

Sommaire

Éditorial	3
-----------------	---

VOLET 1 – *Récits de pratiques*

Élodie BERTHOLOMÉ, <i>L'escape game</i> en classe de français	7
Sandra HENNAY, L'éveil historique et culturel au service de l'émergence du mode de pensée historien au cycle 2 de l'enseignement fondamental	17
Anouchka LILOT, Illustration de la médiation sociocognitive dans un cours de dessin et un cours de physique	23
Maurine REMACLE, Nicolas FRANCK, Marc CLOES & Alexandre MOUTON, Le projet ObLoMoV : une nouvelle approche pédagogique à destination des enseignants en éducation physique	29

VOLET 2 – *Dossier thématique : L'inclusion des élèves allophones en classe ordinaire*

Deborah MEUNIER, Introduction	37
Hervé BUNTINX & Françoise AUGUSTE, En quoi un stage en français langue d'apprentissage peut-il faire évoluer les pratiques didactiques en haute école ?	41
Olivier DEZUTTER & Maggie COURNOYER, Quand la présence d'élèves en processus d'intégration linguistique, sociale et scolaire dans une classe régulière amène à repenser l'enseignement et l'évaluation de la compréhension en lecture au secondaire	49
Florie VERDONCK, De la maquette au concept, ou comment construire les concepts disciplinaires avec des élèves aux profils linguistiques hétérogènes ?	57
Priscila LOPES LEAL DANTAS & Olivier DEZUTTER, Comment se développe la compétence d'écriture des élèves allophones intégrés dans les classes régulières au Québec ? Quelques cas d'élèves hispanophones puisant dans leur répertoire plurilingue	63

VOLET 3 – *DidActu*

Anne HERLA, La Fabrique philosophique : un nouveau collectif de recherche et de formation en didactique de la philosophie	71
Muriel NEVEN & Marie LAKAYE, L'insertion professionnelle dans le secondaire des jeunes diplômés en histoire. Mener ensemble une réflexion sur les difficultés rencontrées et trouver les moyens d'y remédier	73
Emmanuel CHAPEAU, <i>STOP IT</i> : un jeu d'évasion qui éduque aux médias	77
Marie LAKAYE & Muriel NEVEN, Déchiffrer des lettres pour écrire les dates. Polémique autour d'un savoir historique fondamental... ou pas	79
Deborah MEUNIER, Une formation à distance pour enseigner le français langue d'apprentissage/langue de scolarisation (FLA/FLSco)	81
Des formations continues proposées par les membres du Cifen en 2021–2022	85

VOLET 4 – *Échos de la recherche*

Comptes rendus de recherche

Germain SIMONS, Création d'une collection en didactiques disciplinaires et en sciences de l'éducation aux Presses Universitaires de Liège : Didactiques en Recherche (DeR)	89
Ingrid MAYEUR, Quels savoirs de référence pour enseigner les pratiques éditoriales à l'ère numérique ? De la pertinence des concepts d'architexte, d'énonciation éditoriale et d'éditorialisation dans une approche didactique du texte numérique	90
Alexandre MOUTON, Maurine REMACLE, Yoric PETITFRÈRE & Marc CLOES, Enquête Covid et activité physique chez les jeunes : résultats préliminaires	91
Abstracts	94

Éditorial

Le comité de rédaction

Daniel Delbrassine, Christelle Goffin,
Anne Herla, Alexandre Mouton, Muriel
Neven, Yoric Petitfrère, Anne-Catherine
Werner

Vous l'aurez constaté, *Didactiques en Pratique* a changé. Germain Simons, Corentin Poffé, Jacqueline Beckers et Séverine De Croix ont passé la main à sept personnes issues de cinq services de didactique. La nouvelle équipe a voulu conserver l'essentiel du projet, mais redéfinir — un peu — la ligne d'une revue qui souhaite s'ouvrir davantage aux praticiens, en dehors de l'ULiège et du Cifen. La publication de recherches scientifiques se fera désormais prioritairement dans la nouvelle collection *Didactiques en Recherche (DeR)*, présentée dans ce numéro.

La nature des rubriques a peu évolué, puisque chaque livraison offrira des « Récits de pratiques » issus de domaines variés et ancrés dans les classes du primaire et du secondaire, un grand dossier thématique, une information sur les activités du Cifen (« DidActu ») et des « Échos de la recherche » menée au sein de l'UR DIDACTIfen et ailleurs.

Un autre changement concerne la diffusion de la revue : nous avons opté pour un format mixte, avec une édition papier et une édition numérique. Les exemplaires papier sont destinés aux contributeurs et aux institutions partenaires, le format numérique est adressé à toutes celles et à tous ceux qui le souhaitent. Si ce n'est déjà fait, nous vous invitons à vous inscrire sur le lien <https://my.uliege.be/depnumerique> pour recevoir la revue automatiquement.

La rubrique « Récits de pratiques » de ce numéro 7 offre une diversité d'expériences d'enseignants de

terrain, dans les domaines du français, de l'histoire, de la physique et de l'éducation physique.

Élodie Bertholomé (institut provincial d'enseignement agronomique de La Reid) présente une activité qui introduit « *L'escape game* en classe de français ». Elle utilise ce jeu comme dispositif pédagogique pour démarrer une séquence consacrée au mouvement surréaliste et destinée à des élèves de 6^e professionnelle. *L'escape game* est configuré pour travailler en équipes et de façon non linéaire, en privilégiant les artistes plasticiennes.

Dans une contribution intitulée « L'éveil historique et culturel au service de l'émergence du mode de pensée historien au cycle 2 de l'enseignement fondamental », Sandra Hennay (haute école R. Schuman à Virton) montre que l'on peut déjà construire des savoirs en histoire avec des enfants de 5 à 7 ans. L'expérience menée à l'école communale de Ruelle (Virton) a conduit les enfants à décrire et situer des traces du passé à partir d'un album de Claude Ponti, et démontre que l'on peut développer un mode de pensée d'inspiration historique (MPIH) à un très jeune âge.

Anouchka Lilot (doctorante en physique, ULiège) montre comment une démarche pédagogique pratiquée en atelier extrascolaire (asbl) avec des enfants peut inspirer un dispositif pour une séquence de physique consacrée à l'étude des sons avec des adolescents. Elle se fonde sur l'application de la médiation sociocognitive et développe sa comparaison selon trois axes : confiance en soi et engagement, formation intellectuelle, métacognition. La séquence de physique a été testée à l'athénée royal Prince Baudouin de Marchin.

Le projet ObLoMoV (*Obesity and Low Motility Victims*) est porté par une équipe du département des Sciences de la motricité (ULiège) : Maurine Remacle, Nicolas Franck, Marc Cloes et Alexandre Mouton. Il combine des exercices de HIIT (*high intensity interval training*) et des activités basées sur une approche théâtrale. L'expérience menée en 5^e

et 6^e primaires avec cinq enseignants de la région liégeoise met en évidence l'importance de l'imaginaire pour mobiliser les élèves vers de bonnes pratiques en matière de santé et vers un mode de vie moins sédentaire.

Le dossier thématique de ce numéro 7 porte sur « L'inclusion des élèves allophones en classe ordinaire » et comporte quatre contributions (deux québécoises et deux belges). Il est coordonné et présenté par Deborah Meunier (ULiège), spécialiste du français langue étrangère (FLE) et du français langue de scolarisation.

Dans la première contribution, Hervé Buntinx et Françoise Auguste (haute école de la Ville de Liège) répondent à une question : « Un stage en français langue d'apprentissage peut-il faire évoluer les pratiques didactiques en haute école ? » Leur projet consiste à mettre en collaboration des stagiaires de FLE et leurs collègues de sciences naturelles pour élaborer une séquence destinée à des élèves de classes DASPA (dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants et assimilés). L'expérience met en évidence l'écart entre les deux approches didactiques (FLE et sciences naturelles).

Olivier Dezutter et Maggie Cournoyer (université de Sherbrooke) rendent compte d'un phénomène qui concerne de plus en plus d'enseignants québécois (et belges) : « La présence d'élèves en processus d'intégration linguistique, sociale et scolaire dans une classe régulière ». Ils montrent que cette situation nouvelle conduit à « repenser l'enseignement et l'évaluation de la compréhension en lecture au secondaire ». L'expérience qu'ils ont menée visait le premier cycle du secondaire et deux enseignantes volontaires d'un établissement où près de la moitié des élèves sont issus de l'immigration.

Florie Verdonck (collège Fra Angelico à Evere) propose une méthode pour « construire les concepts disciplinaires » au cours d'étude du milieu, avec des élèves aux profils linguistiques hétérogènes : elle rend compte d'une expérience menée en classes du début du secondaire, où la réalisation d'une maquette permet d'aborder le concept de l'habitat et le vocabulaire propre à ce domaine.

Priscila Lopes Leal Dantas et Olivier Dezutter (université de Sherbrooke) analysent le cas d'élèves

hispanophones pour « comprendre comment se développe la compétence d'écriture des allophones intégrés dans les classes régulières au Québec ». Ils montrent que l'influence de la langue espagnole conduit à une typologie précise d'erreurs lexicales et orthographiques, mais aussi que le rôle de l'anglais (« langue tierce ») n'est pas négligeable chez les élèves.

La rubrique « DidActu » propose des articles brefs axés sur l'actualité du Cifen. Il y est d'abord question de la « Fabrique philosophique », un nouveau collectif de recherche et de formation en didactique de la philosophie (Anne Herla). Muriel Neven et Marie Lakaye reviennent sur l'insertion professionnelle dans le secondaire des jeunes diplômés en histoire. Emmanuel Chapeau présente « *STOP IT* », un jeu d'évasion qui éduque aux médias. Marie Lakaye et Muriel Neven prennent position dans la polémique récente sur les chiffres romains. Deborah Meunier propose une formation à distance pour enseigner le français langue d'apprentissage/langue de scolarisation. Enfin, nous présentons l'offre de formation continuée qui émane des membres du Cifen pour l'année 2021–2022.

Comme dans les numéros précédents, la rubrique « Échos de la recherche » fournit les abstracts des publications récentes des membres du Cifen, ainsi que des liens vers les textes publiés. Avant cela, Germain Simons (directeur de l'unité de recherche DIDACTIfen) présente la nouvelle collection *Didactiques en Recherche* publiée aux Presses Universitaires de Liège. Ingrid Mayeur (didactique de l'Information et communication) évoque une recherche menée sur les « Savoirs de référence pour enseigner les pratiques éditoriales à l'ère numérique ». Enfin, Alexandre Mouton (didactique des Sciences de la motricité) résume les résultats préliminaires d'une enquête sur l'impact de la situation sanitaire (Covid) sur l'activité physique chez les jeunes.

Nous espérons que cet éditorial aura su aiguillonner votre curiosité et que ce numéro 7 pourra surtout la satisfaire. Dans l'optique du futur numéro 8, nous vous invitons à prendre contact avec l'un(e) d'entre nous pour nous proposer une contribution, par exemple dans la rubrique « Récits de pratiques »...

Bonne lecture à vous.

L'escape game en classe de français

Élodie BERTHOLOMÉ

Institut provincial d'enseignement
agronomique de La Reid

1. Introduction

Il y a deux ans, avec l'une de mes stagiaires au départ (Lorène Firrantello), puis seule ensuite, j'ai mis au point des dispositifs pédagogiques un peu hors normes : des *escape games*. Pour introduire l'un des parcours, en 5^e et en 6^e professionnelle, j'organise le cours de manière à mettre les élèves « en jeu ». En 5^e, j'ai choisi la thématique du romantisme pictural ; en 6^e, le surréalisme. Je vais ici présenter ce second dispositif, mis en œuvre dans des classes de 6^e professionnelle options soins animaliers, horticulture, sylviculture, fleuriste...

Un *escape game* pédagogique est un « jeu d'évasion grandeur nature dans lequel une équipe de joueurs doit résoudre des énigmes afin de s'évader d'un lieu déterminé en un temps limité, le tout dans un contexte pédagogique » (Fenaert, Nadam & Petit, 2019, p. 135).

Des variantes existent (Werner, 2021) : on peut, par exemple, remplacer l'évasion par l'ouverture d'un coffre ou par la découverte d'un code résolvant une enquête. Quoi qu'il en soit, les principes fondateurs de ce type de dispositifs sont les suivants : il doit s'agir d'un jeu d'équipe, limité dans le temps, comprenant des énigmes à résoudre et des défis à relever, avec pour objectif de faire apprendre quelque chose aux participants.

Ces jeux développent donc des compétences sociales et transversales (coopération, esprit d'équipe, compétences communicationnelles et organisationnelles), ainsi que des compétences

(trans)disciplinaires choisies par les enseignant-e-s qui conçoivent le dispositif. Il peut s'agir de travailler l'une ou l'autre compétence, de découvrir un point de matière spécifique, ou de réinvestir certains apprentissages pour une révision, par exemple. Certains *escape games* sont aussi utilisés comme évaluations finales (les élèves exploitent alors les compétences acquises et les apprentissages réalisés en classe pour terminer le jeu : s'ils ou si elles y parviennent, l'évaluation est réussie).

Il existe différents types d'*escape games* pédagogiques. Certains sont linéaires (une énigme résolue est la clé pour la suivante), d'autres proposent des énigmes imbriquées (plusieurs petites énigmes contribuent à résoudre une énigme plus importante). Certains sont tout à fait numériques (ce qui ne favorise pas toujours le travail en équipes), d'autres nécessitent beaucoup de matériel, parfois caché au sein du local ou entraînant des manipulations plus importantes (puzzles, superpositions, etc.), et d'autres encore sont hybrides.

2. Contextualisation

En ce qui me concerne, j'utilise le jeu pour introduire le parcours sur le surréalisme, qui exerce les élèves à l'UAA1 (effectuer une recherche sur Internet), à l'UAA2 (réaliser une synthèse écrite, puis un exposé oral avec support de communication pour présenter un aspect du courant artistique et un-e artiste en particulier) et à l'UAA5 (transposition ou recomposition d'une œuvre surréaliste). Ce parcours se clôture par une exposition surréaliste dont mes élèves sont les guides pour d'autres classes (il s'agit d'un projet vertical mené avec des classes du 1^{er} degré).

Le parcours s'organise donc en plusieurs étapes schématisées ci-dessous (figure 1).

Au départ, il ne comportait pas d'*escape game*, mais je constatais un manque d'enthousiasme des élèves

pour entrer dans la matière. Si les objectifs d'un tel dispositif sont évidemment la coopération et l'éveil de la curiosité, je pense que la ludification¹ a aussi un impact positif sur la motivation des élèves et le plaisir avec lequel ils/elles entrent dans ma classe.

Mon parcours sur le surréalisme commence et s'achève donc sur des temps forts (*l'escape game* et l'exposition). Au centre du processus, les élèves réalisent un « panorama des artistes surréalistes » dont ils/elles ont fait la découverte lors de leurs exposés oraux : nous affichons aux murs de la classe les cartes mentales réalisées par les élèves pour leurs exposés, ainsi qu'une œuvre emblématique pour chaque artiste (figure 2). Ce « panorama » permet une vue d'ensemble du mouvement surréaliste et suscite l'inspiration des élèves pour la création des œuvres pour l'exposition.

