ^{1,3}

¹ ULiège
Cifen

² Didactique spéciale en sciences
économiques et sciences de gestion

³ Didactique spéciale en langues et
littératures modernes

1. Descriptif de l'atelier

L'atelier a été articulé autour de trois situations — une avant le stage, une pendant le stage et une après le stage — qui ont posé problème au stagiaire et/ou au maître de stage (MdS). Les participants, répartis en trois groupes, ont chacun eu l'occasion de prendre connaissance des trois cas. L'objectif de cet atelier transversal était d'identifier des pistes de solution par rapport à ces cas problématiques.

1.1. Cas problématiques soumis aux participants

1.1.1. Avant le stage

La première leçon du stagiaire a lieu le mardi à 8h20. Il était convenu avec le MdS que la préparation lui serait envoyée par *mail* le mercredi soir de la semaine précédente. Malgré plusieurs rappels et invitations, le stagiaire n'a pas envoyé la préparation dans le délai imparti. Il l'envoie finalement le dimanche à 22h30. Le lundi, vers 18h, le MdS envoie un rapide *feedback* avec des suggestions d'améliorations au stagiaire. Le lendemain, lors de la leçon, le MdS se rend compte que le stagiaire n'a pas tenu compte de ses remarques.

1.1.2. Pendant le stage

Lors d'une leçon, le MdS observe son stagiaire et constate que celui-ci...

- éprouve des difficultés pour répondre aux questions qui lui sont posées; il se contente de répéter ce qu'il a déjà dit;
- hésite beaucoup dans ses explications et commet des erreurs de contenu;
- ne parvient pas à simplifier la matière pour aider les élèves à comprendre;
- ne sait quoi répondre à un élève qui lui demande : « À quoi ça sert, ce qu'on est en train de faire ? »

Au fur et à mesure de la leçon, l'attention des élèves faiblit et le bruit de fond augmente.

Le MdS se demande s'il doit intervenir...

1.1.3. Après le stage

Dans la peau du stagiaire : « J'effectue mon deuxième stage de l'agrégation/master didactique. Cela se passe globalement bien. Je viens d'avoir une leçon plus difficile; j'ai un peu ramé. Étant quelque peu découragé, je compte sur une discussion avec mon MdS pour avoir des conseils et reprendre confiance pour la suite du stage. C'est maintenant la récréation et mon MdS enseigne directement après. On se retrouve dans la salle des profs au milieu de tous ses collègues. J'ai le sentiment que mon MdS n'a pas conscience de l'importance que son *feedback* immédiat a pour moi. J'essaie de lancer la discussion à plusieurs reprises... en vain. »

2. Problèmes identifiés et esquisses de solutions

2.1. Problèmes évoqués par les participants

2.1.1. Avant le stage

La préparation écrite permet de poser des balises, mais il n'est pas toujours facile, pour le MdS, d'anticiper, sur la base de cette préparation, ce qui va réellement se passer en classe. Des différences subsistent entre le cours écrit, formalisé, et le cours en présentiel. Il n'est donc pas toujours possible d'anticiper dans tous ses détails la préparation avant le début du stage.

Par ailleurs, lorsqu'ils donnent cours, certains stagiaires s'adaptent aux imprévus et sont donc obligés de s'éloigner de leur préparation.

Enfin, le stagiaire découvre les caractéristiques des élèves au fur et à mesure du déroulement de la leçon. Il n'est pas toujours conscient des obstacles qu'il va rencontrer.

Certains MdS laissent le stagiaire découvrir et sentir les choses en autonomie, alors que d'autres décrivent très précisément le cadre (nombre d'élèves, niveau, thèmes déjà abordés...) avant le début du stage. La grande majorité des participants à cet atelier souligne l'importance des moments de briefing et débriefing.

2.1.2. Pendant le stage

Les élèves perçoivent très vite si le MdS collabore avec le stagiaire ou pas. Le climat de classe va dépendre de cette attitude de co-construction entre le MdS et le stagiaire. Certains élèves attendent une intervention du MdS lorsqu'il y a des erreurs de contenu, par exemple. Certains stagiaires hésitent à demander de l'aide car ils perçoivent le MdS uniquement comme un évaluateur et pas comme un coach, un accompagnateur. Ils ont peur d'être sanctionnés.

Des questions restent posées quant à l'attitude à adopter par rapport à l'intervention du MdS pendant la prestation du stagiaire. Le MdS n'intervient pas toujours lorsque le didacticien est

présent afin de ne pas porter préjudice au stagiaire. Parfois, la présence du didacticien biaise le climat.

2.1.3. Après le stage

Par manque de temps, il est rarement possible de planifier un entretien immédiat après chaque prestation du stagiaire.

Plusieurs participants à l'atelier ont par ailleurs évoqué des difficultés à mener le débriefing, à être à l'écoute du ressenti du stagiaire, à faire preuve d'objectivité.

2.2. Esquisses de solutions proposées par les participants

2.2.1. Avant le stage

Une préparation des *élèves* avant le début du stage est préconisée. Le fait de rappeler aux élèves les enjeux pour le stagiaire, de leur dire qu'on a confiance en eux, de leur expliquer comment réagir s'ils ne comprennent pas ce que dit le stagiaire, constitue un atout important pour le climat de classe et le respect mutuel pendant le stage.

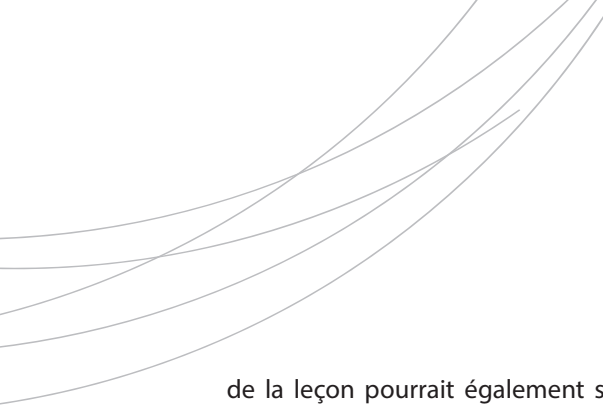
2.2.2. Pendant le stage

Une intervention du MdS peut se faire sereinement si un climat de collaboration est installé. Certaines interventions sont parfois essentielles (cas de violence, erreurs majeures de contenu), mais, dans les autres cas, la vigilance reste de mise par rapport à la forme de l'intervention. Certains MdS mettent en place un code que le stagiaire peut utiliser pour appeler à l'aide (faire un signe particulier avec la main, par exemple).

2.2.3. Après le stage

Les conditions dans lesquelles se déroulent les débriefings sont également importantes et peuvent impacter la suite du stage. Le cadre idéal évoqué par les participants est le suivant : *feedback* immédiat et/ou planifié dans un environnement calme avec des interlocuteurs disponibles et à l'écoute.

Lorsque le débriefing immédiat en présentiel est impossible, un échange programmé rapidement, via un autre canal (téléphone – *mail*) est préconisé. Un écrit du stagiaire quant à son interprétation



de la leçon pourrait également servir de base de réflexion pour les prestations et les entretiens suivants.

Par ailleurs, une formation visant à sensibiliser le maître de stage à l'importance de son rôle à chaque étape du processus d'encadrement pourrait être proposée et valorisée.

3. En guise de conclusion

Il serait utopique de prétendre que l'atelier a pu proposer des solutions à tous les problèmes qui peuvent survenir avant, pendant et après le stage. Les résultats de l'enquête menée en amont de cette journée de formation (voir texte de Sente dans ce même numéro) démontrent en effet que beaucoup

de préoccupations différentes ont été formulées par les répondants.

En outre, nombre de maîtres de stage évoquent un tiraillement entre, d'une part, la volonté d'accorder une certaine autonomie aux étudiants stagiaires, et, d'autre part, la nécessité d'intervenir à divers moments du stage afin d'assurer aux élèves un enseignement de qualité. Il est certes souhaitable de laisser de plus en plus d'autonomie aux stagiaires au fur et à mesure des stages et en fonction de leurs besoins.

Même si la problématique reste complexe, les participants auront eu la possibilité de prendre conscience de l'importance des enjeux à chaque étape du processus (avant, pendant et après le stage).

Compte rendu de l'atelier transversal

Outils et techniques pour la construction d'un observable commun

Emmanuel CHAPEAU¹
Thomas JUNGBLUT^{1,2}

¹ ULiège
Cifén

² Haute École Libre Mosane (HELMo)
² Centre AudioVisuel (CAV) Liège

Pour objectiver l'observation, les débriefings de stages s'appuient parfois sur la consultation de ce que nous nommons un « observable commun ». Il s'agit souvent d'une vidéo tournée par le maître de stage, le didacticien ou l'étudiant lui-même.