3. Choix pédagogiques

Concernant les détails du dispositif, j'ai opéré certains choix.

J'ai d'abord testé l'organisation d'un *escape game* linéaire, mais je la trouvais peu adaptée pour la classe : l'organisation est lourde et la remise en place du jeu est trop complexe. Comme j'ai parfois des classes qui se suivent, réinstaller le jeu pendant un intercour était une course contre la montre peu confortable. J'ai donc opté pour un autre type de scénario, qui favorise la dynamique de groupe : puisqu'il n'y a pas de hiérarchie entre les épreuves, les élèves peuvent s'atteler à plusieurs énigmes en parallèle ou organiser la résolution des problèmes par niveau de difficulté. Cela leur laisse davantage d'autonomie et les oblige à mobiliser les compétences organisationnelles mentionnées plus haut.

J'ai également allégé l'organisation du jeu en abandonnant les boîtes, coffres, cadenas et autres cryptex². Mon *escape game* est partiellement numérique : certaines énigmes se résolvent en ligne au moyen d'applications numériques et d'autres grâce à des recherches dans des documents informatifs affichés dans le local.

Enfin, j'ai volontairement opté pour une séquence focalisée sur les artistes plasticien-ne-s. Mon public

est assez peu réceptif à la littérature et je préfère me concentrer sur l'esprit général du mouvement. J'ai également fait la part belle aux femmes artistes. Il est vrai que le surréalisme est davantage un « boys club » qu'un mouvement ouvert à la diversité, mais j'ai décidé de ne pas occulter la présence des femmes. L'histoire de l'art s'acharne à ne les présenter que comme des muses, je préfère les réhabiliter en tant qu'artistes.

4. Description de l'activité

4.1. La préparation

En premier lieu, je prévois la répartition des élèves en équipes (de 3 à 6 élèves). Comme je mets en place ce dispositif assez tard dans l'année (entre mars et avril), je connais déjà bien leur personnalité. J'opte pour une répartition en groupes homogènes, mais je ne choisis pas les élèves selon leurs résultats scolaires : je préfère séparer les groupes qui s'entendent généralement bien, qui fonctionnent habituellement ensemble lors des travaux de groupes, ou dont certains membres se reposent sur les plus débrouillards d'entre eux. Je choisis donc une « homogénéité de caractères ». J'ai remarqué que les jeux d'équipes mobilisent bien les élèves, même les plus timides, mais que ces dernière-s osent davantage proposer leurs idées à des élèves occupant la même place dans les dynamiques de groupes. Dans le même ordre d'idée, j'ai le sentiment que les élèves ayant un caractère très affirmé équilibrent mieux leurs interventions en fonction de celles des autres si les membres de leur groupe ont également un caractère bien trempé. Dans tous les cas, comme l'objectif commun est structurant, la motivation des élèves s'en trouve renforcée.

En deuxième lieu, j'organise ma classe en îlots et je dépose un kit imprimé, sous enveloppe, sur chaque table, ainsi qu'un feutre pour tableau blanc, car j'ai plastifié mes kits pour qu'ils soient réutilisables.

Enfin, j'accroche aux murs, en deux endroits opposés dans le local, les posters informatifs à consulter (figure 3).

Salvador Dali

**PEINTRE
SCULPTEUR
GRAVEUR
SCÉNARISTE
ÉCRIVAIN**

Artiste espagnol, né en 1904 et mort en 1989, Salvador Dali cherche d'abord son style artistique en Espagne, avant de rejoindre Paris et le groupe des surréalistes. C'est à Paris également qu'il rencontre l'artiste Gala, qui deviendra son épouse. Personnalité **mégalomane** et **narcissique**, Dali parle de lui à la 3e personne et utilise sa propre vie comme objet artistique ! Il invente la méthode de création "**paranoïa critique**", qui consiste à associer des idées par **automatisme mental**, **rêve**, **fantasme** ou **délire**.

Certaines **images obsédante** reviennent d'ailleurs souvent dans son œuvre (les insectes, les montres molles, les éléphants, les tiroirs...)




DAU | Salvador Dali, Persistence of Memory, huile sur toile, 24x35cm, 1931, Museum of Modern Art

INSPIRATION

COLLAGE
Assemblage d'éléments disparates, sans lien les uns avec les autres, formant finalement, comme par **hasard**, une œuvre étonnante et originale.



CADAVRE EXQUIS
Jeu consistant à créer à plusieurs personnes un texte ou une illustration : chaque artiste intervient à **tour de rôle** dans l'œuvre **sans savoir ce qui a été fait avant, ni ce qui sera fait après**. Le résultat est donc le fruit du **hasard**. Le jeu tire son nom de la première phrase créée selon ce principe : « Le cadavre – exquis – boira – le vin – nouveau ».

AUTOMATISME
Mouvement **inconscient** de l'esprit (pour l'écriture automatique) ou de la main (pour le dessin automatique ou la peinture) s'éloignant de la pensée rationnelle, de la réflexion, des contraintes esthétiques ou morales. La créativité vient du **hasard des pensées, laissées libres**.

RELÈVE
Requiers de Paris
Et vont parler... Ils parlent
de la...
par élégance
littéraire
Tout ce bruit...
CROUS CROUS DE LA FRANCS LOYTAINE
Les forces
de la mer
pouront
passer les portes de Paris
(Nouveaux écrivains)
Le fait est plus le fait
Il faut à la ville
UN TEINT DE
rêve

Yvonne Buéban

Peur faire un poème dadaïste
Prends un journal
Prends des cisailles
Choisis dans ce journal un article ayant la
longueur que vous comptez donner à votre poème.
Découpe l'article
Découpe ensuite avec soin chacun des mots qui forment cet
article et mets-les dans un sac.
Agite doucement
Sortis ensuite chaque mot un après l'autre dans l'ordre
où elles ont quitté le sac.
Copie consciencieusement.
Le poème vous rassemblera.
Et vous voilà "un écrivain infiniment original et d'une
sensibilité charmante, encore qu'incomprise du vulgaire"
TRISTAN TZARA, "Peur faire un poème dadaïste",
dans MANIFIÈRE 1919, L'Œuvre d'Art, n°10, 1918

Figure 3 : exemples de posters informatifs affichés aux murs de la classe.

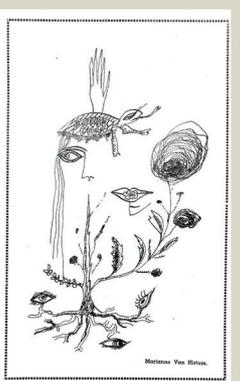
Marianne Van Hirtum

**POÉTESSE ÉCRIVAIN
PEINTRE DESSINATRICE
SCULPTRICE**

Marianne Van Hirtum est une artiste belge. Elle crée un théâtre de marionnettes, puis elle voyage à Paris. Elle entretient des contacts avec les **surréalistes français**, et se partage entre Bruxelles et Paris. Elle est connue pour ses **œuvres pointillistes**, ses poèmes et ses peintures. A Paris, elle habite dans un **appartement surréaliste** nommé "Sauvage des villes". Ce lieu frappe ses visiteurs et est rempli d'objets funéraires, et d'animaux inattendus (comme des reptiles).

L'Hymne au Grand Paraphuie

Trouve le mot que t'as voulu avec ses dentelles de fer
Joues et ses crins de poils
... elle m'entend dans la volée
de ta halle lorsque la seule
trousseuse de leur mère fait son
apparition de serpent doré qui
fait quelques loutres au son
de la cloche de cinq heures
... alors que l'éléphant magique
sursumité d'une houppelande
de sévère auro fait son accent
de peñas avec des mots de
cricaille mouillée sous le vent
... le soleil se bécote peut
pour entrevoir son minceur de
son ombre – elle me houe
cheveux – laissez-moi sur vos
ignoles de grenat enrouler
mes poignets déjà refroidis : la
foie d'orec comme une houe
de horticole rouges au cepre-
cule et la ruisseau de fort vin
blanc m'entend – la silence
votre ses portes, pour une fois
elles sont livrées entières
des queues de la nuit et la
démère simple blanc le qui le
feront pour rouler la d'oe –
que l'éc châteaux s'édi-
ment : ce n'est pas un corps
de bronze qu'on que je l'éd-
ment : la tête dans le ruisseau
et les glands de sacres venant
en forme de grand paraphuie.
Marianne van HIRTUM.

4.2. Le jeu à proprement parler

4.2.1. La mise en situation

À l'entrée des élèves en classe, je m'assure que chaque groupe dispose d'un smartphone muni d'un lecteur de QR codes.

Une fois les groupes installés en classe, les élèves découvrent une mise en situation qui permet de contextualiser le jeu et d'en préciser l'objectif.

La mise en situation que j'ai créée est la suivante :

William Smith, un célèbre collectionneur d'œuvres d'art, est mort sans héritier. Sa collection est répartie entre différents musées de par le monde. Mais il souhaite léguer son œuvre préférée au musée qui aura découvert quelle est cette œuvre en relevant tous les défis proposés par le jeu.

Afin d'immerger les élèves dans l'escape game, ce point de départ est amené grâce à une vidéo de William Smith (joué par mon père : tout mon entourage a été mis à contribution!) et synthétisé



William Smith, l'amoureux du Surréalisme, est mort sans héritier

Né à Londres en 1934, William Smith a eu un parcours atypique. Il était l'héritier d'une famille riche, mais se plaisait à vivre simplement dans une petite maison bourgeoise de Liège. Sa seule excentricité (et non des moindres !) : sa collection d'œuvres surréalistes !

Passionné d'art dès son plus jeune âge, William Smith avait étudié l'histoire de l'art à Paris. La ville de sa jeunesse a d'ailleurs déjà hérité d'une partie de sa collection : le MAM (Musée d'art Moderne) accueillera, par exemple, "Codes et constellations dans l'amour d'une femme" de Joan Miro, tandis que le Musée Beaubourg (Centre Pompidou) ouvrira bientôt une salle rien que pour les sculptures de Max Ernst et les "ready made" de Marcel Duchamp.

Plus tard, jeune adulte, c'est la ville de Liège que le collectionneur - qui avait déjà commencé à sévir sur le marché de l'art - avait choisie pour recommencer des études de restauration d'œuvres d'art. Son objectif ? Restaurer lui-même les trouvailles qu'il souhaitait mettre dans sa collection !

Liège, la deuxième ville de cœur du milliardaire, héritera également de la moitié de sa collection. Le tout récemment rénové Musée de la Boverie accueillera une nouvelle exposition permanente : celle des œuvres belges de la collection de William Smith ! René Magritte, Raoul Ubac, Pierre-Alcchinsky font partie des artistes les plus célèbres de cette série. D'autres musées de par le monde devraient également recevoir quelques pièces maîtresses.

Mais un mystère persiste ! L'œuvre préférée de William Smith (une œuvre de Magritte, qui restera secrète jusqu'au dernier moment), n'a pas encore trouvé terre d'accueil ! Le vieil homme, toujours farfêlu à souhait, a exprimé ses dernières volontés dans une vidéo qui a fait plus de 4 millions de vues sur YouTube ! Plusieurs musées devront participer à un jeu d'équipes. Le musée victorieux recevra le tableau de Magritte en héritage ! Pourquoi donc une telle mise en scène ? Smith a toujours été farfêlu : sa volonté ici, est de récompenser l'équipe du musée qui connaît le mieux le mouvement surréaliste.

Salvador Dalí
- Rêve causé par le vol d'une abeille -
René Magritte
- Les Amants -

Dans la nuit du 9 au 10 avril, William Smith, le célèbre collectionneur d'œuvres surréalistes est décédé. Le milliardaire n'avait pas d'héritiers. Sa collection sera répartie entre Liège, Paris, et d'autres musées de par le monde. Mais où ira son œuvre préférée ?

William Smith, milliardaire amoureux du Surréalisme, mettait la folie en pratique (2005)

MISSION

Vous l'avez compris, vous représentez le **Musée de la Boverie** ! Votre mission consiste à découvrir quelle œuvre William Smith va léguer au musée gagnant. Réolvez les énigmes consacrées au Surréalisme et découvrez les 5 chiffres qui se cachent derrière les symboles ci-dessous

Rendez-vous ensuite ici pour découvrir la peinture gagnée par votre musée :

Figure 4 : mise en situation : faux article de presse et mission confiée à chaque équipe.

dans un faux article de *Art Magazine* mis en forme à la manière d'un article de presse (figure 4).

L'*escape game* consiste donc à faire s'affronter plusieurs équipes d'élèves, chargé-e-s de représenter différents domaines (musée d'Art moderne de Paris, La Boverie, Museum of Modern Art de New York, etc.). Pour concrétiser les choses, chaque équipe dispose de badges aux couleurs du musée qu'elle incarne. La mission des élèves : être la première équipe à trouver le code chiffré pour ainsi permettre à « son » musée de gagner l'œuvre surréaliste. L'équipe la plus rapide remporte la partie. Concrètement, le code chiffré déverrouille un Padlet (accessible via un QR code) sur lequel se trouve l'œuvre en question.

4.2.2. Les énigmes

J'ai choisi de parcourir avec ce jeu les grands aspects du surréalisme, afin que nous puissions dresser le portrait global du mouvement en classe, par la suite. C'est bien cet objectif didactique qui est

poursuivi grâce au dispositif : faire rencontrer des œuvres aux élèves, leur faire rechercher et collecter des informations sur des artistes surréalistes et plus largement sur ce mouvement artistique afin de les outiller pour la suite du parcours. Les énigmes proposées sont variées : j'utilise le codage, la superposition, l'observation et la logique. Elles ne sont ni chronologiques ni linéaires, mais certaines sont imbriquées. Les élèves doivent entre autres reconstituer le puzzle d'une œuvre de Meret Oppenheim, retrouver l'origine des artistes pour remplir un cryptocouleur, deviner le titre d'une œuvre de Dalí en déchiffrant un code illisible, ou découvrir certaines techniques surréalistes afin de remplir une grille de mots croisés ou de mots cachés (figure 5).

J'ai volontairement mélangé les énigmes très simples (pour lesquelles il faut simplement repérer une lettre colorée différemment dans un texte) avec des questions plus complexes (nommer correctement les différents éléments d'une peinture ou chercher des informations). Certains indices sont immédiatement visibles (couleurs, pictogrammes)

MOUVEMENT INTERNATIONAL

Le surréalisme a connu une diffusion internationale. Partout dans le monde, des artistes ont été influencés par ce mouvement littéraire et artistique. Découvrez la biographie de quelques artistes... Et associez chaque nom à son pays d'origine !

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
4	5	8	6	2	3	6	1	9	0	1	4	5	6	
3	6	5	8	1	7	9	2	5	9	0	7	7	7	
2	4	9	7	0	4	0	3	4	6	4	8	1	2	
1	1	0	9	5	3	5	4	3	8	7	3	2	5	
9	3	3	1	8	2	3	5	1	4	5	1	2	5	
3	8	1	0	3	1	9	6	2	3	3	0	4	6	
7	4	5	2	7	8	5	7	0	2	2	7	7	0	
0	1	4	6	2	9	3	8	1	4	6	9	3	1	

INSPIRATION

Les artistes s'inspirent bien souvent du monde qui les entoure. Dans l'extrait ci-dessous, Dali raconte comment lui est venue son inspiration pour l'un de ses tableaux. De quelle œuvre s'agit-il ?