En effet, certains biais apparaissent fréquemment lors des débriefings. Quand ceux-ci se déroulent directement après la leçon en question, un biais émotionnel (impactant un ou plusieurs des intervenants), lié à la proximité entre la leçon et son analyse, peut perturber la prise de hauteur et la distance nécessaire à l'exercice réflexif. Pour contrer ce biais, on aurait tendance à postposer quelque peu le moment du débriefing, mais c'est alors un biais de mémorisation qui peut fausser l'analyse réflexive : certains détails peuvent facilement avoir été oubliés ou transformés.

La vidéo, si elle n'est évidemment pas utilisée lors d'un débriefing ayant lieu directement après la leçon, peut être considérée comme le moyen de contrer ces biais parce qu'elle montrerait a posteriori une réalité objective à même de positionner chaque intervenant du débriefing dans une posture distanciée, et en possession de tous les détails des événements qui se sont déroulés, un atout primordial lors de ce type d'exercice.

Pourtant, à travers l'analyse de cinq dispositifs de captation vidéo d'une même activité pédagogique (d'analyse comparée de photographies) dispensée par Emmanuel Chapeau, l'atelier « Outils et techniques pour la construction d'un observable

commun » a voulu mettre l'accent sur le caractère « fabriqué » de l'observable commun, et surtout, sur l'impact du dispositif de prise de vue, à la fois sur la représentation de la situation d'apprentissage et sur la situation d'apprentissage elle-même.

L'impact sur la situation d'apprentissage dépend du caractère intrusif ou non du caméraman et de son dispositif de captation (plus ils sont discrets, moins la situation d'apprentissage est impactée). L'impact sur la représentation de cette situation d'apprentissage dépend du langage de l'image utilisé (impression de rythme grâce à un montage très découpé, focalisation sur l'enseignant grâce à l'utilisation du gros plan, etc.).

1. Dispositif n° 1

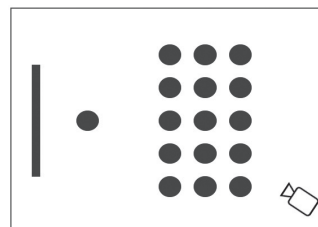


Figure 1 : Schéma en plan du dispositif n° 1.
Plan large et fixe du fond de la classe

Outils : un pied + une tablette numérique + un micro-cravate (pour la variante du dispositif).

Le premier dispositif présenté aux participants repose sur le placement de la caméra à l'arrière de la classe. Ce dispositif est le plus fréquemment utilisé car il permet d'englober l'ensemble de l'activité de la classe dans le champ de l'appareil de prise de vue via un unique plan fixe. Le dispositif est en outre très léger et simple d'installation. Il présente également l'avantage d'être discret pour le groupe classe car il se trouve dans le dos des élèves et à bonne distance de la zone d'activité de l'enseignant.

Filmer une situation d'apprentissage dans sa globalité en un unique plan (et donc sans montage) invite à considérer le film produit comme une représentation objectivée ou neutre de l'activité de l'enseignant. Cependant, l'atelier a mis en évidence plusieurs effets produits par cette représentation. D'une part, l'usage d'un plan fixe et continu présente la situation d'apprentissage comme plutôt statique et monotone. L'activité de l'enseignant ne l'est pas pour autant. D'autre part, le dispositif, compte tenu de son positionnement, ne permet pas de rendre compte avec précision de l'interaction entre les consignes de l'enseignant et le travail réellement accompli par l'élève.

Ce premier dispositif a également permis aux participants d'appréhender l'impact considérable de l'usage d'un micro sur le rendu sonore de la situation d'enseignement. Sans micro, l'ensemble des interventions, qu'elles proviennent des élèves ou des enseignants, sont perceptibles mais difficilement, compte tenu de la distance entre le groupe classe et le micro. L'usage par l'enseignant d'un micro-cravate permet d'entendre distinctement sa voix mais passe sous silence plusieurs interventions d'élèves selon la distance entre ces derniers et le micro de l'enseignant. Cette possibilité de focalisation sur la voix de l'enseignant n'est pas sans effet sur la capacité, ou non, du spectateur à se saisir des interactions entre cet enseignant et les élèves. Et compte tenu de la position de la caméra (face à l'enseignant et dos aux élèves), cette focalisation sonore creuse encore plus l'écart entre un professeur qui se donne à voir et à entendre, et des élèves indistincts et muets. Par conséquent, dans le cadre de certaines activités pédagogiques telles que des travaux de groupes, la conduite d'un débat ou encore du tutorat entre élèves, ce dispositif ne sera vraisemblablement pas à même de rendre compte de la richesse des interactions entre les élèves ou entre le professeurs et les élèves. Par contre, dans le cadre d'une activité plus « frontale » comme un exposé magistral de l'enseignant, il semble davantage approprié.

2. Dispositif n° 2

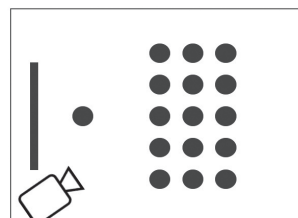


Figure 2 : Schéma en plan du dispositif n° 2.
Plan large et fixe de l'avant de la classe

Outils : un pied + une tablette numérique + un micro-cravate sans fil

Le dispositif n° 2 place la caméra dans le dos de l'enseignant, face aux élèves. En ce sens, il permet d'appréhender la situation d'apprentissage depuis un point de vue qui se rapproche fortement de celui du professeur qui fait face à sa classe. Filmés frontalement, les élèves sont certes visibles mais à « distance », sans possibilité d'identifier précisément leurs réactions ou activités. L'enseignant quant à lui est généralement « sans visage » puisque la caméra est placée dans son dos. Il n'est donc pas possible d'identifier des expressions faciales qui traduisent un ressenti par rapport à la situation, ou des détails du visage qui peuvent être plus ou moins adaptés au rôle d'enseignant. La représentation est donc davantage focalisée sur les élèves et permet de « vivre la classe » plutôt du point de vue de l'enseignant qui, traditionnellement, lui fait face.

L'inconvénient majeur mis en évidence par l'atelier repose sur le rejet de l'activité au tableau dans le hors-champ. Comme plusieurs consignes de travail étaient précisément transmises par ce biais dans le cadre de notre enregistrement, le public de l'atelier n'a pas été en mesure d'établir certains liens entre l'activité de l'enseignant au tableau et la réaction des élèves.

3. Dispositif n° 3

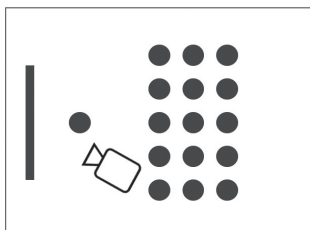


Figure 3 : Schéma en plan du dispositif n° 3.
Plan moyen et fixe face à l'enseignant

Outils : un pied + une tablette numérique + un micro-cravate sans fil.

Le dispositif n° 3 envisage de placer la caméra face à l'enseignant au départ d'une position médiane entre lui et ses élèves. En réduisant cette distance entre l'appareil de prise de vue et le sujet filmé, le plan moyen généré permet un meilleur niveau de détails sur plusieurs aspects comme les expressions et la gestuelle de l'enseignant ou encore sa capacité à intervenir sur le tableau. Par conséquent, si le débriefing a pour but de porter prioritairement sur la posture physique de l'enseignant, sur son utilisation du tableau ou sur son activité langagière, ce dispositif semble efficace.

Cependant, cette configuration forge une représentation très clivée de la situation d'apprentissage puisque l'enseignant, quand il est au tableau, est parfaitement audible et visible, alors que son groupe classe est intégralement hors-champ. Par ailleurs, le plan moyen (fixe) réduit fortement le champ de prise de vue par rapport à un plan large. Ainsi, comme c'était le cas dans l'exemple de notre atelier, si l'enseignant doit quitter sa position face à la classe pour se déplacer au cœur de celle-ci, entre les bancs des élèves, il se retrouve rapidement hors-champ, laissant le cadre de l'image vide de sa présence alors que ce professeur est toujours bien en activité, au cœur de la classe. De la sorte, au visionnage, ce temps mort visuel pourrait être assimilé, à tort ou à raison, avec un temps mort pédagogique.

L'atelier a également soulevé la question des effets produits, pendant la situation d'apprentissage, par cette caméra placée ostensiblement entre le professeur et les élèves. Dans cette configuration, l'enseignant ne peut faire abstraction de cette caméra placée face à lui et qui le filme en perma-

nence. Les élèves en ont, eux aussi, parfaitement conscience. La situation d'apprentissage pourrait donc être davantage biaisée lors du recours à ce type de dispositif de prise de vue.

4. Dispositif n° 4

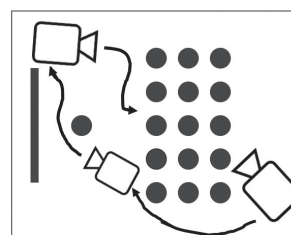


Figure 4 : Schéma en plan du dispositif n° 4.
Caméra épaule

Outils : une tablette numérique + un micro-cravate sans fil.

Le dispositif n° 4 est caractérisé par une caméra mobile, à l'épaule, qui se déplace au sein de la classe. L'impact sur la situation d'apprentissage est très important puisque le caméraman et son matériel envahissent littéralement l'espace de la classe. Celle-ci est donc très visible pour l'ensemble des intervenants et est susceptible de modifier ou de provoquer certains comportements des protagonistes. C'est, entre autres, pour cette raison que ce dispositif n'est quasiment jamais utilisé lors d'exercices de vidéoscopie.

L'impact sur la représentation est également assez important. Contrairement aux dispositifs précédents, la focalisation est multiple et on peut voir à l'écran tantôt l'enseignant, tantôt les élèves, tantôt les interactions enseignant/élèves grâce à l'utilisation de différentes valeurs de cadre (on passe du plan large — qui montre l'ensemble de la classe — au gros plan qui met en évidence certains détails). Si la représentation est variée (elle montre beaucoup de choses différentes avec des moyens multiples), elle n'en est pas pour autant objective. Elle le serait même encore moins puisqu'elle dépend entièrement du regard du caméraman qui sélectionne ce qu'il juge bon de montrer. C'est donc sa vision « d'auteur » qui définit ce que l'on voit sur l'observable commun.

Ce dispositif « en immersion », bien qu'il semble, à travers la mobilité de la caméra, pouvoir

appréhender la situation d'apprentissage dans sa complexité, n'en reste donc pas moins le reflet subjectif de la vision de l'opérateur.

5. Dispositif n° 5

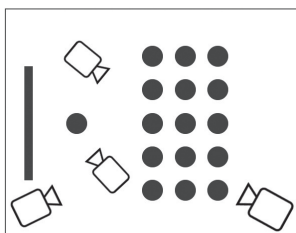


Figure 5 : Schéma en plan du dispositif n° 5.
Multicam (plans fixes + variations de points de vue
et de valeurs de cadre)

Outils : 4 pieds + 4 tablettes numériques + l'application *Recolive* (pour le montage en direct) + l'application *Davinci resolve* (pour le montage *a posteriori* sur un ordinateur) + un micro-cravate sans-fil.

Le dispositif n° 5 se caractérise par le recours au multicam. Quatre caméras (dans l'exemple proposé au cours de l'atelier) sont placées sur pied à différents endroits de la classe. Chaque caméra filme à partir d'un point de vue particulier avec une valeur de cadre particulière.

Ce type de dispositif est sans doute moins intrusif que le précédent, même si la multiplication des caméras, pouvant être très proches des élèves, risque également d'influencer la situation d'apprentissage. En effet, si l'opérateur peut rester à l'écart au fond de la classe, le matériel quant à lui est visible et clairement affiché, et les élèves, comme l'enseignant, se savent filmés.

La représentation de la situation de classe qui résulte de l'utilisation de ce type de dispositif est, sans aucun doute, la plus omnisciente et la plus objective. Dans notre cas, elle propose différents points de vue et cadrages : un plan large de l'arrière de la classe (cf. dispositif 1), un plan large de derrière l'enseignant (cf. dispositif 2), un plan moyen face à l'enseignant (cf. dispositif 3) et un plan moyen face aux élèves. Ainsi, selon les besoins, on peut avoir accès à différentes informations : le plan moyen de l'enseignant lors de l'explication des consignes, le plan moyen des élèves pour juger de leur réceptivité, le plan large de l'arrière de la classe pour apprécier les déplacements de l'enseignant dans la classe, etc. Ce dispositif permet donc de choisir

a posteriori (ce qui n'était pas le cas du dispositif précédent) ce que l'on veut voir. Notons que pour plus de facilité lors du débriefing, on peut recourir au montage vidéo des différentes sources d'images et ne proposer qu'un seul fichier à observer. Dans ce cas, la représentation de la situation d'apprentissage devient très cinématographique et plus agréable à regarder. Il faut toutefois garder à l'esprit que le rythme, la dynamique et la fluidité qui émanent de ce montage vidéo peuvent être liés à la fois à la leçon qui s'est déroulée et/ou aux effets de montage et de multiplication de points de vue et de cadrage.

6. Conclusion

En envisageant cinq dispositifs distincts, cet atelier a démontré qu'il existe des alternatives au placement d'une caméra dans le fond de classe pour filmer une situation d'enseignement. Chaque dispositif possède des atouts et des limites. Il paraît nécessaire pour les étudiants et les didacticiens de sélectionner une configuration en fonction des données qu'ils souhaitent récolter afin d'organiser efficacement une pratique réflexive reposant sur l'analyse de ces données. En ce sens, comme l'a fort justement suggéré un participant de l'atelier, il serait souhaitable d'élaborer une typologie des dispositifs selon leur capacité à rendre compte de tel ou tel aspect d'une situation d'apprentissage. Le tableau présenté ci-dessous amorce quelque peu ce projet en cours de construction.

L'atelier a également voulu montrer que le recours à l'enregistrement vidéo lors d'entretiens réflexifs doit être accompagné de précautions et que les intervenants doivent garder à l'esprit le caractère « fabriqué », « construit » de l'observable commun. Filmer des individus dans une situation particulière a toujours une influence sur celle-ci. Représenter des individus de manière vidéographique implique toujours un geste d'auteur, c'est-à-dire une certaine subjectivité, un certain regard. Et, on l'a vu, selon le type de dispositif utilisé, l'impact sur la situation et sur sa représentation est plus ou moins important.

C'est pourquoi, dans le cadre d'analyses réflexives, en tentant d'éliminer certains biais (émotionnel ou de mémorisation) grâce au recours à la vidéoscopie, il existe un risque réel d'être confronté à d'autres types de biais inhérents à toute démarche de captation et de représentation de la réalité par l'intermédiaire de l'image.

Dispositif	Impact sur la situation d'apprentissage	Impact sur la représentation	Atouts	Limites	Intérêt
n° 1	★ ★	★ ★	Captation globale de la situation d'apprentissage	Réactions des élèves peu visibles Expression corporelle fine de l'enseignant peu visible Représentation statique et monotone	Je m'intéresse à la situation globale en me focalisant sur l'enseignant
n° 2	★ ★	★ ★	Captation globale de la situation d'apprentissage Point de vue de l'enseignant	Expression corporelle fine de l'enseignant peu visible Représentation statique et monotone Pas de possibilité de voir le tableau	Je m'intéresse à la situation globale en me focalisant sur les élèves en tant que groupe
n° 3	★ ★ ★	★ ★ ★	Possibilité de voir les détails du tableau Possibilité de voir les expressions corporelles fines de l'enseignant	Élèves absents de la représentation Enseignant absent également s'il se déplace et sort du cadre	Je m'intéresse à l'enseignant et à son expression corporelle fine
n° 4	★ ★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★ ★	Possibilité d'avoir à la fois des plans d'ensemble et des gros plans des élèves et de l'enseignant	Risque d'influencer fortement la situation d'apprentissage L'opérateur choisit sur le moment, en fonction de sa subjectivité, les éléments à filmer	
n° 5	★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★	Possibilité d'avoir à la fois des plans d'ensemble et des gros plans des élèves et de l'enseignant Possibilité de choisir <i>a posteriori</i> les éléments à filmer Document plus « agréable » à regarder grâce au montage	Risque de création de rythme et de dynamisme par le montage	Je m'intéresse à la situation globale en me focalisant sur l'enseignant ainsi que sur les élèves en tant que groupe Et je m'intéresse en même temps à l'expression corporelle fine de l'enseignant, à celle des élèves en tant qu'individu ainsi qu'aux interactions entre l'enseignant et les élèves

Figure 6 : Tableau récapitulatif des caractéristiques et propriétés de chaque dispositif

Remarque : de manière générale, l'utilisation du micro-cravate renforce fortement la focalisation sur l'enseignant.