« Cela se passa un soir de fatigue. J'avais une migraine, malaise extrêmement rare chez moi. Nous devions aller au cinéma avec des amis et au dernier moment je décidai de rester à la maison. (...) Nous avions terminé notre dîner avec un excellent camembert et lorsque je fus seul, je restai un moment accoudé à la table, réfléchissant aux problèmes posés par le « super mou » de ce fromage coulant. Je me levai et me rendis dans mon atelier pour donner, selon mon habitude un dernier coup d'œil à mon travail. Le tableau que j'étais en train de peindre représentait un paysage des environs de Portlligat dont les rochers semblaient éclairés par une lumière transparente de fin de jour. Au premier plan, j'avais esquissé un olivier coupé et sans feuilles. Ce paysage devait servir de toile de fond à quelque idée, mais laquelle ? Il me fallait une image surprenante et je ne la trouvais pas. J'allais éteindre la lumière et sortir, lorsque je « vis » littéralement la solution : deux montres molles dont l'une pendrait lamentablement à la branche de l'olivier. Malgré ma migraine, je préparai ma palette et me mis à l'œuvre. »

DALI, S., La Vie écrite de Salvador Dali, 1952, Paris, La Table Ronde, p. 346.

INSPIRATION

Quel est le point commun entre les techniques créatives des surréalistes ?

H D

z	e	t	y	u	i	o	p	q	f
g	a	j	k	l	m	w	x	s	c
v	h	s	b	n	z	e	a	a	t
y	d	u	a	i	o	h	p	r	r
e	r	f	g	r	d	j	k	l	i
q	a	w	x	c	v	b	n	h	z
e	s	t	y	u	i	o	p	a	q
f	a	g	j	k	l	m	w	s	x
c	h	v	b	n	e	t	y	a	u
e	f	g	j	k	l	m	p	o	i

Figure 5 : exemples d'énigmes.

et d'autres demandent plus de réflexion ou sont dévoilés aux élèves par mon biais (mais seulement en cas de réel retard!). Ainsi, les élèves se voient avancer, les énigmes rapides les remotivent en cas de découragement, mais le défi à relever n'est pas trop facile et dépasse le niveau d'un simple jeu récréatif.

Mon rôle consiste pour l'essentiel à observer l'avancement des élèves dans le jeu. En cas de problème, s'ils/elles font appel à moi, je leur suggère souvent de mettre une énigme de côté pour essayer d'en résoudre une autre. Il m'arrive, plus rarement, de donner un indice en cas de gros blocage (et parfois, cela consiste juste en un regard vers l'élément important à observer ou en un mot-clé).

4.2.3. La résolution

La plupart du temps, les élèves prennent un temps d'observation avant de se lancer. S'ils/elles plongent directement dans les énigmes, ils/elles réalisent bien souvent qu'il faut revenir aux épreuves de base pour avancer de manière plus organisée.

Parfois, les membres de l'équipe se répartissent les tâches. Il y a alors forcément des temps de mise au point pour vérifier l'état d'avancement du jeu. Cette manière de procéder suscite de temps en temps des agacements (certains élèves ayant résolu des énigmes sans l'avoir communiqué aux autres) et

les élèves reviennent alors souvent à un mode de travail plus concerté.

Le plus souvent, comme les groupes sont restreints, les élèves peuvent participer réellement dans un esprit collaboratif, en réfléchissant ensemble.

Lorsqu'un premier groupe a accédé au Padlet, il a gagné : le jeu peut s'arrêter là. Mais pour les équipes qui n'y sont pas encore (et qui sont généralement à deux doigts d'y arriver!), c'est très frustrant... Du coup, je leur permets toujours d'achever l'activité : cela atténue la frustration et les tensions qui pourraient résulter de l'échec, et cela permet également aux élèves de participer plus tard à la totalité de l'activité de synthèse. Aucune élève n'a jamais manifesté de colère suite à une défaite. Tout au plus un peu de déception ou de frustration, mais la plupart du temps, celles-ci s'expriment avec le sourire.

Le jeu en lui-même dure une soixantaine de minutes (par sécurité, j'augmente le délai de 10 minutes sur le chronomètre projeté au tableau). Je prévois donc toujours deux périodes de cours consécutives pour cette activité.

4.3. Le débriefing

La fin de la deuxième période de cours sert au débriefing, étape essentielle pour faire le point

sur l'activité en elle-même. J'en profite donc pour exercer les élèves à l'UAAO.

Pour que chaque élève puisse s'exprimer sur la manière dont il/elle a vécu cette expérience, je propose une discussion collective. Chaque groupe explique comment il s'est organisé pour résoudre les énigmes (quels étaient les rôles de chacun-e ? quelles étaient les forces et les faiblesses du groupe ? comment les qualités individuelles ont-elles été mises au service du collectif ? quels problèmes ont été surmontés, et comment ?). Je demande aussi à chacun-e d'exprimer son ressenti et d'analyser son degré d'implication dans le jeu. Je tiens également à analyser les paramètres de la dynamique de groupe. Nous recueillons donc les meilleures stratégies pour aller au bout d'un jeu tel que celui-là (écoute, coopération, organisation et répartition des tâches). Je guide la discussion en posant des questions. Les élèves gardent la trace écrite de ces réflexions dans leur cours.

4.4. La synthèse des apprentissages réalisés

Au cours suivant, nous réalisons la synthèse des contenus découverts lors du jeu. À l'aide de l'organigramme de l'*escape game* que je projette au tableau (figure 6), nous visualisons, en revenant sur les différentes énigmes (Images doubles, Noircis-moi, etc.), chaque élément amené lors du jeu (œuvres et artistes rencontré-e-s, éléments biographiques, techniques surréalistes, thèmes, etc.), et nous construisons ensemble une définition commune du mouvement, qui sera approfondie dans la suite du parcours. Les élèves en gardent une trace individuelle écrite dans leur cahier.

4.5. La suite

Quand la synthèse est faite, j'amorce la transition vers la suite du parcours. J'explique alors que nous allons d'abord construire un panorama des artistes surréalistes. J'invite les élèves à conserver « l'esprit de groupe » qui a émergé pendant l'*escape game* (car ils/elles vont travailler en équipes pour préparer et présenter leurs exposés). Et j'explique aussi que nous réaliserons une exposition surréaliste dont ils/elles seront eux/elles-mêmes les artistes et les guides (pour ce faire, ils/elles pourront choisir de travailler en solo, en duo ou en trio). Je ne m'attarderai pas ici sur la suite du parcours, mais je pense que l'*escape game* contribue à poser les bases et à soutenir le reste du processus.

5. Faiblesses

Le dispositif de l'*escape game* pédagogique ne comporte pas que des avantages. Il me semble qu'il faut envisager quelques points négatifs importants.

Premièrement, le gros inconvénient de ce type de dispositif est le temps de préparation pour l'enseignant-e. Chaque détail doit être peaufiné à la perfection. Tout d'abord, il faut avoir soi-même participé à des *escape games* pour en comprendre les enjeux et la mécanique des énigmes. Ensuite, il est nécessaire de faire des recherches (j'ai personnellement passé un nombre incalculable d'heures sur le site internet de l'association S'CAPE et sur des groupes spécifiques sur les réseaux sociaux). Si l'on n'y connaît rien (c'était mon cas), cela demande éventuellement de se former (grâce à une journée avec l'asbl Microbus et deux formations en ligne,

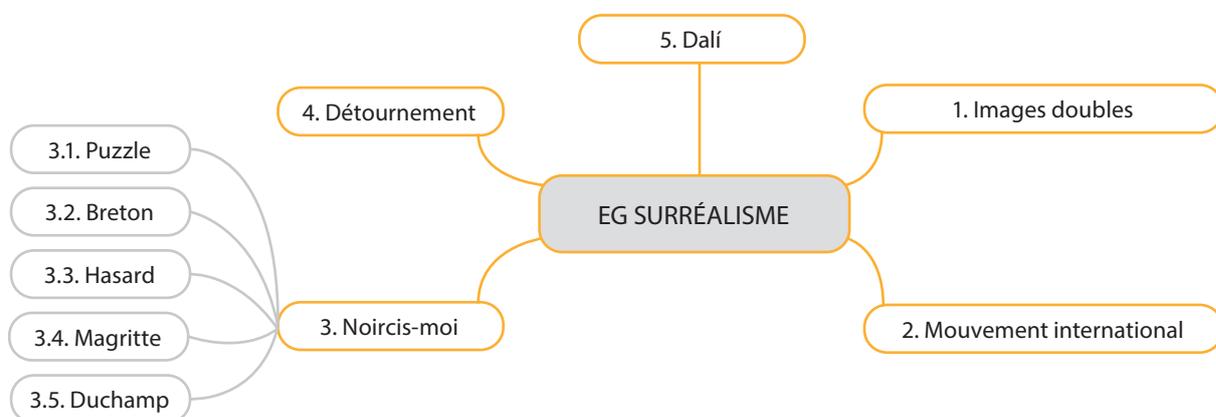


Figure 6 : organigramme des contenus découverts à travers l'*escape game*.

par exemple) : il faut trouver des idées de scénario, imaginer des énigmes toutes différentes, tester des applications numériques... bref, trouver l'inspiration! Enfin, une fois que le dispositif est conçu, il faut le tester en dehors de la classe, puis en classe. Là, il reste encore souvent de nombreux ajustements à effectuer pour que tout soit au point. Un soin particulier doit être apporté au graphisme, aux couleurs, à l'organisation des informations sur les documents, etc. J'estime que le jeu en vaut la chandelle, mais la création d'un tel dispositif est particulièrement chronophage!

Un deuxième inconvénient non négligeable est, à mon sens, le stress que génère l'activité en elle-même pour l'enseignant-e : l'angoisse qu'un mécanisme ne fonctionne pas, la crainte que les élèves se retrouvent perdu-e-s dans le jeu, que le wifi soit en panne, ou tout simplement d'avoir soi-même oublié quelque chose. Un grain de sable dans le mécanisme et c'est toute la machine qui se bloque! J'ai finalement conçu un « guide du prof » comprenant toutes les solutions et les explications, sur lequel m'appuyer en cas de problème (mais concevoir ce guide prend aussi du temps!) et... je vérifie tout plusieurs fois.

Enfin, en ce qui concerne les apprentissages, le risque que les élèves se focalisent sur la résolution du jeu, au détriment des contenus culturels qui y sont présentés, existe. Puisque l'*escape game* constitue l'activité de mise en route du parcours, cela a peu d'impact. En effet, les activités qui s'ensuivent permettront de remettre en valeur et d'approfondir les contenus qui n'auront été qu'effleurés par l'*escape game*.

6. Points forts

Malgré les inconvénients évoqués, le dispositif proposé présente surtout de nombreux points forts.

Après le jeu, les élèves sortent généralement enthousiasmés par l'expérience. Ils/elles manifestent leur intérêt pour ce genre de dispositif (« c'est original », « ça change un peu ») et demandent à répéter l'expérience.

Pendant l'activité, les élèves se sont plongé-e-s dans le jeu et leur attention s'est portée sur la résolution des énigmes. Je peux à chaque fois observer leur

implication, leur volonté, et parfois leur impatience ou leur sens de la compétition.

Les aptitudes et caractères de chacun-e ont pu se révéler positivement. C'est très gratifiant pour des élèves qui manquent souvent de confiance en eux/elles. L'intelligence collective s'est mise en branle : chacun-e amène ses compétences au service du groupe, le jeu sollicite des processus mentaux (comme la logique, le décodage, etc.) qui ne sont pas toujours valorisés au cours de français. Certain-e-s élèves se montrent donc particulièrement compétent-e-s ici alors qu'ils/elles sont considéré-e-s comme « faibles » habituellement.

De plus, je trouve intéressant de modifier le statut de l'erreur à l'école. Il n'y a pas d'apprentissage sans elle, mais elle est souvent sanctionnée à tout va (les notes chiffrées imposées par le système dans lequel j'évolue sont, à juste titre, exclusivement considérées par les élèves comme un « bâton » désagréable...). Je prends donc souvent du temps pour valoriser les erreurs en les exploitant positivement et en utilisant un vocabulaire mélioratif (j'utilise beaucoup l'expression « une belle erreur », par exemple, ainsi qu'un ton enthousiaste pour montrer qu'elle nous donne l'occasion d'apprendre quelque chose). Au sein de l'*escape game*, justement, chaque essai-erreur est immédiatement valorisé puisque c'est ce processus qui permet d'avancer dans la résolution des énigmes.

D'un point de vue disciplinaire, les élèves remarquent aussi, lors du débriefing, qu'ils/elles ont reçu des informations sur un courant artistique, sans presque s'en apercevoir. Bien entendu, comme dit plus haut, il s'agit d'une introduction, d'une première approche du mouvement qui sera approfondie dans la suite du parcours. Je pense que ce que les élèves découvrent pendant le jeu les marquera durablement. Je constate en tout cas que les élèves entrent plus curieux qu'avant dans les activités sur le surréalisme qui suivent l'*escape game*.

Si l'on se penche sur les compétences relationnelles des élèves, je pense également que les objectifs sont atteints. Durant le jeu, j'ai vu les jeunes s'organiser, communiquer de manière efficace et je constate aussi que l'ambiance de classe, bien qu'elle soit généralement bonne, s'est encore améliorée. Lorsque les élèves remplissent la grille d'autoévaluation de leur implication dans l'activité de groupe, leurs réponses sont honnêtes

et globalement positives. Au contraire du vrai « travail de groupe » (que je pratique par ailleurs beaucoup aussi), le jeu permet un investissement à court terme (les travaux de groupes, eux, s'étalent sur de plus longues périodes) et la ludification allège l'atmosphère parfois alourdie par des échéances à tenir et des travaux à produire. Comme j'ai la conviction que l'on ne peut apprendre correctement qu'avec plaisir, cela me conforte dans l'idée de continuer ce genre d'expériences.

7. Conclusion

Dans ma classe, il est toujours question d'être en activité. Jamais les élèves ne peuvent rester passif·ve·s face à un apprentissage : soit ils/elles se mettent (presque physiquement) en mouvement, soit ils/elles n'apprennent pas. Je les oblige, par exemple, à manipuler concrètement les outils (ils peuvent se lever pour aller chercher une fiche-outil, un casque anti-bruit ou un « toobaloo³ »), à se déplacer vers les panneaux d'information affichés en classe, à utiliser des grands cartons et du matériel créatif pour réaliser un exercice de manière visuelle, etc. J'aime aussi offrir des respirations à mes élèves, à qui l'apprentissage de la langue maternelle a parfois laissé des cicatrices cuisantes, voire des plaies béantes...