Synthèse de l'atelier disciplinaire en didactique de la biologie

Corentin POFFÉ^{1,2}
Mélanie LASCHET¹
Marie-Noëlle HINDRYCKX^{1,2}

¹ ULiège
Service de Didactique des Sciences
biologiques
² DIDACTIfen

Dans le cadre de l'atelier disciplinaire en didactique de la biologie, nous avons voulu faire se rencontrer les étudiants en formation et des maitres de stage. L'objectif était une mise à plat des attentes des uns vis-à-vis des autres, au service de la formation des futurs enseignants.

Préalablement à cette rencontre, il a été demandé à chaque étudiant de coucher sur papier ses attentes vis-à-vis d'un maitre de stage potentiel. Ces attentes ont été séparées en trois catégories temporelles : *avant*, *pendant* et *après* le stage.

De notre côté, en tant que formateurs, nous avons réalisé le même travail, en tentant d'élaborer une liste, non exhaustive, des rôles du maitre de stage et du stagiaire, également répartis avant, pendant et après un stage. Cette liste avait été intégrée dans un folder, outil de dialogue entre les partenaires d'un stage : l'étudiant, le maitre de stage et le formateur. Cet outil est présenté en annexe.

Lors de la séance, nous avons formé des petits groupes, rassemblant un maitre de stage et quelques étudiants. Chaque étudiant devait présenter sa liste d'attentes au groupe et les membres devaient ensuite négocier une nouvelle liste d'attentes, tenant compte cette fois du point de vue du maitre de stage également. Chaque groupe est alors venu présenter sa liste à l'ensemble des participants.

Ensuite, les formateurs de didactique disciplinaire ont eu l'occasion de présenter à leur tour le folder évoqué plus haut. Force a été de constater que les éléments soulevés par les maitres de stage et par les étudiants étaient similaires à ceux identifiés par les formateurs.

Cependant, la discussion qui a suivi a permis la mise en avant de ce que chacun avait à apporter aux autres. *Communication* et *respect* réciproques sont les deux maitres-mots qui ont été unanimement mis en avant au cours des échanges. Cet atelier a permis d'articuler au plus près les attentes des stagiaires, des maitres de stage et des formateurs didacticiens.

Cette rencontre a été appréciée par les participants qui ont relevé l'intérêt de pouvoir échanger en dehors du contexte d'un stage réel où, forcément, l'enjeu de l'évaluation pèse sur les discussions. Enfin, cette rencontre a également permis à plusieurs étudiants de nouer des contacts avec de potentiels maitres de stage.

Annexe

▶ ▶ ▶ Contraintes fixées aux stagiaires

- ▶ 40 périodes de stage actif à réaliser
- ▶ Minimum 10 périodes avec chaque maître de stage
- ▶ Réaliser des observations libres avant chaque stage
- ▶ Réaliser 2 périodes d'observation participante avant chaque stage
- ▶ Donner maximum deux fois une séquence identique (classes en parallèle)
- ▶ Changer de type d'enseignement (GT et TT ou TQ et P, minimum 10 périodes dans les 2 types)
- ▶ Validation d'une évaluation maximum sur les 40 périodes de stage

▶ ▶ ▶ Pour le stagiaire documents à faire compléter

- ▶ Autorisation de prêter un stage
- ▶ Analyse de risques
- ▶ Evaluation du stage par le maître de stage

▶ ▶ ▶ Documents à produire

- ▶ Planification pour tout le stage
- ▶ Préparations de leçons
- ▶ Documents à distribuer aux élèves (le cas échéant)

▶ ▶ ▶ Avant le stage Le stagiaire

- ▶ Faire une demande de stage en suivant les consignes des établissements scolaires
- ▶ Faire signer l'autorisation de stage et l'analyse de risques
- ▶ Fournir au maître de stage le dossier d'évaluation (également téléchargeable)
- ▶ Encoder son horaire de stage (au moins une semaine avant le début de celui-ci)
- ▶ Présenter au maître de stage sa planification (à rendre à la didactique une semaine avant le début du stage)
- ▶ Présenter ses préparations au maître de stage au moins 48h ouvrables à l'avance
- ▶ Ajuster ses productions selon les remarques du maître de stage
- ▶ Réaliser les périodes d'observation libre et les observations participantes (2 pér. par stage)

Le maître de stage

- ▶ Proposer des classes, un horaire, des sujets de leçons
- ▶ Accompagner le stagiaire dans sa découverte de l'école, du ROI, des programmes, des collègues...
- ▶ Relire et commenter les productions du stagiaire (planifications, préparations, feuilles pour les élèves...) pour lui permettre de les amender

Une question ?

Un problème ?

Mettre fin au stage ?



N'hésitez pas à nous contacter

04/366.34.89

0486/27.76.77

mn.hindryckx@uliege.be

Service de Didactique des Sciences biologiques
Quartier Agora - Allée du Six Août, 7
bâtiment B6a
4000 Liège

www.cifen.ulg.ac.be



Didactique des Sciences biologiques

Vous accueillez

un stagiaire

dans votre classe ?



Merci !



Année académique 2018-2019

▶ ▶ ▶ Pendant le stage Le stagiaire

- ▶ Prester les périodes de stage
- ▶ Mettre en pratique les remarques du maître de stage
- ▶ Prendre note des débriefings et rédiger ses reculs réflexifs
- ▶ Mettre à disposition du maître de stage et de la didactique sa farde de stage complète

Le maître de stage

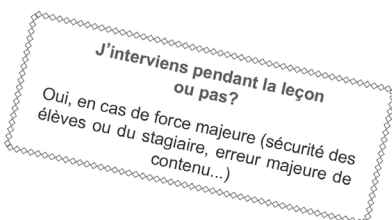
- ▶ Assister aux leçons du stagiaire
- ▶ Prendre le temps du débriefing et en garder une trace pour le dossier d'évaluation
- ▶ Signer la feuille de route après chaque période de 50 minutes prestée

▶ ▶ ▶ Après le stage Le stagiaire

- ▶ Assister au débriefing de fin de stage
- ▶ Rendre sa farde de stage complète à la didactique selon les consignes
- ▶ Rendre au maître de stage tout ce qui lui aurait été prêté
- ▶ Ramener sans délai les documents des élèves (évaluations, notes...)

Le maître de stage

- ▶ Réaliser le débriefing de conclusion du stage
- ▶ Renvoyer le dossier d'évaluation complété (y compris la page de conseils/commentaires) par mail ou par voie postale à la didactique
- ▶ Renvoyer la demande d'allocation complétée à la didactique (pas par mail car nous devons disposer du document original)



Synthèse de l'atelier disciplinaire en sciences économiques / sciences de gestion

Sophie LERUTH

ULiège

Service de Didactique des sciences
économiques / sciences de gestion
Cifen

Plusieurs maitres de stage ont participé à l'atelier de didactique disciplinaire en sciences économiques/sciences de gestion animé par le professeur Jean-Marie Dujardin, didacticien. Au terme de cette journée de réflexion sur le thème « Débriefons ensemble », tous ont pris conscience de l'importance du rôle du maitre de stage et de la responsabilité qui est la sienne. De la discussion en atelier, on retiendra les éléments suivants qui permettent d'optimiser le déroulement du stage :

- Préalablement au démarrage du stage, l'étudiant sera invité à observer son futur maitre de stage. Une fois l'accord de l'établissement d'accueil obtenu et le contrat de stage signé, le stagiaire demandera un moment de « briefing » avec son maitre de stage afin de prendre connaissance des attentes de celui-ci, de lui faire part des consignes et des exigences du Service de didactique (concepts didactiques à maîtriser, critères d'évaluation, contenu de la préparation de leçon) et d'organiser le stage (horaire,

thèmes des leçons...). Cette première entrevue se déroulera quelques semaines avant le démarrage du stage.

- Une semaine avant le démarrage du stage, le stagiaire prévoira une seconde entrevue avec le maitre de stage afin de soumettre sa préparation de leçons et d'obtenir le feedback de celui-ci.
- Au terme de chaque leçon prestée en classe, un débriefing en duo (maitre de stage/ étudiant), voire en trio lorsque le didacticien spécialisé est présent, sera organisé.

Le débriefing en trio est considéré comme un moment particulièrement important pour l'étudiant mais aussi pour le maitre de stage, car il favorise l'échange d'expériences. Il permet parfois un questionnement du maitre de stage par rapport à ses propres pratiques d'enseignant. Le *modus operandi* du débriefing en trio est le suivant : brève introduction par le didacticien, auto-évaluation de l'étudiant, évaluation de la prestation du stagiaire par le didacticien et intervention du maitre de stage.

En conclusion, cet atelier a permis une meilleure coordination entre l'équipe de didactique de sciences économiques/sciences de gestion et les maitres de stage.

Synthèse de l'atelier disciplinaire en langues modernes

Germain SIMONS
Julie VANHOOF
Alain SEGATTO
Florence VAN HOOF

ULiège
Service de Didactique des langues et
littératures modernes
Cifem – DIDACTifem

1. Structure de l'atelier

L'atelier en langues modernes a été articulé autour de plusieurs *questions-balises* dont les suivantes :

- La tutelle des stages vous apporte-t-elle quelque chose ? Si oui, quoi ?
- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans le suivi des stages ?
- Comment fonctionnent les débriefings réalisés en duo (maître de stage [désormais MdS] et étudiant) et en trio (stagiaire, MdS, didacticien) dans vos classes ? Qui commence à parler ? Qui conclut ? Qui dirige la discussion ? S'il y a des traces de ce débriefing, quelles sont-elles (grilles, notes...) ? Qui les rédige ? Qui y a accès ? Quand ?
- Que pensez-vous des demandes des étudiants listées ci-après ? Est-il possible de les rencontrer, ou du moins une partie d'entre elles ?
 - a. Quand c'est possible, prendre le temps du débriefing après chaque leçon. Si c'est impossible, le postposer à un autre moment de la journée, ou le donner par écrit à la fin de la leçon.
 - b. Dans tous les cas, prendre le temps du débriefing à la fin du stage, et le faire sur une base objective : la préparation, les notes d'évaluation de chaque leçon.

- c. Ne pas faire le débriefing en présence des élèves.
- d. Demander d'abord le ressenti de l'étudiant par rapport à sa leçon.
- e. Demander à l'étudiant de procéder à une auto-évaluation.
- f. Pour les commentaires, commencer par le positif.
- g. Vérifier si les stagiaires comprennent bien ce que le MdS et l'équipe de didacticiens dit.
- h. Sérier les problèmes et proposer de classer ceux-ci par ordre de priorité.
- i. Proposer des pistes concrètes pour que le stagiaire puisse s'améliorer.
- j. En fin de stage, collecter aussi l'avis des élèves (anonymat garanti) car ce sont les premières personnes concernées par le stage.

2. Réponses apportées aux questions

En ce qui concerne *l'apport* éventuel de la *tutelle* des stages, les MdS présents déclarent d'abord que, dans la grande majorité des cas, celle-ci est enrichissante. Ils évoquent, entre autres, la posture distanciée dont ils jouissent dans cette fonction et qui leur permet de voir leurs élèves sous un autre jour, ainsi que la découverte de nouvelles (res)sources, de nouveaux documents, de nouveaux procédés didactiques utilisés par les stagiaires.

Les *difficultés* rencontrées dans le suivi des stages sont diverses, mais deux éléments reviennent assez souvent : des étudiants qui s'y prennent trop tard dans la préparation de leurs séquences et leçons, et une maîtrise déficiente de la matière à enseigner. Les MdS présents précisent toutefois que ces cas restent quand même, fort heureusement, assez rares.

Les échanges relatifs aux *types de débriefings* montrent que ceux-ci varient considérablement en fonction de différents paramètres : la présence ou non du didacticien disciplinaire, les besoins de l'étudiant, le temps disponible pour ce débriefing. En didactique des langues modernes, les MdS remplissent, au terme du stage, une grille d'évaluation, la même que celle utilisée par l'équipe de didactique disciplinaire. Les étudiants ont accès aux grilles d'évaluation au terme de chaque stage. La note du MdS compte pour la moitié des points. L'étudiant doit par ailleurs rédiger un bref rapport d'auto-évaluation au terme de chaque stage.

Enfin, pour ce qui a trait aux *demandes des étudiants*, les MdS présents évoquent un problème de manque de temps, qui empêche parfois de répondre à certaines d'entre elles (a, e, j). Cette carence en temps est aussi évoquée par l'équipe de didactique qui rappelle qu'elle a vu ses cohortes d'étudiants doubler au cours de ces cinq dernières années alors que le personnel encadrant n'a pas augmenté depuis dix ans.

3. Pistes d'amélioration

Plusieurs pistes ont été avancées pour optimiser le débriefing :

- Concevoir un document qui servirait de trame pour un débriefing écrit de chaque leçon.
- Prévoir un débriefing en fin de stage pour faire le point et établir les priorités pour les stages à venir. Toutes les difficultés devraient être mentionnées mais priorisées.
- Faire évoluer le type de débriefing apporté aux étudiants en fonction de la période de stage, en

se basant sur le développement de leur capacité réflexive et de leur autonomie. Dans cette logique, le débriefing serait plus « expositif » à la première période de stage et, en fin de stage, l'étudiant devrait être capable de s'auto-évaluer sans aide extérieure. Dans cette perspective, il conviendrait d'ajouter une rubrique dans la grille d'évaluation des stages, relative au niveau de lucidité du stagiaire, à sa capacité à diagnostiquer ses forces et faiblesses et à rechercher les moyens pour combler ses lacunes.

- Proposer au stagiaire d'exprimer son ressenti et de formuler ses questions *par écrit* pour que le MdS puisse y répondre a posteriori. Cette procédure devrait aussi permettre de tester la lucidité du stagiaire.

4. Autres idées évoquées

D'autres idées ont été avancées, mais pas en lien direct avec le débriefing. Parmi celles-ci, épinglons les suivantes :

- Consacrer plus de temps au « *pre-active teaching* », c'est-à-dire aux observations de cours mais aussi à la co-construction de la séquence didactique avec le MdS.
- Organiser des séances de « microenseignement » avant le premier stage.
- Proposer un premier stage d'enseignement exclusivement formatif.
- Réaliser, en début d'année, en plus du test diagnostique sur la maîtrise de la langue orale, un test portant sur la maîtrise des concepts grammaticaux en français.

Prestation du serment de Socrate

Corentin POFFÉ

*ULiège
Cifén*

Alors qu'il s'agissait de la première cérémonie de prestation du serment de Socrate présidée par Marie-Noëlle Hindryckx, les étudiants proclamés ont pu vivre une introduction d'un genre nouveau. En effet, en lieu et place du traditionnel discours, il a été proposé aux étudiants de répondre à un sondage en ligne, au moyen de la plateforme Wooclap, portant sur leur situation actuelle, leurs préoccupations et leurs attentes envers le Centre interfacultaire de formation des enseignants (Cifén).

Ce sont près de 160 étudiants qui ont participé à ce sondage en direct, réalisé à l'aide de leur téléphone portable, et nous nous proposons d'en livrer ici les principaux résultats.

La première partie du sondage avait pour but de dresser un bilan de leur situation professionnelle. Les étudiants présents représentaient l'ensemble des facultés et des écoles organisant des agrégations et des masters à finalité didactique. Leur répartition est reprise à la figure 1.

Environ 65 % des répondants travaillent actuellement dans le domaine de l'enseignement. Parmi ceux-ci, ils sont 67 % à travailler à temps plein comme le montre la figure 2.

Toujours parmi les participants travaillant dans l'enseignement, ils sont près de 54 % à reconnaître éprouver des difficultés dans leur contexte professionnel. Parmi celles-ci, citons les plus prégnantes : la charge de travail (organisation, préparations, corrections), la gestion des aspects administratifs du métier et la gestion de la discipline en classe.

La seconde partie du sondage visait à obtenir l'opinion de ces jeunes diplômés en regard de deux initiatives du Cifén, à savoir : « Les Extras du Cifén » et la revue *Didactiques en pratique*.