Je pratique également la classe collaborative. Selon mon adage préféré, « on apprend toujours seul·e, mais jamais sans les autres⁴ ». J'estime qu'il est de mon devoir d'armer mes élèves pour se mesurer au monde qui les attend. Et ce monde, il me semble bien plus facile de l'affronter si l'on est capable de s'organiser ensemble, de coopérer les un·e·s avec les autres, et de communiquer efficacement.

Le dispositif de l'*escape game* fait écho à mes préoccupations et aux méthodologies qui me sont chères : non seulement, il permet d'aborder des contenus de manière active et ludique, mais il favorise aussi l'esprit d'équipe et offre à certains élèves l'occasion de dévoiler leurs talents...

Si vous souhaitez vous lancer, le jeu, sous forme de kit imprimable, est disponible en téléchargement à l'aide du QR code ci-contre :

Bibliographie

ALVAREZ Julian, DJAOUTI Damien & RAMPNOUX Olivier (2016). *Apprendre avec les serious games?* Paris : Éditions Canopée.

FENAERT Mélanie, NADAM Patrice & PETIT Anne (2019). *S'capade pédagogique avec les jeux d'évasion. Apprendre grâce aux escape games*. Paris : Ellipses.

WERNER Anne-Catherine (2021, 1^{er} avril). Créer un *escape game* pédagogique. *D'un[e] prof... à l'autre* [Page Web] Accès : <https://dupala.be/aperçu.php?a=567>, page consultée le 20.04.2021.

Notes

1. La ludification consiste à « associer du jeu ou des mécaniques du jeu à des contextes ou objets qui en sont dépourvus à l'origine » (Alvarez, Djaouti & Rampnoux, 2016).
2. Un cryptex est une sorte de coffre-fort au format réduit pouvant renfermer des indices ou des réponses, pour peu que l'on aligne correctement les éléments du code à trouver pendant le jeu.
3. Un toobaloo est un genre de tuyau en plastique dur recourbé, qui se tient comme un combiné téléphonique, et qui permet aux élèves qui ne parviennent pas à comprendre ce qu'ils lisent en passant uniquement par le canal visuel d'utiliser le canal auditif en se chuchotant le texte à l'oreille (sans déranger les autres par une lecture à voix haute perturbant la concentration).
4. Philippe Carré, professeur en Sciences de l'éducation et directeur du Centre de recherche éducation et formation (CREF) à l'université Paris Nanterre.



L'éveil historique et culturel au service de l'émergence du mode de pensée historien au cycle 2 de l'enseignement fondamental

Sandra HENNAY

*Haute école Robert Schuman,
Département pédagogique, Virton*

1. Introduction

Le dispositif didactique présenté ci-dessous fait un double pas de côté. D'une part, parce qu'il est rare que la réflexion didactique se penche sur les pratiques relatives à l'enseignement de l'histoire dans l'enseignement fondamental, qui plus est au cycle II (3^e maternelle – 2^e primaire); d'autre part, parce que les prescrits qui organisent l'enseignement de l'histoire dans le Fondamental hésitent à engager de si jeunes apprenants sur le chemin de la connaissance historique. Certes, ils prônent une démarche historienne, mais limitée à un passé censé être directement sensible à l'enfant, celui qui s'incarne sous les traits de ses parents, de ses grands-parents ou qui se matérialise au travers du lavoir rehaussant la place de son village ou le monument aux morts devant lequel il passe en allant à l'école.

Ces réticences pédagogiques s'appuient sur diverses justifications qui convergent autour de l'idée que l'histoire détermine un domaine de connaissances trop abstrait, hors de portée des enfants de cet âge qui ont besoin de voir, de toucher, de sentir pour apprendre (Demers, Lefrançois & Ethier, 2014). Cet apriori, largement hérité du modèle développemental par stades de Piaget (Poyet, 2009, p. 128), influence les conceptions d'une majorité d'enseignants du fondamental qui rejettent systématique-

ment toute velléité d'élargir le regard de l'enfant au-delà de sa ligne d'horizon immédiate, qu'elle soit spatiale ou temporelle : « ils sont trop petits, c'est trop abstrait; ils ne peuvent pas comprendre... ». Force est de constater pourtant que l'enfant, dès son plus jeune âge, est au contact d'une diversité de discours ou récits informels et plus ou moins fiables sur le temps passé. Pour certains enfants, ces discours transitent par le livre : le documentaire ou la fiction historique représentent, depuis une vingtaine d'années, un segment florissant de la littérature pour la jeunesse, y compris pour la tranche d'âge préscolaire, et il faut admettre qu'elle propose une offre de qualité, tant sur le fond que sur la forme. Pour les autres, le temps passé s'insinue au travers des dessins animés, films et autres jeux vidéo proposant de celui-ci des représentations souvent stéréotypées, erronées, voire instrumentalisées à des fins mercantiles. L'école peut-elle ignorer ces « moulins à histoire(s) » au risque, à la fois, de renforcer implicitement les inégalités d'accès à des savoirs de qualité et d'induire l'idée que l'histoire est définitivement un champ de la connaissance réservé à une « élite » sociale et culturelle ?

2. Ouvrir des perspectives

Pour découvrir le passé lointain, il faudrait donc attendre que le développement cognitif rende possible l'étude de l'histoire jugée trop abstraite. Nous proposons de poser le problème en d'autres termes : l'enseignement de l'histoire ne devrait-il pas avoir comme première mission de doter l'enfant des outils qui vont lui ouvrir l'accès à l'abstraction, autrement dit à la conceptualisation ? Parce qu'abstraite, ne devrait-elle pas précisément être la discipline qui apprend à abstraire ? Car la conceptualisation est d'abord une construction

mentale qui, à ce titre, réclame que soient mises en place des conditions propices à son apprentissage. Certes, la capacité d'un enfant à accéder à l'abstraction est conditionnée par des habiletés liées à son processus ontogénétique de développement intellectuel. Mais pas uniquement. On le sait, Vygotsky (1985), en son temps, martelait l'importance des facteurs environnementaux et des interactions langagières dans un paradigme constructiviste de l'apprentissage. De même, Bruner (1983) considérait que « tout sujet peut être enseigné à tout enfant, quel que soit son âge, sous une forme intellectuellement honnête » (cité par Barth, 1985, p. 50). Aujourd'hui, les neurosciences démontrent que ce sont les apprentissages qui développent l'intelligence et que seules les approches sollicitant fortement le cerveau laissent des traces visibles sur ce dernier. En cela, elles ont, entre autres mérites, celui de redonner tout son sens à l'action pédagogique et à la médiation de l'enseignant.

À la lumière des éclairages croisés des sciences cognitives, de la psychologie culturelle et des neurosciences, d'une part, et de la place centrale faite désormais au processus de conceptualisation, d'autre part, nous avons élaboré le dispositif décrit ci-dessous autour de l'acquisition du concept qui est au cœur de la démarche historique, celui de « trace du passé ». Sur la base d'une action didactique ajustée au plus près de leur marge de progression, nous voulions voir dans quelle mesure les enfants de 5 à 7 ans étaient capables de s'approprier ce concept et, ce faisant, non seulement d'élaborer de premières représentations du temps passé, mais, bien plus, de poser les premiers jalons d'une façon de penser proche de celle de l'historien : « le mode de pensée historien » (Dery, 2008). À cette fin, nous avons convoqué le cadre méthodologique préconisé par Barth (2001) concernant l'apprentissage de l'abstraction et l'avons adossé à des modalités d'organisation — notamment temporelles — des apprentissages inspirées de certaines recommandations issues de la neuroéducation (Gagné *et al.*, 2009 ; Masson, 2016 ; Toscani, 2014).

3. Le dispositif

Le dispositif a été expérimenté pour la première fois dans une classe de 1^{re} année primaire, composée de 13 enfants. Avec la complicité de l'enseignante¹, nous l'avons démarré en janvier pour le terminer à la

fin du mois de juin. Il a été mis en œuvre par la suite dans des classes de 3^e maternelle — moyennant quelques adaptations — et de 2^e primaire, par le biais d'une valise pédagogique mise à disposition des enseignants².

3.1. Le choix du support

Au départ, le dispositif pédagogique a pris appui sur un album de littérature pour la jeunesse, *Bih-Bih et le Bouffron-Gouffron*, que l'on doit à un de ses auteurs majeurs, Claude Ponti. En quelques mots, l'histoire démarre au moment où Bih-Bih et son ami Filifraïme, le champignon, marchent tous deux d'un pas assuré sur « le dernier petit bout de chemin de la Terre... » qu'est en train d'avalier le « monstrueux » Bouffron-Gouffron. Un fabuleux voyage dans « le ventre du Bouffron-Gouffron » attend alors nos deux comparses, qui va les amener à découvrir une sélection éclectique d'œuvres empruntées au patrimoine matériel et artistique mondial, depuis le Machu Picchu jusqu'aux *Causeuses* de Camille Claudel (figures 1 et 2) en passant par l'*Erechtheion* ou les figurines cycladiques. Sur la quarantaine d'œuvres ou de sites poétiquement mis en scène d'une page à l'autre de l'album, nous en avons retenu treize, une par enfant. La sélection s'est attachée à retenir des œuvres universellement connues, représentatives d'une diversité de formes artistiques et architecturales mais également susceptibles d'entrer en résonance avec l'imaginaire de l'enfant, tremplin essentiel dans son engagement à l'apprentissage.

3.2. Première étape : de la perception à la description

Chaque jour, un enfant était invité à plonger la main dans le ventre du Bouffron-Gouffron et à en retirer une « œuvre » ou plutôt sa réinterprétation illustrée par Claude Ponti. Après l'avoir affichée au tableau, il devait l'observer et mettre des mots sur ce qu'il voyait. Une fois qu'il avait atteint les limites de sa description, il était invité à identifier l'œuvre authentique correspondante dans une série de reproductions photographiques desdites œuvres.

A priori anodin, l'exercice est plus exigeant qu'il n'y paraît dans la mesure où il est demandé à l'enfant d'observer des objets qui lui sont, pour l'essentiel, totalement inconnus tant visuellement que



Figure 1 : *Les Causeuses*, par Camille Claudel (1893).

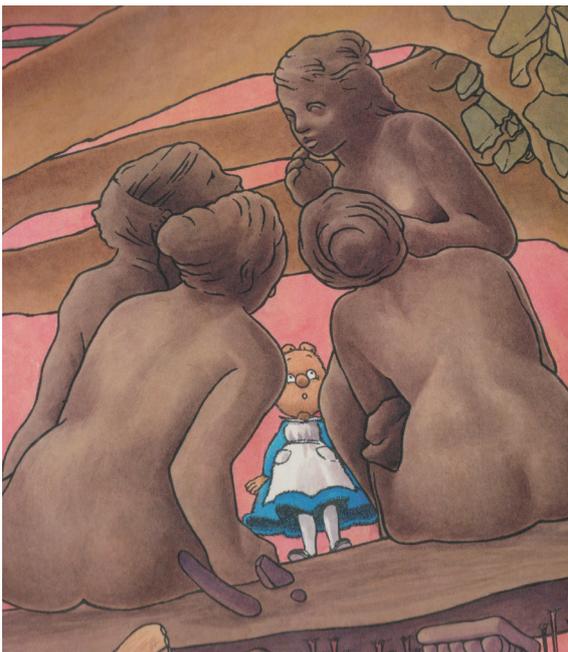


Figure 2 : *Les Causeuses*, réinterprétées par Claude Ponti (2008)

verbalement (il ne sait pas les nommer). Ainsi, cette étape laissait à chaque fois affleurer des difficultés d'ordre perceptuel et d'ordre langagier. Arrêtons-nous sur les premières. Tout d'abord, l'enfant ne voit que ce qu'il connaît, que cette connaissance soit le fruit de son expérience ou d'un apprentissage. Ainsi Lucas reconnaît « un phoque » dans la statue-menhir³ qui lui est présentée et Clarysse, confrontée à l'illustration de l'Erechthéion, se tire de son embarras en évoquant « la pomme »

présente à l'arrière-plan de l'image. L'étaillage de l'enseignant est déterminant puisqu'il doit prendre appui sur les propositions ou les silences des enfants pour bâtir un questionnement susceptible de rendre l'invisible visible. Poser les questions qui feront apparaître le matériau, la forme, les couleurs, à partir des propositions souvent autocentrées des enfants est pour l'enseignant, même chevronné, un exercice exigeant qui suppose qu'il soit très au clair avec les objectifs qu'il poursuit. En effet, son rôle est d'amener l'enfant à mettre de l'espace entre sa perception de l'objet, le plus souvent globale, intuitive et égocentrée afin d'aller progressivement vers une analyse plus approfondie et distanciée de celui-ci. Passer de « la perception au discernement », pour reprendre les termes de Barth (2015), suppose le basculement d'une attention perceptive en une attention sélective qui s'appuie sur un processus intentionnel et contrôlé. C'est seulement lorsque cette condition première est remplie que l'enfant peut commencer à « filtrer » les éléments pertinents au détriment d'autres qui le sont moins. Et c'est grâce aux interactions verbales que ce passage va pouvoir s'opérer sous la houlette de l'enseignant à qui il revient d'orchestrer ce chassé-croisé verbal entre l'objet d'attention, chacun des enfants et, en même temps, le reste du groupe (Marin, 2011) : la qualité de l'étaillage est ici décisive.

La médiation verbale fait aussi apparaître une autre source de difficultés, celle de la mise en mots. À cet âge, les lacunes lexicales entravent très largement la démarche de description : l'enfant voit des choses mais ne sait pas les nommer. Ainsi, un enfant ne sait pas identifier un temple en utilisant l'étiquette « temple » ; toutefois, il peut reconnaître « un toit porté par plusieurs madames », à savoir des caryatides. S'ils sont parfois compliqués à circonscrire, ces détours sont intéressants car ils témoignent de la capacité des enfants à manipuler un type de raisonnement « naturel » (Le Marec, 2009) privilégié à cet âge mais, surtout, considéré comme une étape décisive et incontournable de l'appropriation des savoirs historiques : l'analogie. Si cette stratégie reste encore très égocentrée (Gladly, 2013), elle n'en est pas moins révélatrice de niveaux de connaissances antérieures qui ont déjà du sens pour l'apprenant et constituent à ce titre des bases d'appui utiles pour alimenter l'étaillage par l'enseignant. Selon Cariou (2006), l'apprenant ne peut pas faire l'économie de ces rapprochements ; ils participent d'une première socialisation des connaissances même si, à ce

stade, ils restent encore « incontrôlés ». Par ailleurs, l'enfant construit implicitement des liens dont il est essentiel, pour l'enseignant, de percevoir assez vite la validité. Certaines interactions proposent une mise en réseau tout à fait pertinente (ex. : « J'ai vu ce mammoth ! Oui dans le livre que j'ai pris à la bibliothèque ; je l'ai encore ; il raconte l'histoire d'un petit garçon qui vit à la préhistoire ») ; d'autres laissent affleurer toutes sortes de connaissances inexactes, voire de fausses croyances (ex. : « C'est du bois, alors c'est vieux »). La répétition de l'activité sur un rythme quotidien, soutenue par un étayage ajusté de leur enseignante, permet aux enfants d'affranchir leurs descriptions de considérations personnelles ; progressivement, ils se détachent des raccourcis de pensée vers lesquels ils convergeaient spontanément : « C'est abimé, donc c'est vieux. »

3.3. Deuxième étape : classer pour comprendre, raisonner, penser

Chaque rituel d'observation/description se terminait invariablement de la même façon : l'enfant désigné pour « l'œuvre du jour » était invité à ranger celle-ci dans la colonne du tableau reprenant une typologie rudimentaire des œuvres⁴ et à expliquer les raisons pour lesquelles il s'agissait, selon lui, d'une statue, d'une peinture ou d'un ouvrage architectural, précisant ainsi, un peu plus chaque jour, les attributs (Barth, 2001, 2015) relatifs aux différentes natures que peuvent revêtir les traces du passé et tissant progressivement les contours d'une première définition, à savoir un objet appartenant à un passé déterminé, inscrit dans un espace circonscrit et possédant une singularité de formes, de couleurs, de matériaux. Une fois les notions relatives aux différentes natures prises par les traces du passé installées, il devenait possible de nous attacher à une autre habileté mentale que l'observation : la capacité à regrouper des éléments présentant des caractéristiques communes et à les étiqueter, autrement dit, à catégoriser, une opération mentale indispensable au traitement, à la mémorisation et à l'utilisation de l'information et conditionnée à une autre opération mentale, la comparaison, qui revient à identifier des différences et des ressemblances entre deux ou plusieurs objets en tenant compte d'un critère à définir (Barth, 2001, 2015).