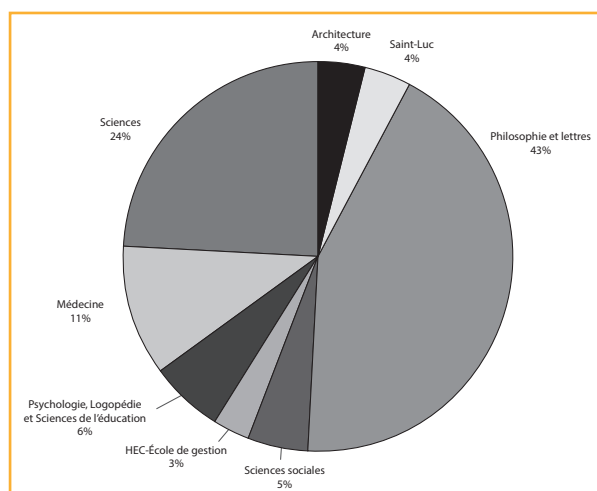


Figure 1 : Répartition des répondants par faculté et par école

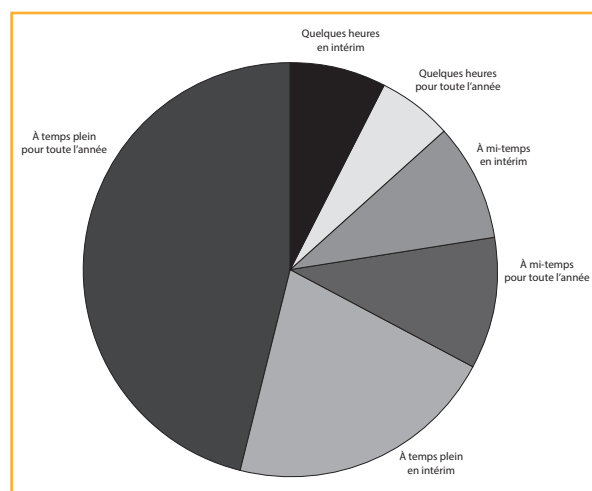


Figure 2 : Situation professionnelle des participants travaillant dans l'enseignement

Ils ne sont que 10 % à signaler vouloir participer aux « Extras du Cifen », ensemble d'activités en lien avec le métier d'enseignant, mais ne faisant pas partie intégrante du cursus obligatoire des étudiants. Un texte résumant les différentes initiatives menées dans ce cadre figure dans le présent numéro. Cependant, 45 % affirment vouloir éventuellement y participer. Les thématiques susceptibles d'intéresser les participants sont, entre autres, la voix des enseignants, la planification d'un cours à moyen et long termes, la discipline en classe ou encore, la gestion des « dys ». Ils sont presque 53 % à souhaiter que ces initiatives soient organisées en soirée.

En ce qui concerne la revue *Didactiques en pratique* éditée par le Cifen, ils sont près de 80 % à vouloir la recevoir. Une majorité souhaite consulter cette revue en ligne (40 %, contre 30 % pour la version papier).

L'équipe du Cifen ne manquera pas de tenir compte des résultats de ce sondage pour l'avenir.

Après cette expérience interactive qu'ils pourront éventuellement tester avec leurs propres élèves, les diplômés présents ont pu prêter le serment de Socrate, dernière formalité administrative et pourtant riche en signification : « Je m'engage à mettre toutes mes forces et toute ma compétence au service de l'éducation de chacun des élèves qui me sera confié ».

Tous les membres du Cifen leur souhaitent beaucoup de succès dans leur vie professionnelle.

Quelques échos des « Extras du Cifen »

Florence VAN HOOF
Alexandre MOUTON
Corentin POFFÉ

ULiège
Cifen

Lors de cette année académique 2018–2019, le Cifen a réitéré son initiative appelée les « Extras du Cifen ». Celle-ci consiste en un programme facultatif complémentaire à la formation suivie par les étudiants des programmes d'agrégation et des masters à finalité didactique. Certaines de ces activités sont également ouvertes aux maîtres de stage. Cette année, quatre activités ont été proposées et font l'objet d'un court compte-rendu ci-dessous.

1. (In)formation sur le tableau blanc interactif

Force est de constater que les pixels gagnent de plus en plus de terrain dans les écoles. L'engouement pour le tableau blanc interactif (TBI), qu'il soit didactique ou simplement technologique, est réel.

Le Cifen a dès lors proposé à ses étudiants une séance d'une heure afin de les sensibiliser à l'utilisation de cet outil.

Julie Vanhoof et Florence Van Hoof ont présenté les fonctionnalités de base du TBI : comment télécharger le logiciel *ActivInspire* donnant accès aux divers outils de création d'exercices, comment importer des documents Word afin de pouvoir les surligner ou les annoter, comment classer ou assembler des éléments et garder une trace du processus développé en classe, comment manipuler ces éléments de façon attrayante, comment se servir de documents audios/audiovisuels et profiter de la qualité de son proposée par le TBI...

À côté d'une initiation théorique, la dizaine de participants a pu observer quelques applications concrètes dans le cadre du cours de langues modernes, mais facilement transférables à d'autres disciplines.

2. Faire de la voix son alliée

Des classes qui résonnent, un environnement bruyant et des dizaines d'élèves à intéresser plusieurs heures par jour... Comment couvrir le brouhaha ambiant ? Comment faire passer son message de manière audible et convaincante ?

La voix des enseignants est soumise à une intensité plus élevée que la voix habituelle et ce, de manière prolongée et répétée. Comment préserver au mieux cet outil de travail ? C'est à cette question que nous avons voulu répondre en invitant Dominique Morsomme, docteur en logopédie, responsable de l'unité de Logopédie des troubles de la voix (ULiège).

D. Morsomme a tout d'abord présenté les mécanismes physiologiques qui sous-tendent la production des sons de la parole. Dès la mise en vibration des plis vocaux, on observe différentes contraintes mécaniques appelées « stress mécaniques ». La résistance développée par l'individu à ces stress est variable en fonction de la constitution de chacun. Si la voix de chaque individu dépend de facteurs physiologiques et génétiques comme le sexe et l'âge, il est également important de tenir compte de l'environnement dans lequel l'enseignant donne cours.

Une exposition excessive à ces stress mécaniques peut mener au *surmenage vocal*. Celui-ci résulte d'une utilisation vocale supérieure aux capacités de récupération du système physiologique propre à chaque individu. Il traduit une utilisation vocale excessive en termes de durée de phonation,

d'intensité et/ou de fréquence vocale. Il correspond à un fonctionnement vocal normal mais avec une absence de repos suffisant pour permettre une récupération normale de la voix. Le *malmenage vocal*, quant à lui, résulte d'un « forçage vocal ». Il s'agit ici d'un fonctionnement anormal du geste vocal. Ceci conduit à une voix inefficace, fatigante et parfois même douloureuse.

Un environnement bruyant et mal insonorisé, le manque d'hydratation ou un surmenage/malmenage vocal peuvent entraîner des *problèmes vocaux* tels que de l'œdème des plis vocaux, des polypes et des nodules. Ces problèmes surviennent plus fréquemment chez les enseignants de sexe féminin et ils augmentent avec l'âge.

Le *repos vocal* favorise la récupération. Il permet de résorber une simple fatigue ressentie suite à un usage intensif ou inhabituel de la voix. Comme l'indiquent D. Morsomme et A. Remacle (2016) :

« Le repos vocal correspond à l'absence de phonation. Il est généralement recommandé par l'ORL, le phoniatre ou l'orthophoniste dans un but thérapeutique. En pratique, il s'agit de réduire ou d'éviter l'utilisation de la voix sous toutes ses formes (parlée ou chantée) afin de permettre une récupération. La littérature décrit deux types de repos vocal : le repos absolu et le repos relatif. Le premier, dit repos absolu, total, ou strict, a pour but de ne produire aucun son afin d'éviter tout stress mécanique relatif à la phonation. En sus de l'usage vocal, la toux et le hennage sont aussi à éviter, tout comme les exercices vocaux dans le cadre de la prise en charge orthophonique. Le second type de repos, dit relatif ou partiel, consiste à utiliser la voix le moins possible, en évitant de parler dans des conditions défavorables (parole à distance, en présence de bruit, dans un environnement sec, etc.). L'utilisation du téléphone est également déconseillée. En cas de repos relatif, certains spécialistes autorisent la pratique d'exercices vocaux spécifiques, supervisés par le thérapeute. Outre ces deux types de repos détaillés dans la littérature, nous ajoutons une troisième forme non décrite jusqu'alors, à savoir le repos alterné. Comme son nom l'indique, le repos vocal alterné consiste à alterner des périodes d'usage vocal avec des périodes de silence, dans le but de permettre une utilisation vocale prolongée ou répétée sans risque pour les organes phonatoires. »

D. Morsomme a conclu la conférence en donnant quelques conseils concrets à utiliser au quotidien : chauffer sa voix avant de donner cours ou encore avoir à sa disposition un thermo contenant de l'eau

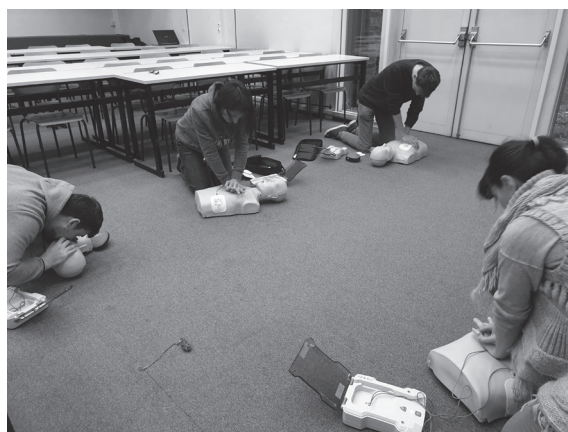
chaude à laisser quelques instants en bouche afin d'hydrater de façon optimale les cordes vocales.

Pour aller plus loin :

Remacle, A., Morsomme, D. & Finck, C. (2013). Dosimétrie vocale chez des enseignantes des niveaux maternel et primaire. In *Cahiers de l'ASELF*, 10 (4), p.14-29 [en ligne : <http://hdl.handle.net/2268/160693>].

Remacle, A. & Morsomme, D. (2016). Le repos vocal. Pourquoi, comment, et dans quelles circonstances ? In C. Klein-Dallant (éd.), *De la voix parlée au chant: Bilans, rééducations, pathologies de la voix parlée et chantée*, p.615 [en ligne : <http://hdl.handle.net/2268/195535>].

3. L'école sauve des vies



Lorsqu'un arrêt cardiaque survient, seule une personne sur cinq est actuellement capable d'effectuer les gestes qui sauvent. Or, le rôle des premiers témoins est vital lors d'un accident dans la mesure où les chances de survie diminuent de 10 % pour chaque minute qui s'écoule¹. Former le plus grand nombre de citoyens est donc une nécessité. Étape incontournable de la vie de tout un chacun, l'école pourrait dès lors être un lieu d'information et de formation idéal aux premiers secours d'urgence afin d'augmenter significativement les taux de survie suite à un accident cardiaque. Outre la formation des élèves (concrétisée en 2018 par un subside accordé aux écoles volontaires par Wallonie-Bruxelles Enseignement — <http://ecolesauvedesvies.be>), la formation des enseignants et futurs enseignants s'avère une étape incontournable afin de s'assurer que chaque acteur de l'école puisse informer, former et intervenir au sein de sa communauté de vie.

L'atelier « L'école sauve des vies » a donc permis aux futurs enseignants d'apprendre le protocole de prise en charge de base d'une victime atteinte d'un arrêt cardiaque. Après avoir établi le bilan de la situation et appelé les secours (112), ils ont appris à réaliser une réanimation cardio-pulmonaire efficace ainsi qu'à utiliser un défibrillateur externe automatique (DEA). Quelques notions de premiers soins ont également été abordées afin de réagir adéquatement à des situations qui arrivent plus fréquemment, notamment en contexte scolaire (crise de tétanie, syncope, brûlure ou hémorragie, etc.). Ils retiendront également qu'en respect des compétences de chacun, la pire des erreurs lors de ce type d'accident, c'est de ne rien faire. Chaque acte posé par un témoin est une étape vers la survie de la victime.

4. Projection en avant- première du film *Sortir du rang*

À l'heure de clôturer ce numéro, une activité est encore prévue au programme, il s'agit de la projection du film « Sortir du rang » sur l'école Léonie de Waha, et qui est la suite du web-documentaire

« Élèves en liberté »² de Patrick Séverin. La projection sera suivie d'une rencontre avec le réalisateur, ainsi qu'avec Bruno Derbaix, sociologue, et Emmanuel Chapeau, chercheur-enseignant (ULiège/Waha).

Synopsis du film :

Changer le visage de l'école traditionnelle n'est pas seulement un enjeu pédagogique. C'est d'abord une nécessité démocratique. Comme le disait Célestin Freinet au début du xx^e siècle, « un régime autoritaire à l'école ne saurait être formateur de citoyens démocrates ». À Liège, en Belgique, une équipe de profs expérimente depuis 20 ans un modèle basé sur la collaboration, l'autonomie et la citoyenneté active. Ils sont animés par une conviction partagée : l'école doit offrir aux plus jeunes les outils pour comprendre notre monde et pour le transformer lorsqu'ils l'estiment nécessaire.

Notes

1 *European Resuscitation Council* (ERC, 2015). *European Resuscitation Council Guidelines for Resuscitation 2015. Resuscitation*, 95, p. 1–312.

2 <https://www.rtbef.be/elevesenliberte/>.

Une collaboration entre étudiants AESI/AESS, au service de la transition secondaire inférieur / secondaire supérieur chez les élèves

Corentin POFFÉ

ULiège
Service de Didactique des Sciences
biologiques
Cifen – DIDACTifen

1. Introduction

Cette année encore, une collaboration a été mise en place dans le cadre de la formation des futurs AESI des Hautes Écoles de la ville de Liège (Haute École de la Ville de Liège, Haute École Charlemagne et Haute École Libre Mosane) et des futurs AESS de l'Université de Liège en Sciences. Un compte rendu des initiatives précédentes a été rédigé dans les numéros précédents de *Didactiques en pratique* (n° 2 et 3).

Le dispositif mis en place cette année présente cependant une nouveauté. En effet, pour la première année, les collègues physiciens ont rejoint le groupe de formateurs mettant en place la collaboration.

Par ailleurs, la version de cette année a ceci de particulier que, pour la première fois, tous les acteurs ont été satisfaits de la formule vécue. Après plusieurs années d'essais et de modifications, nous pensons avoir réussi à élaborer un dispositif efficace que nous reconduirons, en l'état, l'année prochaine.

Le premier point d'attention des formateurs, en amont du dispositif vécu, a été de rédiger un

document de consignes complet et commun à toutes les institutions de formation. Cela a permis aux étudiants d'identifier clairement ce qu'ils avaient à faire, mais aussi de prendre conscience de ce qui était attendu des autres étudiants avec qui ils allaient être amenés à travailler.

Les objectifs du travail en commun, annoncés dès le début de la collaboration, sont les suivants :

- favoriser la transition secondaire inférieur/ secondaire supérieur pour les élèves dans le cadre des cours de sciences ;
- permettre aux futurs AESI – AESS de se rencontrer, d'échanger sur les méthodologies utilisées par chaque partie et d'ouvrir les portes à d'éventuelles collaborations dans le métier ;
- identifier des obstacles d'apprentissage rencontrés par les élèves au départ d'articles de recherche en didactique ;
- construire ensemble une intervention didactique articulée et pertinente, et les supports qui y sont liés, pour lever l'obstacle sélectionné, à la transition entre la 2^e–3^e et la 4^e du secondaire.

Ensemble, les formateurs de toutes les institutions ont identifié quatre thèmes (deux thèmes de biologie, un thème de chimie et un thème de physique) situés à la charnière entre le secondaire inférieur et le secondaire supérieur, à savoir :

- la transition entre l'UAA1 Sciences de base « Nutrition et production d'énergie chez les hétérotrophes » (3^e année) et l'UAA3 Sciences de base/Sciences générales « Unité et diversité des êtres vivants » (4^e année) ;
- la transition entre l'UAA2 SG « Importance des végétaux verts à l'intérieur des écosystèmes » (3^e année) et l'UAA3 SG « Unité et diversité des êtres vivants » (4^e année) ;

- la transition entre l'UAA2 « La réaction chimique : approche qualitative » (3^e année) et l'UAA3 « La réaction chimique : approche quantitative » (4^e année) ;
- la transition entre le point de programme « sources et transformations d'énergie » (2^e année) et l'UAA3 « travail, énergie et puissance » (4^e année).

2. Description du dispositif 2018–2019

2.1. Première phase, en autonomie

Chaque étudiant s'est vu attribuer un des quatre thèmes. Préalablement à la première séance en présentiel, les étudiants ont dû lire un ou deux textes de la littérature didactique, en lien avec le thème attribué. Ces textes ont été fournis par les formateurs et étaient identiques pour tous les étudiants d'un même thème, quelle que soit leur institution d'origine. Il a été demandé aux étudiants de relever les obstacles à l'apprentissage dont il était question dans les textes et d'en sélectionner trois qu'ils souhaitaient travailler. Cette sélection opérée, chaque étudiant a encodé en ligne son choix de difficultés. C'est sur la base de ce choix que les groupes de travail ont été déterminés par les formateurs.

2.2. Deuxième phase, en présentiel à l'ULiège

Tous les participants ont été répartis en groupes mixtes comprenant deux étudiants AESS et deux ou trois étudiants AESI en fonction du thème et des difficultés choisies, encodées en ligne : neuf groupes de biologie, quatre groupes de chimie et quatre groupes de physique. Ils ont commencé par échanger à propos de la difficulté (obstacle à l'apprentissage) qui les rassemblait. Ensuite, il leur a été demandé de rechercher des pistes pour dépasser la difficulté identifiée dans le contexte de la transition secondaire inférieur/secondaire supérieur et de leur thème de leçon. Enfin, ils ont été amenés à construire une intervention didactique qui permettrait de surmonter cette difficulté. Cette première séance s'est clôturée par la rédaction d'une fiche d'engagement personnel fixant les tâches à réaliser par chacun pour la séance suivante.