Plusieurs séances ont été consacrées à ces activités de classement qui ont en même temps permis d'évaluer la capacité des enfants à observer et à

décrire. À chaque fois, les enfants travaillaient individuellement, avec leur propre jeu de reproductions, avant que l'un d'eux ne soit désigné ou ne se porte volontaire pour exposer son classement à ses condisciples. Ainsi, pouvaient-ils, chacun selon son rythme, réaliser la tâche puis confronter leurs propositions et leurs justifications au sein d'un débat collectif. Alors que nous redoutions que le caractère répétitif des activités n'entame la motivation, leur répétition, à intervalles réguliers, a au contraire agi comme un levier de motivation intrinsèque, les enfants prenant un plaisir croissant à identifier les objets par leur nom et à les désigner selon leur appartenance à une catégorie : à cet égard, il n'est pas vain de dire qu'à défaut de toucher sensoriellement les œuvres et les objets évoqués, les enfants en ont pris possession par l'évocation et le langage. L'utilisation du même jeu d'œuvres pour chaque activité a eu pour effet une connaissance toujours plus fine de celles-ci, qui a agi comme le catalyseur de deux attitudes en apparence contradictoires : un attachement affectif pour ces œuvres, véritables objets de fascination, allant de pair avec une mise à distance progressive de celles-ci, désormais élevées au rang d'objets d'étude à part entière.

3.4. L'ordre chronologique pour aller vers la généralisation

« La perspective temporelle est ce qui distingue le mode de pensée d'inspiration historique d'autres modes d'organisation de la pensée » (Lautier & Allieu-Mary, 2008). À ce stade du projet, les enfants avaient compris que les œuvres appartenaient au passé, mais un passé indéfini et informe qu'il était désormais nécessaire d'organiser selon le premier principe organisateur du temps historique : la succession. Tenant compte des compétences mathématiques des enfants, nous nous sommes tenus à un classement en chronologie relative, en demandant aux enfants de reclasser leurs œuvres de la plus ancienne à la plus récente. Bien sûr, l'exactitude du classement n'était pas en jeu et, en soi, elle nous importait peu ; ce qui était, en revanche, c'était le processus qui allait conduire les enfants à élaborer et, surtout, à justifier un classement fondé sur les informations déjà distillées lors de la première partie du dispositif. À cette fin, nous avons réitéré un fonctionnement ritualisé puisque chaque jour un nouvel enfant venait proposer, et surtout justifier, son propre classement, lequel devait tenir compte des propositions faites par les condisciples

qui l'avaient précédé et validées par l'enseignante lorsqu'elles étaient correctes. Au bout d'une dizaine de séances, émaillées de négociations intenses entre les apprenants et ponctuées de « peut-être, je pense que, il me semble que... », la ligne du temps des œuvres a finalement pris les contours attendus.

Le changement de point de vue opéré par le changement de critère de classement a permis de remobiliser les savoirs vus précédemment, mais, surtout, de questionner différemment les œuvres. Le champ des questions était rouvert et, avec lui, de nouvelles transactions langagières au cours desquelles les enfants ont remis à plat leurs connaissances antérieures puis ont réélaboré de nouvelles hypothèses et ont, par la même occasion, pris conscience, à un moment donné, des limites de l'observation et de la nécessité de se tourner vers les dictionnaires, les encyclopédies, etc., autrement dit le savoir de référence. Afin de donner une visibilité aux durées séparant deux œuvres entre elles, celles-ci ont été replacées par l'enseignante sur une ligne du temps graduée et mise à échelle; la périodisation conventionnelle a également été convoquée.

3.5. Vers le transfert

Parallèlement à ces activités d'organisation des connaissances, de nouvelles œuvres ont fait l'objet de découvertes, choisies par les enfants cette fois-ci. Elles ont été soumises au même protocole d'observation, de description, avant d'être classées selon leur nature, d'abord, leur chronologie, ensuite. Une visite au Musée gaumais nous a permis de vérifier que les enfants étaient en mesure de réinvestir de façon opérationnelle à la fois les procédures et les connaissances exercées pendant plusieurs mois (Barth, 2001, 2015). Il s'agissait pour eux de sélectionner des œuvres selon leur nature et leur ancienneté, œuvres « que l'on découvrirait dans le ventre du Bouffron-Gouffron après que celui-ci ait dévoré le Musée gaumais ». Les interactions verbales échangées avec la médiatrice culturelle tout au long de la visite ont montré qu'ils étaient non seulement capables de qualifier le réel avec des étiquettes conceptuelles, mais surtout qu'ils étaient en mesure d'entendre un discours historique, et même, d'y participer activement. En témoigne cet échange entre Clarysse et la médiatrice retranscrit ci-après; il concerne le buste en bronze d'une jeune femme présentée dans une des salles du musée et que l'on doit à une artiste locale du XIX^e siècle.

— Clarysse : « Moi, ça me fait penser aux *Causeuses*; c'est Camille Claudel qui a fait ce buste ? »

— La médiatrice : « Elles ont vécu à la même époque. »

— Clarysse : « Elles se connaissaient ? Elles se sont rencontrées ? »

Cet échange spontané résume bien l'essentiel des habiletés intellectuelles acquises par les enfants à l'issue du dispositif : Clarysse mobilise adéquatement ses nouveaux savoirs dans un contexte de pratiques sociales se déroulant dans un environnement nouveau pour elle, un musée, et avec une personne qu'elle ne connaît pas. Selon les critères fixés par Ch. Déry pour évaluer le transfert d'un MPIH (mode de pensée d'inspiration historique), Clarysse situe « le problème ou la réalité dans le temps » (elle a même saisi la notion de contemporanéité), « est curieuse des origines de l'évènement » (ici des objets), « fait allusion à des éléments du langage de l'histoire » (référence à Camille Claudel), « cherche à tisser des liens » (Dery, 2008, p. 84). Par ailleurs, Clarysse offre le témoignage d'une pensée qui s'exprime en autonomie et qui est signifiante. À six ans, ce n'est déjà pas si mal !

4. Conclusion

Apprendre à observer, à mettre des mots sur ce que l'on voit en se distanciant de perceptions subjectives et égocentrées, à comparer en fonction de critères pertinents d'un point de vue disciplinaire, à inférer en ayant soin de s'arrimer à ce qui est observable et de justifier chacune de ses propositions, pose les fondations solides des apprentissages historiques qui viendront par la suite. Si, de par sa forte composante culturelle, l'histoire peut apparaître comme une discipline créatrice d'inégalités, elle peut aussi être le lieu de l'émergence d'une pensée qui émancipe l'enfant en le dotant des outils mentaux nécessaires pour appréhender la complexité et la nuance et donc acquérir de façon autonome cet arrière-plan de connaissances. Par ailleurs, l'histoire s'aborde ainsi non comme un savoir transmis et intangible mais comme le produit d'une construction dynamique qui engage pleinement l'apprenant. On retrouve chez l'enfant le même mouvement intellectuel que chez l'historien qui étudie les traces, les organise selon différents critères, les compare, en infère des informations, bref, construit des savoirs.

Bibliographie

Sources primaires

PONTI, Cl. (2008). *Bih-Bih et le Bouffron-Gouffron*. Paris : L'École des Loisirs.

Sources secondaires

BARTH, B.-M. (1985). Jérôme Bruner et l'innovation pédagogique. *Communication et langages*, n° 66, 46–58.

BARTH, B.-M. (2001). *L'apprentissage de l'abstraction* (2^e éd.). Paris : Retz.

BARTH, B.-M. (2015). *Le savoir en construction*. Paris : Retz.

BRUNER, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

CARIOU, D. (2006). *Un modèle d'apprentissage de l'histoire à l'épreuve des différenciations sociales et scolaires*. Communication au colloque de didactique HGEC, Reims, 1–17 (<http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/colloquehgec/2006%20reims/communications-reims-2006/cariou-didier.pdf/view>).

CÈBE S., PAOUR, J.-L. & GOIGOUX, R. (2005). *Catégo : Apprendre à Catégoriser*. Paris : Retz.

DEMERS, S. & LEFRANÇOIS, D. Conceptualiser l'histoire ouvrière au primaire. Expérience d'apprentissage de l'histoire locale. In M.-C. LAROUCHE & A. ARAUJO-OLIVEIRA (2014). *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise. Regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention* (p. 49–81). Québec : PUQ.

DERY, C. (2008). *Étude des conditions du transfert du contexte scolaire au contexte extra-scolaire, d'un mode de pensée d'inspiration historique chez les élèves du 3^e cycle primaire*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université du Québec.

GAGNÉ, P.P., LEBLANC, N. & ROUSSEAU, A. (2009). *Apprendre... une question de stratégies. Développer les habiletés liées aux fonctions exécutives*. Québec : Chenelière Education.

GLADY, Y. (2013). *Raisonnement par analogie et son développement : rôle des fonctions exécutives et du but de la tâche*. Thèse de doctorat en Psychologie, Université de Bourgogne.

LAUTIER, N. & ALLIEU-MARY, N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*, 1(1), 95–131. [en ligne : <https://doi.org/10.4000/rfp.926>]

LE MAREC, Y., DAUSSOT, S. & VEZIER, A. (2009). Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire. *Éducation et didactique*, 3, 7–27.

MARIN, B. (2011). La reformulation en classe : un discours équivoque. In J.-Y. ROCHEX & J. CRINON (dir.). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* (p. 77–91). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

POYET, J. (2009). *Dimensions des représentations du concept de Temps dans treize classes du préscolaire et du premier cycle du primaire au Québec*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Montréal – École des Hautes Études en sciences sociales.

ROSSI, S., LUBIN, A., LANOË, C. & PINEAU, A. (2012). Une pédagogie du contrôle cognitif pour l'amélioration de l'attention à la consigne chez l'enfant. *ARN*, 1, 29–54.

TOSCANI, P. (dir.) (2014). *Les neurosciences au cœur de la classe*. Lyon : Chronique sociale.

VYGOTSKI, L. (1985). *Pensée et langage* (1^{re} éd.). Paris : Retz.

Notes

1. Il s'agit d'Isabelle Mary, enseignante à l'école communale de Ruetton (Virton).
2. Il en existe une version numérique téléchargeable sur demande auprès de l'auteure.
3. Il s'agit de la *Dame de Saint-Sernin* (Musée Fenaille, Aveyron).
4. Cette typologie reprenait les catégories suivantes : peinture, sculpture (avec une distinction entre statues et bas-reliefs), architecture et une dernière catégorie intitulée « objet », accueillant toutes les traces du passé qui ne pouvaient entrer dans aucune des catégories précédentes.

Illustration de la médiation sociocognitive dans un cours de dessin et un cours de physique

Anouchka LILOT

ULiège
Institut de Physique

Asbl École de Clerheid

Avec la collaboration de Jean-Denis LILOT
(Asbl École de Clerheid, Erezée)
et d'Olivier FRECHES (Athénée royal
Prince Baudouin de Marchin)

Le récit présenté ci-après est une double illustration d'une démarche pédagogique prônée par Britt-Mari Barth (2013), la médiation sociocognitive, ici mise en œuvre dans des contextes d'apprentissage profondément dissemblables : un atelier de dessin dans le milieu extrascolaire et un cours de physique dans l'enseignement obligatoire. Le lien entre ces deux cours est un même projet de recherche collaborative en didactique, qui rassemble différents acteurs des milieux scolaire et extrascolaire autour des thèmes de l'épanouissement et de l'autonomisation de l'élève via l'acquisition d'outils d'apprentissage et d'expression. Ce double récit à propos de la médiation sociocognitive s'inscrit dans cette dynamique de recherche.

1. Cadre théorique

La médiation sociocognitive consiste en l'accompagnement de l'élève dans son processus de formation de pensée. Ce paradigme, où l'enseignant est le lien entre l'apprentissage et la classe, est porté par différents axes (Barth, 2017).

Le premier axe vise la *confiance en soi* et l'*engagement de l'élève*. Il comprend la mise en place de conditions permettant à chaque élève de se sentir à sa place en classe et d'avoir confiance en lui. C'est

également l'encouragement de chacun à donner de lui-même, tant au niveau de son évolution personnelle que pour apporter sa contribution au groupe. La médiation consiste aussi en la compréhension des attentes mutuelles : l'élève sait à quoi il s'engage dans le cours, il sait ce qui est attendu de lui, tout comme ce qu'il peut attendre du professeur. Cet axe correspond à l'établissement de ce que Jerome Bruner (1996) appelle l'*intersubjectivité*. Le deuxième axe est celui de la *formation intellectuelle*. Apprendre passe par une recherche de sens dans la démarche de construction de savoirs et par différents essais pour affiner à chaque fois sa réflexion. La médiation entre l'élève et l'apprentissage se fait par une succession d'expériences contextualisées qui permettent à l'élève d'évoluer progressivement dans la matière. C'est ce qu'Edgar Morin (2006) appelle la *connaissance pertinente*, une connaissance basée sur le lien entre les parties et la globalité du sujet d'étude. Le dernier axe porte sur la *métacognition*, soit la mise en évidence et l'acquisition des processus d'apprentissage. L'enseignant accompagne l'apprenant dans la prise de conscience des outils et méthodes de pensée et d'apprentissage liés aux savoirs, puis dans une démarche d'autoévaluation de ses acquis. Et finalement, il l'accompagne dans le transfert de ses acquis à des contextes nouveaux. Ce faisant, il participe au processus d'autonomisation de l'élève.

Voici l'illustration de ces différents axes de la médiation sociocognitive, d'abord dans la pratique extrascolaire du cours de dessin, ensuite dans la pratique scolaire du cours de physique.