2.3. Troisième phase, à domicile

Chaque étudiant a réalisé le travail qu'il s'était engagé à réaliser par le biais de la fiche d'engagement personnel.

2.4. Quatrième phase, en présentiel à la Haute École de la Ville de Liège

Les étudiants ont disposé d'un court moment pour finaliser l'élaboration de leur intervention didactique et pour préparer leur présentation. Ce moment passé, de nouveaux groupes ont été formés en répartissant des étudiants d'un même groupe de travail dans différents groupes de présentation. Chaque étudiant a alors présenté le résultat auquel a abouti son groupe de travail à d'autres étudiants qui ont ainsi pu formuler des commentaires afin d'améliorer les interventions présentées. Chaque groupe de présentation rassemblait deux interventions en biologie, une en chimie et une en physique.

Enfin, l'ensemble des interventions didactiques imaginées dans le cadre de cette collaboration a été collecté par les formateurs et mis à disposition de tous les étudiants.

En guise de conclusion, les étudiants ont tous été rassemblés et ont été invités à exprimer leur ressenti par rapport au dispositif de collaboration en général, à l'aide du logiciel Wooclap.

3. Quelques éléments d'analyse

3.1. Du côté des étudiants

Comme le montre la figure 1, les étudiants sont globalement satisfaits du dispositif proposé.

Les figures 2 et 3 montrent les principales retombées, évoquées par les étudiants participant.

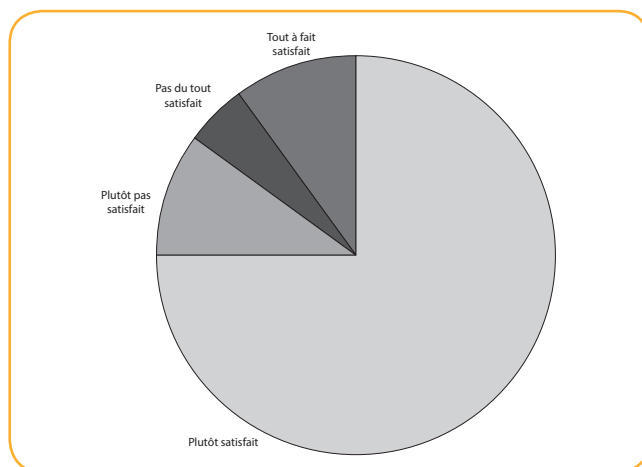


Figure 1 : Répartition des réponses à la question « Quel est votre degré de satisfaction à la fin de cette collaboration ? »

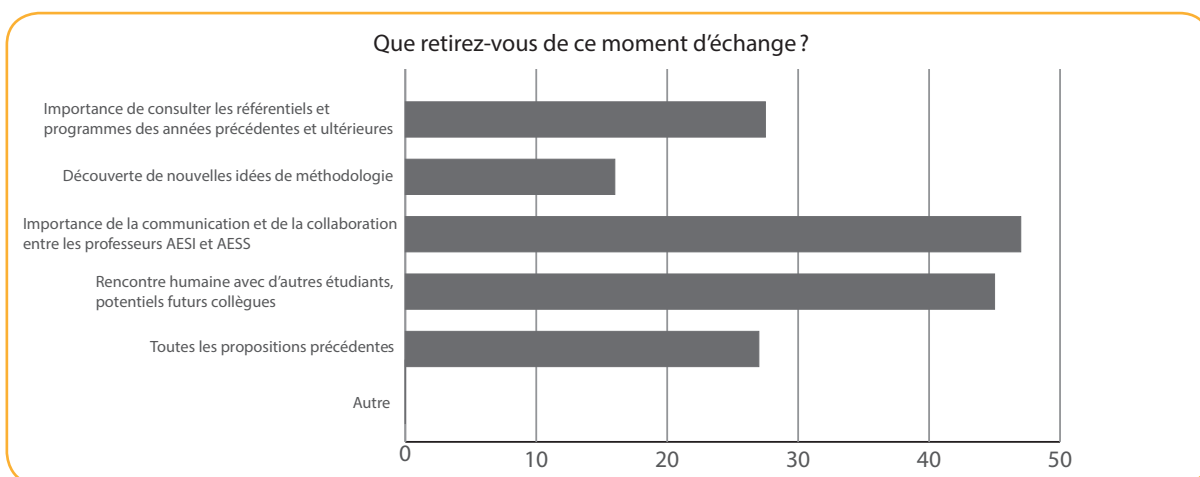


Figure 2 : Répartitions des réponses à la question « Que retirez-vous de ce moment d'échange ? »

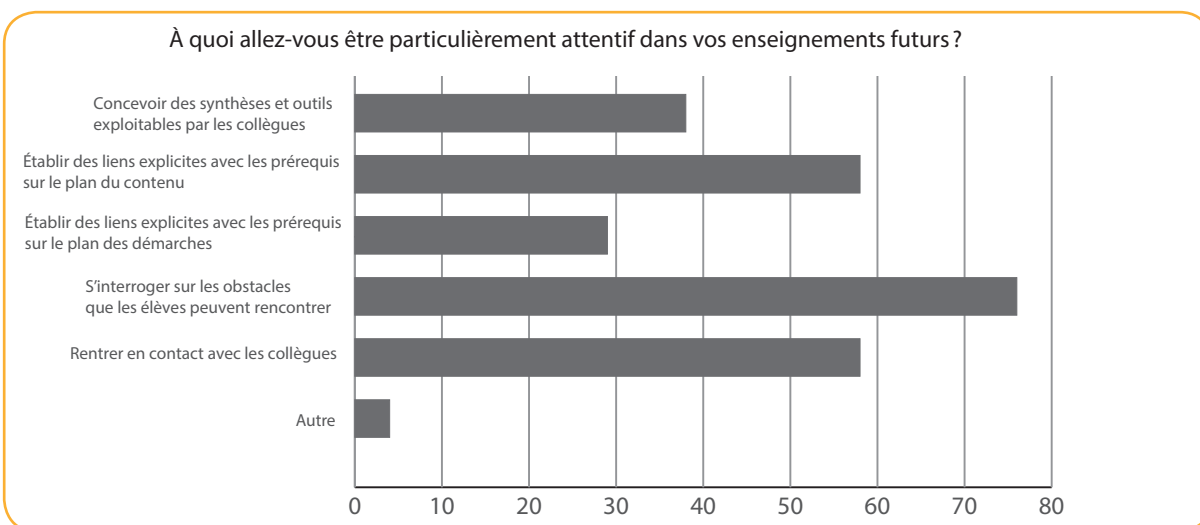


Figure 3 : Répartitions des réponses à la question « À quoi allez-vous être particulièrement attentif dans vos enseignements futurs ? »

En termes d'améliorations à apporter au dispositif, les étudiants sont demandeurs de consignes encore plus précises. Par ailleurs, ils souhaiteraient que le dispositif prenne place à un autre moment de l'année académique, car la période choisie était particulièrement chargée en stages.

3.2. Du côté des formateurs

Ces derniers ont particulièrement apprécié cette nouvelle mouture du dispositif de collaboration.

Premièrement, l'élaboration du document de consignes commun à tous a permis de mettre en œuvre une réelle articulation des attentes de tous les acteurs. Deuxièmement, même si les formateurs n'ont pas pu assister réellement aux présentations des interventions didactiques élaborées, il leur est apparu que les objectifs assignés au dispositif de collaboration ont été largement atteints.

En guise de conclusion, il nous semble important de mentionner l'importance de ce genre de collaboration, notamment en raison du contexte de la réforme de la formation initiale des enseignants. En effet, le décret, récemment voté, tend à instituer un travail en partenariat dans la formation de tous les enseignants. Gageons qu'un travail tel que nous l'avons mené et que nous allons poursuivre, facilitera l'implémentation de cette réforme.

L'équipe de formateurs

Haute École de la Ville de Liège

Françoise Auguste — Bernadette Lespagnard —
Denis Fontaine — Pierre Lerusse

Haute École Charlemagne

Geneviève Evrard — Catherine Kinet — Suzanne
Hoffelt — Susana Mateo Sánchez

Haute École Libre Mosane

Caroline Villeval — Divna Brajkovic — Santina
Donatelli

Didactique des Sciences biologiques — ULiège

Marie-Noëlle Hindryckx — Mélanie Laschet —
Corentin Poffé

Didactique des Sciences chimiques — ULiège

Bernard Leyh — Brigitte Nihant

Didactique des Sciences physiques — ULiège

Maryse Hoebeke — Hervé Caps

Didactique générale — ULiège

Christelle Goffin