2. Pratique extrascolaire de la médiation sociocognitive

Chaque samedi matin, au sein de l'asbl École de Clerheid, entre 10h30 et 12h00, une dizaine

d'enfants de 6 à 12 ans animés par deux adultes, Jean-Denis Lilot et moi-même, se retrouvent pour l'atelier de dessin. L'objectif de ce cours est d'abord le vivre-ensemble : apprendre à se connaître et prendre part ensemble à l'apprentissage du dessin. Cet apprentissage est construit autour de différentes techniques artistiques qui visent à permettre aux enfants de trouver dans le dessin un moyen d'expression. Le cours se déroule dans une grande pièce avec du matériel artistique disposé sur des tables contre le mur. Au centre, les tables sont suffisamment grandes pour que chacun puisse y avoir sa place pour dessiner.

Le travail sur la confiance en soi et l'engagement, le souci de la formation intellectuelle et l'accent sur la métacognition se retrouvent dans les animations de dessin de la manière suivante.



Figure 1 : élèves du cours créatif dessinant à leur table.

2.1. Axe « confiance en soi et engagement »

Le premier moment de chaque cours est dédié à l'accueil. Avant la venue des élèves, l'atelier de dessin est préparé de manière à proposer un bel environnement, lumineux et accueillant. À son arrivée, chaque enfant est accueilli individuellement, simplement par le bonjour de l'animateur, un moment très naturel, qui permet à l'enfant et à l'adulte de nouer le contact. L'enfant se sent ainsi reconnu dès le début. Le groupe se rassemble ensuite autour de la table. C'est le temps de l'accueil collectif, l'occasion de rappeler les prénoms et de faire un tour de parole. Les enfants apprennent comme cela à mieux se connaître tout au long de l'année et ils ont la possibilité d'exprimer leur

humeur du jour, leurs rêves ou projets à chaque cours de dessin. Les cours sont divisés en deux temps : un premier temps où l'animateur propose et explique un exercice de style visant à faire découvrir une technique ou un sujet de dessin, et un deuxième temps où chaque enfant choisit librement ce qu'il veut dessiner. Le rôle principal de l'animateur consiste à encourager les enfants. De manière systématique, il passe près de chacun plusieurs fois dans la matinée, en lui disant : « C'est bien ce que tu fais, continue ! » L'objectif est de permettre le développement créatif de l'élève et non un rendu académique. C'est une situation où chacun est reconnu pour ce qu'il est ; il n'y a pas de compétition.

2.2. Axe « formation intellectuelle »

La formation artistique travaillée pendant l'année est fondée sur trois objectifs : ne pas avoir peur de se lancer, affirmer le sujet de son dessin et aller jusqu'au bout de son œuvre. Chaque exercice de début de cours est réfléchi de manière à familiariser les élèves avec les différentes techniques de dessin. C'est une source de motivation essentielle dans le processus d'apprentissage, car l'élève se voit évoluer au travers de ses découvertes. Ces apprentissages contextualisés forment une structure que l'élève s'approprie pour créer à sa manière son œuvre : techniques et créativité se complètent. Dans le cadre de ce cours, la qualité et la diversité du matériel mis à disposition sont des atouts pour permettre à l'enfant de développer ses aptitudes artistiques. Ce sont des outils nécessaires pour mettre en évidence un dessin. La liberté d'action de la deuxième partie de l'animation est quant à elle l'occasion pour l'apprenant d'évoluer à son rythme et à sa manière. Il est alors engagé dans un processus d'essai-erreur, toujours soutenu et stimulé par l'animateur qui l'encourage à ne pas abandonner son dessin, à le finaliser jusqu'à ce qu'il en soit fier. À la base de ces apprentissages se trouve l'émerveillement : observer les jeux de lumières d'un sapin de Noël, dessiner un oiseau, partir en forêt pour trouver un arbre en fleur à croquer... Lorsqu'un enfant s'émerveille de ce qu'il voit, il vit intensément, il s'intéresse et n'oublie pas. C'est le fondement de l'épanouissement. Ce genre d'émotion peut guider la motivation de l'élève et donner du sens à ce qu'il fait, dessine.



Figures 2-3 : l'élève, accompagnée de son animatrice, observe son dessin de près puis de loin.

2.3. Axe « métacognition »

Pour amener l'élève à prendre conscience de cette démarche d'émerveillement, une routine est mise en place au cours de dessin : le brin de silence. C'est un moment, annoncé par un morceau de flûte : quand la musique s'arrête, le groupe entier s'arrête aussi pour écouter et être attentif au monde qui l'entoure. Lorsque les élèves dessinent, les échanges avec l'animateur sont généralement axés sur la métacognition : les suggestions apportées sont de l'ordre de l'utilisation de procédés (de mises en évidence, en couleur...) visant l'apprentissage artistique. Ainsi, pour pouvoir mesurer son évolution vers un dessin fini, l'enfant doit regarder sa production de près et de loin. S'il le trouve beau dans les deux situations, alors c'est qu'il est sur la bonne voie. Une autre manière pour l'élève de prendre conscience des processus d'apprentissage qu'il a acquis est d'avoir une vue d'ensemble sur tous ses dessins : il peut ainsi observer son évolution. C'est dans cette dynamique que s'inscrit l'exposition de fin d'année.

3. Pratique scolaire de la médiation sociocognitive

La séquence de physique présentée ci-après a été mise en place au sein de deux classes de cinquième secondaire en sciences de base (3 heures/semaine), à l'athénée royal Prince Baudouin de Marchin (ARPB). Elle est le résultat d'une réflexion avec l'enseignant dans le cadre de mon travail de thèse. Pour la construction de cette séquence, je me suis inspirée de l'expérience du cours de dessin, tandis

que le professeur s'est basé sur ses recherches préalables concernant la position de l'enseignant comme médiateur entre l'élève et l'apprentissage. Cette séquence porte sur les ondes sonores et a été pensée pour 12 périodes de cours.

La description physique de ce qu'est un son, comment il se crée, se propage et est perçu constitue le fil rouge de cette séquence. Les quatre premières périodes ont été consacrées à l'introduction du cours et à l'acquisition d'outils et de concepts nécessaires pour permettre par la suite à l'élève d'approfondir ses connaissances sur le sujet en élaborant une expérience sur le son. La séquence a débuté par un brainstorming : les élèves ont écrit chacun sur leur feuille les questions ou les mots liés au son qui leur venaient en tête. Ils ont ensuite discuté par groupes de deux ou trois de leurs idées respectives, pour finalement créer au tableau, avec toute la classe, un résumé de toutes leurs questions (figure 4).

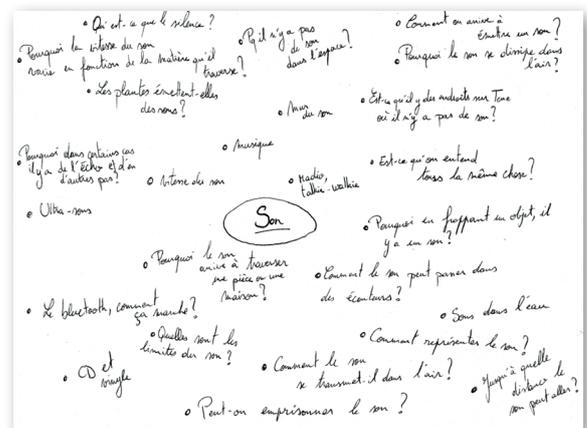


Figure 4 : brainstorming réalisé par une classe de l'ARPB sur le thème du son.

Durant les trois cours suivants, une succession d'activités a amené les élèves à découvrir et à définir ensemble les concepts et les phénomènes principaux de la séquence, à savoir les concepts d'onde sonore, de fréquence, d'intensité du son, de décibel et les phénomènes de création, de propagation et de réception du son. Pour ce faire, les élèves ont d'abord observé une expérience réalisée avec deux verres à vin : lorsque l'un des verres émet un son suivant la technique du vérillon, on observe, grâce au mouvement d'un bâtonnet posé sur le dessus, que le deuxième tremble (figure 5). À partir de cette observation, les élèves émettent des hypothèses permettant d'expliquer le phénomène. Plusieurs d'entre eux viennent au tableau schématiser leurs idées, d'autres imaginent aussi des perspectives sur ce qu'un tel phénomène pourrait impliquer (« Est-ce qu'on pourrait casser un verre avec un son ? », « Y a-t-il du son à l'intérieur du verre ? »).



Figure 5 : reproduction du schéma de l'expérience des verres à vin réalisé par l'élève au tableau.

De nouvelles expériences permettent ensuite aux élèves de vérifier leurs hypothèses et de mettre des mots sur le phénomène qu'ils ont observé initialement¹. Les quatre périodes qui ont suivi étaient dévolues à la création et à la mise en œuvre d'une expérience par petits groupes de deux ou trois élèves. À cet effet, du matériel et des outils ont été mis à disposition : différents instruments de musique, une cloche à vide, une cuve à onde, différents livres de référence, l'application *Phyphox* et un accès à Internet. Ces expériences visaient à permettre à chaque groupe de répondre à une question du brainstorming de départ². Enfin, les quatre dernières périodes étaient dédiées à la communication, la synthèse et l'évaluation du travail accompli³.

Les paragraphes suivants consistent en une pratique réflexive sur la manière dont la médiation sociocognitive a été mise en place au sein de cette séquence.

3.1. Axe « confiance en soi et engagement »

La pratique de la médiation par l'enseignant a commencé lors de l'accueil des élèves en classe ; le professeur était à l'écoute de leur état et de leurs questions vis-à-vis du cours de physique. Il a ensuite décrit le cadre du cours. Celui-ci repose sur un objectif commun : mieux comprendre le son, comment il est créé, se propage et est perçu au travers d'expériences que les élèves mettront eux-mêmes en œuvre. Une triple exigence balise le déroulement de cette séquence :

1. une exigence temporelle, échéance à laquelle la séquence doit être terminée (ici, donc après 12 séances de 50 minutes) ;
2. une exigence de qualité, celle de mettre en évidence l'apprentissage acquis (ou non acquis) pendant le projet ;
3. une exigence de trace : prendre note des étapes vécues aux cours et synthétiser à la fin ce qui en ressort d'essentiel.

Lors de la création d'expériences par petits groupes, les interventions de l'enseignant étaient de l'ordre de l'encouragement et du soutien aux élèves dans leurs démarches d'information, de questionnement, d'expérimentation, de modélisation et de synthèse. Lors de son passage de banc en banc, il conseillait différentes sources d'information aux élèves ou les aiguillait dans leurs réflexions. Il a aussi été le lien avec toute la classe, qu'il a parfois rassemblée autour de moments-clés, de moments d'échanges sur l'avancée de la séquence et autour d'activités d'institutionnalisation. Il a également encouragé et rappelé la prise de notes individuelle et autonome tout au long de la séquence.

3.2. Axe « formation intellectuelle »

À terme, l'objectif du cours de physique pour l'apprenant est de lui permettre de saisir par la pensée, avec une autonomie croissante, les phénomènes qu'il observe. Pour donner lieu à l'évolution de l'élève dans cette démarche d'appréhension du monde, cette séquence de cours a été développée autour d'outils scientifiques et de routines visant à structurer :

- ses démarches d'observation, de réflexion, d'investigation (prise de mesures, méthode

d'expérimentation, structure de recherche d'informations...);

- ses démarches de modélisation et de vérification de son travail (description des phénomènes, utilisation de graphiques, cohérence des unités...);
- sa réflexion (comparaison de résultats, échange avec les pairs...).

L'appropriation de ces outils a nécessité une réelle formation apportée aux élèves, notamment par des mises en contexte et des explications régulières de l'enseignant, qui ont pris place entre autres, à l'instar du cours de dessin, lors de moments guidés et dédiés à l'apprentissage de ces techniques au début de la séquence. C'est le cas des activités d'introduction, mettant en évidence une démarche de questionnement, qui ont permis aux élèves, d'une part, de découvrir des concepts utiles (onde sonore, fréquence, intensité du son, décibel) et, d'autre part, d'utiliser des outils scientifiques (modélisation par le dessin, comparaison entre différents modèles, méthodologie expérimentale). De plus, tout comme le matériel de dessin est nécessaire à l'acquisition de techniques artistiques, différents moyens ont rendu possible l'acquisition d'outils scientifiques par les élèves tout au long de la séquence. Ces moyens sont les activités et le matériel d'expérience, les sources d'information (livres, manuels, vidéos, cours...), les possibilités de communication, d'échange et de coopération, mis en place de manière à ce que l'élève progresse petit à petit dans la séquence. Ceux-ci ont d'ailleurs été amenés à évoluer au fur et à mesure de l'avancée du cours et de l'évolution des élèves, ce qui a exigé une grande adaptabilité de la leçon et du séquençage.

3.3. Axe « métacognition »

Tout comme dans les ateliers de dessin, la position d'enseignant-médiateur dans le cours de physique implique que la formation apportée aux élèves soit pensée autour du développement de procédés de construction de savoirs (outils scientifiques de modélisation, de recherche d'informations et d'expérimentation). Pour que les apprenants puissent autoévaluer la pertinence de leur utilisation de ces procédés, ils ont été amenés à discuter et vérifier

leurs résultats et conclusions lors d'échanges avec les autres élèves, avec le professeur ou avec des intervenants extérieurs. L'obligation de laisser des traces a aussi été une manière de mettre en lumière les méthodes de construction de savoirs en cours d'acquisition. Cette phase de l'apprentissage a été motivée par l'objectif de rendre disponibles ces traces pour les élèves de l'année suivante. De plus, les élèves se sont appropriés les concepts et les outils scientifiques liés à la séquence à l'aide d'expériences sur des questions qui leur étaient propres et ancrées dans leur réalité. C'est une manière de porter un regard sur leur quotidien qui est transférable à d'autres questions qu'ils se poseraient.

4. Éléments d'évaluation de la séquence de physique

L'évaluation de la séquence, tant au niveau pédagogique qu'au niveau de la construction d'apprentissages, a fait l'objet de feedbacks réguliers, que j'ai pu partager après les cours avec l'enseignant, et durant le cours, une fois par mois, avec le groupe classe. Les discussions avec l'enseignant ont été rythmées par des doutes, entre autres sur les acquis que tirent réellement les élèves d'un tel cours, sur la qualité de leur prise de notes et sur l'équilibre entre liberté et structure. Mais finalement, la mise en œuvre des expériences par les élèves a témoigné d'une bonne appropriation de leur part du concept de son et des phénomènes liés à sa création, sa propagation et sa réception. Ils ont également fait preuve de communication entre eux et de réflexion critique vis-à-vis de leur démarche expérimentale. Quant au changement de paradigme pédagogique, les élèves ont jugé, lors des discussions d'évaluation, que cette posture d'enseignant-médiateur leur avait permis de trouver en l'enseignant un allié pour développer leur apprentissage, et non simplement une source de savoir. Cependant, à cause de l'interruption des cours due au confinement, les élèves n'ont pas pu terminer leurs synthèses. Celles-ci auraient permis une évaluation plus précise des qualités et des faiblesses de la séquence.

5. Améliorations possibles de la séquence de physique

Ouvrir des horizons sur le thème de la séquence, par exemple via la visite d'une salle de concert où les concepts vus au cours sont mis en œuvre, pourrait être porteur pour les élèves. Ce serait notamment une manière d'attiser leur curiosité autour de l'étude des ondes sonores et une illustration concrète des savoirs étudiés au cours. Par ailleurs, l'outil numérique *Phyphox*, utilisé par les élèves lors de leur création d'expériences, propose des expériences concrètes et didactiques sur le son, mais leur mise en œuvre nécessite une bonne maîtrise des fonctionnalités de cette application, ce qui a fait défaut au sein de cette expérience d'enseignement. Une meilleure exploitation de l'outil pourrait être source de diversification dans la phase d'expérimentation de la séquence, notamment grâce à la fonction d'étude de l'amplitude de signaux enregistrés qu'il propose.

6. Conclusions

L'application de la médiation sociocognitive dans les cours présentés par ce double récit a développé la communication entre l'enseignant et les élèves. Les retours des élèves sur leur ressenti ont permis à leur professeur de leur apporter, lorsqu'ils en avaient besoin, des explications et des outils d'apprentissage. Au cours de physique, tout comme lors des ateliers de dessin, les expériences contextualisées introductives ont été nécessaires pour ensuite permettre une autonomie croissante des élèves. Les composantes telles que l'accueil, le cadre clair, la liberté d'action, l'encouragement et les outils d'autoévaluation ont été ici sources d'implication dans l'apprentissage. J'ai pu observer, lors des activités d'introduction et lors des temps de libre action et d'essai-erreur, que l'accent mis sur la métacognition était nécessaire à l'évolution des élèves dans leur appropriation, que ce soit des outils d'expression du dessin ou des outils d'appréhension du monde de la physique. Enfin, si la réussite de la médiation sociocognitive se mesure à l'évolution des élèves au sein de la discipline et à la fierté qu'ils en tirent, alors on peut dire que ces expériences pédagogiques sont concluantes.

Bibliographie

- BARTH, B.-M. (2013). *Élève chercheur, enseignant médiateur. Donner du sens aux savoirs*. Paris : Retz.
- BARTH, B.-M. (2017). L'enseignant-médiateur : quels nouveaux paradigmes pour guider le processus enseigner-apprendre. In M. GIGLIO & F. ARCIDIACONO (éd.). *Les interactions sociales en classe : réflexions et perspectives* (p. 363–403). Bern : AppBooks.
- BRUNER, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz.
- MORIN, E. (2006). Les sept savoirs nécessaires. *Revue du MAUSS*, 28, 59–69.

Notes

1. Ces expériences sont les suivantes : un grand diapason dont on ressent l'oscillation due au son qu'il produit par le toucher ; une lame souple qui oscille plus lentement sur toute sa longueur que sur une partie de celle-ci, mettant en évidence le concept de fréquence ; l'étude d'un haut-parleur pédagogique et l'étude du micro qui reçoit le son (concept d'intensité du son et de décibel) et qui le transforme en signal électrique visible à l'oscilloscope.
2. Voici quelques exemples de ces questions et de leurs expériences respectives : Est-ce qu'à grande distance on entend moins fort un son s'il est aigu ou s'il est grave ? Les élèves ont tenté d'y répondre à l'aide de sons émis grâce à l'application *Phyphox*. — Pourquoi le son ne sait-il pas se propager dans le vide ? Question portée par l'expérience de la cloche à vide. — Est-ce qu'on entend tous la même chose ? Réponse apportée par une étude bibliographique du fonctionnement de l'oreille et de ses limites.
3. Malheureusement, l'expérience a dû s'arrêter au neuvième cours à cause du confinement.

Le projet ObLoMoV : une nouvelle approche pédagogique à destination des enseignants en éducation physique

Maurine REMACLE
Nicolas FRANCK
Marc CLOES
Alexandre MOUTON

ULiège
Département des Sciences de la motricité

1. Introduction

L'apparition et le développement de nouvelles technologies comme les jeux vidéo, les ordinateurs et tablettes ou encore les réseaux sociaux incitent les jeunes à adopter un mode de vie sédentaire (Simon, Klein & Wagner, 2005). En Belgique, en 2016, seuls 2% des adolescents âgés de 10 à 17 ans atteignent les recommandations internationales en termes d'activité physique (Wijtzes *et al.*, 2016). En ce qui concerne l'obésité, en 2016, l'Organisation mondiale de la Santé (2020) souligne que plus de 340 millions d'enfants et d'adolescents âgés de 5 à 19 ans étaient en surpoids ou obèses.

Sur la base de ces constats, un projet visant à tester une nouvelle approche pédagogique originale a bénéficié du programme Erasmus+ de la Commission européenne. Ce projet s'appelle ObLoMoV (*Obesity and Low Motility Victims*) et tire son nom d'un roman de Ivan Gontcharov (2007), dont le protagoniste est un homme paresseux, inactif et sans envie de changement.

La nouvelle méthode pédagogique que propose ce projet repose sur la combinaison d'exercices de HIIT (*high intensity interval training*) et d'exercices basés sur une approche théâtrale. Cette étonnante association a pour objectif de plonger les jeunes dans une histoire afin de les encourager à bouger et à

adopter un mode de vie sain. Les deux éléments n'ont pas été choisis par hasard. Tout d'abord, l'effort lié à l'entraînement fractionné à haute intensité (HIIT) est naturel et spontané chez les enfants (Bailey, Pepper, Porszasz, Barstow & Cooper, 1995). De plus, Vitale (2018) met en évidence trois autres avantages aux exercices de HIIT : (a) les durées d'effort sont réduites et s'avèrent plus gérables sur le terrain ; (b) les enfants en surpoids peuvent réaliser ces efforts ; (c) l'activité n'induit pas d'ennui, de lassitude. D'autre part, en ce qui concerne l'approche théâtrale, la scénarisation des leçons va aider les jeunes à mieux « tolérer » l'effort physique en se centrant sur le jeu, sur l'amusement et le plaisir (Terré, 2015). Cette manière d'enseigner est majoritairement utilisée avec des enfants très jeunes (parcours de psychomotricité, etc.). Proposer des exercices de HIIT avec de la théâtralisation à des enfants plus âgés n'est pas habituel : ceci fait donc toute l'originalité du projet.

2. Cadre méthodologique

Avant d'implémenter le projet ObLoMoV en Belgique francophone auprès d'enfants de 11 à 13 ans, nous avons participé à plusieurs séjours de formation à Milan avec les autres pays partenaires (Finlande, Grèce, Italie et Slovénie). Les objectifs de cette formation étaient d'une part, d'apprendre les pratiques liées à l'approche théâtrale et aux exercices de HIIT, et d'autre part de déterminer la méthodologie du projet. À notre retour, en septembre 2017, nous avons créé les leçons du cycle ObLoMoV en adaptant certains éléments originaux à la culture du pays et aux nouvelles réformes en développement (Pacte pour un enseignement d'excellence, 2017). Puis, sept enseignants en éducation physique de l'enseignement primaire ont suivi une formation de deux jours durant laquelle ils ont pu expérimenter, modifier et valider les dix séances

proposées. Enfin, cinq enseignants sur sept ont mis en place le cycle ObLoMoV auprès de leurs élèves de 5^e et/ou 6^e primaire.

Tout au long du projet, des données scientifiques ont été collectées grâce à différents outils. Ceux-ci sont présentés dans le tableau 1.

Tableau 1 : outils utilisés pour la récolte des données du projet ObLoMoV (2017–2018).

Élèves (n = 176 ; 79 ♀ – 97 ♂)	Questionnaires pré-cycle et post-cycle : questionnaires standardisés (PAQ-C : activité physique des enfants ; TEIQUE-CSF : gestion des émotions chez l'enfant ; <i>Adolescent Food Habits Checklist</i> : habitudes alimentaires chez les enfants). Collecte d'incidents critiques sur l'application des notions de santé : transfert des acquis d'apprentissage dans la vie extrascolaire. Questionnaire de fin de séance (échelle de 1 à 5) sur les aspects suivants : « J'ai bougé » ; « Je me suis amusé(e) » ; « J'ai appris ».
Enseignants en éducation physique (formation : n = 7 ; mise en place du cycle : n = 5)	Questionnaires pré et post formation : avis sur la formation, avis sur les particularités de l'approche. Entretien pré-cycle : motivation à mettre en place le cycle, craintes/appréhensions, organisation. Journal de bord : compte rendu après chaque séance sur les ressentis et les éventuels événements à signaler. Entretien post-cycle : impact du cycle sur l'enseignant et sur les élèves, points positifs et négatifs, ressentis et avis sur l'approche ObLoMoV, opinions à propos de l'attitude des élèves vis-à-vis du cycle.
Titulaires (n = 8) et directions (n = 4)	Entretien post-cycle : impact du cycle sur les élèves, points positifs et points négatifs du cycle, collaboration avec les autres acteurs de l'école.
Parents (n = 85)	Questionnaire post-cycle : échos des enfants sur le cycle et impacts sur les enfants.

Les données ont ensuite été analysées et traitées afin de faire émerger différents résultats. Ceux-ci ont été présentés lors de différents congrès internationaux (Franck, Remacle, Mouton & Cloes, 2019 ; Remacle, Franck, Mouton & Cloes, 2019).

3. Application sur le terrain

Afin de mettre en place le projet dans les établissements scolaires de la région de Liège concernés, dix séances de 60 minutes ont été construites et regroupées dans un fascicule qui a été distribué aux professeurs d'éducation physique lors des deux journées de formation (décembre 2017). Celui-ci a été conçu pour faciliter la tâche des enseignants. Voici comment sont réalisées les huit premières séances :

- Des exercices de HIIT incorporés dans des scénarios. Les scénarios proposés lors des formations à Milan reposaient sur trois grands films à succès : *Harry Potter*, *Pirates des Caraïbes* et *Peter Pan*. Après quelques réunions entre les membres de l'équipe ULiège, nous avons décidé d'adapter ces contextes imaginaires, en proposant sept émissions télévisées bien connues des préadolescents : National Geographic, Eurosport, *30 secondes chrono*, *Koh-Lanta*, *Ninja Warrior*, *Fort Boyard*, *Les Simpson*.
- Des messages santé. Comme mentionné précédemment, le projet a pour objectif d'encourager les jeunes à adopter un style de vie sain et actif. Pour l'atteindre au mieux, nous avons proposé, pour chaque séance, un message santé adapté au contexte imaginaire. Afin d'être cohérents par rapport aux différents domaines qu'englobe le terme santé (OMS, 1946), nous avons choisi les thématiques suivantes : hydratation, alimentation, ergonomie du dos, sommeil, gestion

du stress, sédentarité, activité physique. Ces notions sont abordées de manière ludique via des quiz, des défis par équipe, etc. L'ajout de ces messages en matière de santé rejoint les nouvelles missions du cours d'éducation physique et à la santé prévues dans le Pacte pour un enseignement d'excellence (2017). De plus, il n'est plus à prouver que l'enseignant en éducation physique joue un rôle central dans l'adoption d'un style de vie sain et actif chez ses élèves (McKenzie & Lounsbery, 2014).

Par rapport au projet initial, les séances 9 et 10 ont été ajoutées par l'équipe ULiège. En effet, nous voulions impliquer davantage les enfants dans le cycle ObLoMoV et lors de ces deux séances, les élèves ont ainsi pu, par petits groupes, créer leur propre mini-séquence d'exercices de HIIT

théâtralisé. Ensuite, comme le souligne le Pacte pour un enseignement d'excellence (2017), il est nécessaire que les enfants découvrent les nouvelles technologies et apprennent à les utiliser à bon escient. C'est pour cela que l'enseignant avait la charge de filmer les productions et de réaliser un montage vidéo avec l'ensemble des séances composées par les élèves. Cependant, si les moyens logistiques et humains de l'école le permettent, nous avons laissé aux enseignants la possibilité de créer ces capsules vidéo avec leurs élèves. De cette façon, les élèves se familiarisent progressivement avec les nouvelles technologies.

Le tableau 2 illustre l'ensemble des dix séances, avec la progression du protocole HIIT, les messages santé et les scénarios.

Tableau 2 : vue globale du cycle ObLoMoV.

Séance	Protocole HIIT	Message santé	Contexte
Séance 1	10 × 20 s Récupération = 90 s (Ratio 1 : 4 *)	Hydratation	National Geographic
Séance 2	10 × 20 s Récupération = 90 s (Ratio 1 : 4)	Recommandation en termes d'activité physique	Eurosport
Séance 3	10 × 30 s Récupération = 90 s (Ratio 1 : 3)	Respiration et relaxation (gestion du stress et de l'effort)	<i>30 secondes chrono</i>
Séance 4	10 × 30 s Récupération = 90 s (Ratio 1 : 3)	Alimentation	<i>Koh-Lanta</i>
Séance 5	10 × 40 s Récupération = 90 s (Ratio 1 : 2)	Contrôle de la posture, maintien, ergonomie	<i>Ninja Warrior</i>
Séance 6	10 × 40 s Récupération = 90 s (Ratio 1 : 2)	Sommeil	<i>Fort Boyard</i>
Séance 7	10 × 45 s Récupération = 90 s (Ratio 1 : 2)	Sédentarité (jeux vidéo, TV, ...)	<i>Les Simpson</i>

* Ratio entre le temps de travail en HIIT et le temps de récupération.

Séance	Protocole HIIT	Message santé	Contexte
Séance 8	10 × 45 s Récupération = 90 s (Ratio 1 : 2)	Quiz culture sportive	Séance préférée : contexte choisi par la classe
Séance 9	Productions personnelles : par groupe, 5 exercices au choix (5 × 30 s). – Mise en scène des exercices et de la récupération.		
Séance 10	– Originalité et créativité.		

Le fascicule avec l'ensemble des séances est mis à disposition via le lien suivant : <https://www.oblomovproject.eu/fr/ecole/>. De plus, celui-ci propose également des vidéos illustrant les différentes particularités de l'approche : HIIT, approche théâtrale et messages santé.

Comme mentionné précédemment, les séances ont été conçues pour des enfants entre 11 et 13 ans. Certaines peuvent être utilisées telles quelles dans l'enseignement secondaire supérieur et d'autres nécessitent quelques adaptations. De plus, il est tout à fait possible de conserver le principe du projet (HIIT et théâtralisation) mais de proposer des contextes imaginaires davantage adaptés au public cible.

4. Résultats et perspectives

4.1. Résultats

Les enseignants en éducation physique semblent avoir apprécié la formation reçue. Le processus d'échange et de construction participative des dix séances, en fonction de l'expérience de terrain de chacun, a été mis en avant par l'ensemble des participants. Néanmoins, ces derniers auraient aimé pouvoir tester une séance dans des conditions réelles lors de la formation, c'est-à-dire dans un hall sportif avec une vraie classe. En effet, lors de la formation, les professeurs ont testé les séances dans une classe entre eux et, même s'ils étaient assez à l'aise avec le protocole HIIT, l'acceptabilité de l'approche théâtrale par les élèves restait incertaine à ce stade. Finalement, après avoir mis en place le cycle, les enseignants ont été agréablement surpris de l'effet du contexte imaginaire sur leurs élèves. Ils ont également pris conscience de leur rôle dans l'adoption d'un style de vie sain et actif et de

l'intérêt de proposer des animations santé. En ce qui concerne les productions personnelles, les enseignants ont été totalement unanimes : les enfants ont une imagination débordante et les impliquer dans des productions permet de valoriser certains élèves « moins sportifs ».

En ce qui concerne les élèves, le cycle ObLoMoV leur a permis d'acquérir des connaissances théoriques en matière de santé. Les élèves, notamment les filles (41 filles soit 52 %), ont également vu leur niveau d'activité physique s'accroître à la suite de la mise en place du cycle. Cet attrait des filles pourrait s'expliquer par l'approche non compétitive et centrée sur la tâche prônée par le cycle ObLoMoV, qui correspond mieux aux caractéristiques motivationnelles observées de façon prépondérante chez les filles (Nicholls, 1984; Roberts & Walker, 2001). Indéniablement, c'est un constat en faveur de la méthodologie ObLoMoV car les jeunes filles sont une population à risque en matière d'activité physique, d'autant que le niveau de pratique de celles-ci se réduit considérablement à l'adolescence (Currie *et al.*, 2012; Kimm *et al.*, 2002).

De plus, nous avons récolté pas moins de 874 bonnes pratiques santé, soit pratiquement cinq par élève. Les élèves ont donc réalisé des adaptations concrètes, simples, et à leur portée qui vont contribuer à un style de vie sain. Parmi les items fréquemment mentionnés, on retrouve : boire plus et limiter le soda ; manger plus de fruits et légumes ; se coucher plus tôt, dormir dans le noir et limiter les écrans le soir ; se tenir correctement sur sa chaise ; limiter le temps passé devant des écrans. À partir de là, le cours d'éducation physique acquiert une valeur au-delà de l'école en tant que telle (Newmann, Marks & Gamoran, 1996).

Néanmoins, certains points restant à améliorer ont été soulignés par les participants : (1) organiser des cycles plus courts, plus représentatifs de la réalité scolaire (4 à 6 séances) ; (2) permettre aux

enseignants de créer eux-mêmes leur contexte imaginaire en fonction des centres d'intérêt des élèves; (3) sensibiliser également les parents, l'entourage de l'élève aux messages éducatifs en matière de santé.

4.2. Perspectives

Tout d'abord, du point de vue scientifique, une nouvelle étude a été réalisée en 2018 en collaboration avec la clinique de l'obésité du CHU-Liège. Quatre étudiants en sciences de la motricité ont été formés à l'approche ObLoMoV, grâce à une formation orientée davantage vers la pratique. Ensuite, ils ont encadré des activités physiques adaptées (APA) durant trois après-midis auprès de jeunes adolescents en surpoids.

En ce qui concerne les aspects plus pratiques, depuis l'année académique 2019–2020, les étudiants en sciences de la motricité de l'ULiège reçoivent une initiation à la mise en place d'activités ObLoMoV dans le cadre de leur cursus.

5. Conclusion

La crise sanitaire actuelle liée à la Covid-19 a aggravé le déficit de pratique d'activité physique des jeunes tout en augmentant leurs comportements passifs, tels que le temps passé devant un écran (Mouton, Remacle, Petitfrère & Cloes, 2021). L'approche ObLoMoV, combinant des exercices de HIIT et des contextes imaginaires, s'avère d'autant plus intéressante dans l'objectif de contribuer à l'adoption d'un style de vie sain et actif chez les jeunes. Ce récit de pratique, reposant sur une méthodologie et une collecte de données systématique, illustre clairement la faisabilité de la mise en place de ce type d'initiative, plaçant l'enseignant en éducation physique et à la santé au cœur du dispositif. Les perspectives de développement énoncées mettent également en évidence l'importance d'accorder une certaine liberté pédagogique à chaque enseignant lors de la mise en place de son projet, au regard de son contexte d'enseignement particulier. L'implication des autres acteurs de l'éducation « physique » du jeune, issus du milieu scolaire, familial ou associatif, s'avère également essentielle afin d'optimiser la transposition des comportements actifs à long terme.

Bibliographie

- BAILEY, R.-C., OLSON, J., PEPPER, S.-L., PORSZASZ, J., BARSTOW, T.-J. & COOPER, D.-M. (1995). The level and tempo of children's physical activities: an observational study. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 27(7), 1033–1041.
- CURRIE, C., ZANOTTI, C., MORGAN, A., CURRIE, D., DE LOOZE, M., ROBERTS, C., SAMDAL, O., SMITH, O.-R.-F. & BARNEKOW, V. (2012). *Social determinants of health and well-being among young people – Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey*. Copenhagen : WHO Regional Office for Europe.
- FRANCK, N., REMACLE, M., MOUTON, A. & CLOES, M. (2019). *Foster knowledge and integration of healthy behaviors among Belgian pupils: impact of the ObLoMoV methodology*. Communication présentée au 2019 AIESEP World Congress « Building Bridges for Physical Activity and Sport ». Adelphi University, New-York. <http://hdl.handle.net/2268/240973>
- GONTCHAROV, I. (2007). *Oblomov*. (A. Adamov, Trad.). Paris : Édition de Pierre Cahné (travail original publié en 1859).
- KIMM, S., GLYNN, N., KRISKA, A., BARTON, B., KRONSBURG, S., DANIELS, S., CRAWFORD, P., SABRY, Z. & LIU, K. (2002). Decline in physical activity in black girls and white girls during adolescence. *New England Journal of Medicine*, 347, 709–715.
- MCKENZIE, T. & LOUNSBURY, M. (2014). The Pill Not Taken: Revisiting Physical Education Teacher Effectiveness in a Public Health Context. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83(3), 287–292. doi: 10.1080/02701367.2014.931203
- MOUTON, A., REMACLE, M., PETITFRÈRE, Y. & CLOES, M. (2021). Enquête activité physique et COVID chez les jeunes — résultats préliminaires. Rapport non publié.
- NEWMANN, F., MARKS, H. & GAMORAN, A. (1996). Authentic Pedagogy and Student Performance. *American Journal of Education*, 104(4), 280–312.
- NICHOLLS, J.-G. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328–346.
- Organisation Mondiale de la Santé. (1946). *Constitution*. Consulté le 11 janvier 2020 sur le site : <https://www.who.int/fr/about/who-we-are/constitution>
- Organisation Mondiale de la Santé. (2020). *Obésité et surpoids*. Consulté le 31 mars 2021 sur le site :

<https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight>

REMACLE, M., FRANCK, N., MOUTON, A. & CLOES, M. (2019 June). *Implementing Oblomov methodology in primary schools: opinions and feelings of Belgian PE teachers*. Communication présentée au 2019 AIESEP World Congress 'Building Bridges for Physical Activity and Sport'. Adelphi University, New-York. Consultable sur <http://hdl.handle.net/2268/240970>

ROBERTS, G. & WALKER, B. (2001). *La théorie des buts d'accomplissement dans le domaine du sport et des activités physiques*. In F. CURY & P. SARRAZIN (éd.), *Théories de la motivation et pratiques sportives: état des recherches* (p. 97–120). Paris : Presses Universitaires de France.

SIMON, C., KLEIN, C. & WAGNER, A. (2005). La sédentarité des enfants et des adolescents, un enjeu de santé publique. *Journal de Pédiatrie et de Puériculture*, 18(5), 217–223.

TERRÉ, N. (2015). Des jeux pour apprendre en EPS. *Revue EPS*, 368, 62–65.

Pacte pour un enseignement d'excellence. (2017). *Avis n° 3 du Groupe central*. Consulté le 11 septembre 2020 sur le site : <http://www.enseignement.be/index.php?page=28280>

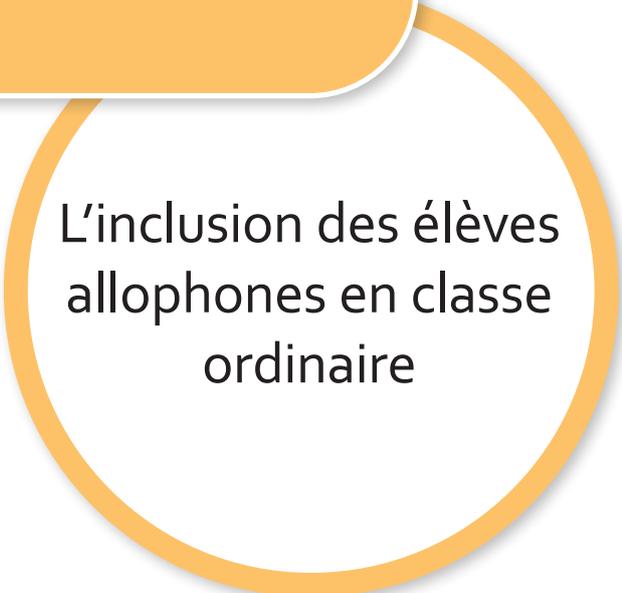
VITALE, J. (2018). *Integrating high intensity intermittent training (HIIT) in theatre open scenarios: foundations of an original approach*. Communication présentée au AIESEP World Congress « Creating thriving and sustainable futures ». University of Edinburgh.

WIJZES, A.I., VERLOIGNE, M., MOUTON, A., CLOES, M., DE RIDDER, K.A.A., CARDON, G. & SEGHERS, J. (2016). Results from the 2016 Active Healthy Kids Belgium Report Card on Physical Activity for Children and Youth. *Journal of Physical Activity and Health*, 13 (Suppl. 2), S95–S103. doi : 10.1123/jpah.20160–306.

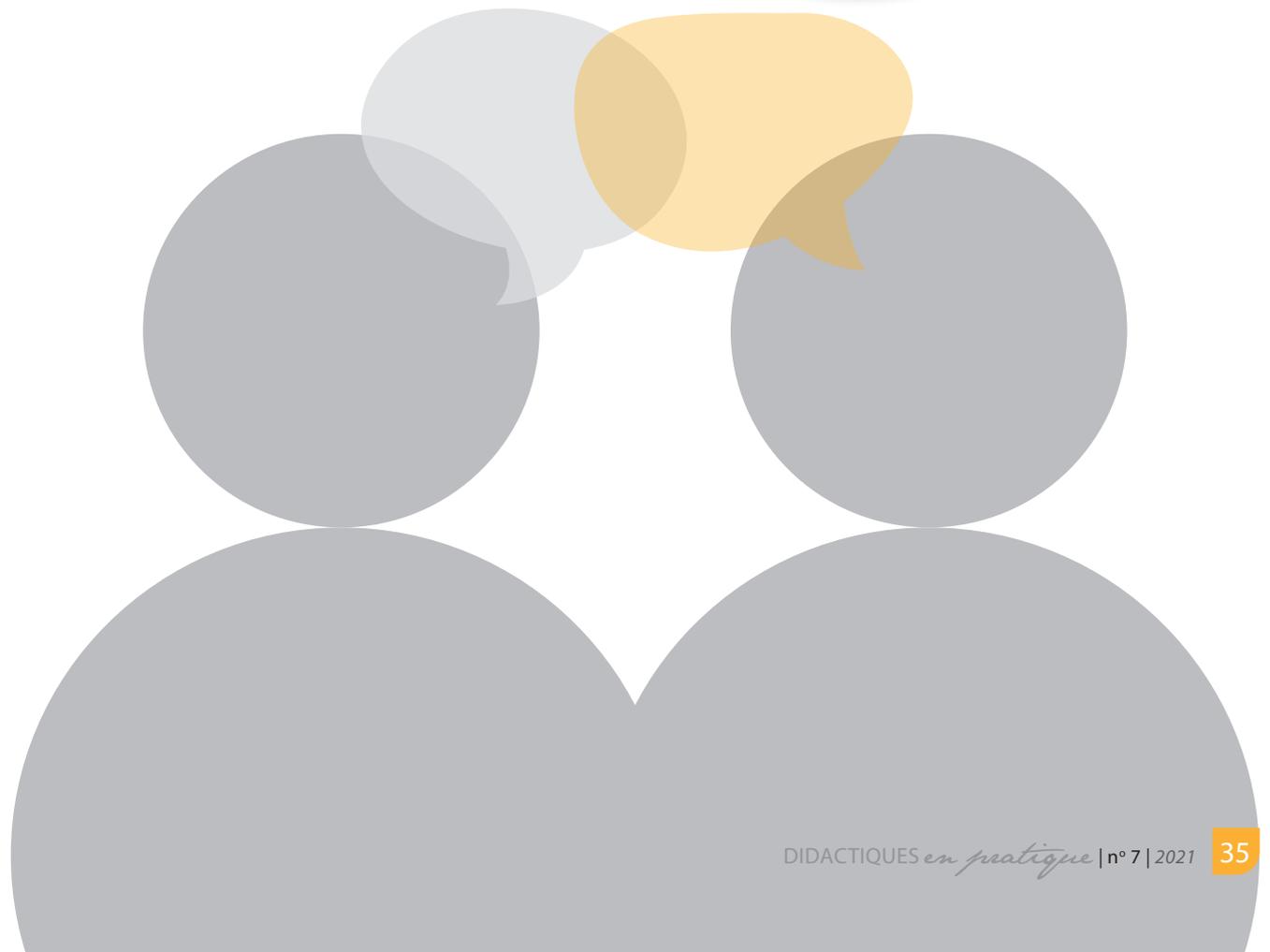


VOLET 2

DOSSIER THÉMATIQUE



L'inclusion des élèves
allophones en classe
ordinaire



Introduction

Deborah MEUNIER

ULiège
UR DIDACTIfen

Quelles sont les compétences langagières prioritaires à développer chez les élèves allophones? Comment améliorer la transition entre le dispositif d'accueil et la classe ordinaire où le français est la langue principale d'enseignement? Et quelle formation proposer aux enseignant-e-s des disciplines non linguistiques (DNL) pour accompagner ces élèves? Ce dossier vise à présenter des regards croisés (Belgique francophone/Québec) sur ces questions devenues centrales dans la dernière réforme de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles¹.

Même si les politiques migratoires, éducatives et linguistiques diffèrent d'une région francophone à l'autre, la problématique de l'inclusion² des élèves allophones et de leur maîtrise du français a donné lieu à des dispositifs assez similaires, tant pour l'accueil des élèves nouvellement arrivés que pour la formation des enseignant-e-s (cf. Dezutter et Cournoyer pour le Québec, dans ce dossier). En Fédération Wallonie-Bruxelles, depuis la création des premières classes-passerelles (2001), les équipes éducatives proposent des dispositifs d'accueil des élèves primo-arrivants à géométrie variable, profitant de la latitude laissée par les décrets successifs³. Ainsi, les écoles adoptent plusieurs modèles organisationnels, d'une classe « fermée » au secondaire pour les plus jeunes (1^{er} degré), à une intégration dans la classe d'âge avec un accompagnement linguistique en parallèle du curriculum ordinaire pour le 3^e degré⁴.

Le dernier décret (2019) relatif aux Dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants (désormais DASPA) a mis en lumière une

double urgence, à la fois éthique et didactique : la nécessité de penser des dispositifs plus inclusifs et davantage centrés sur la dimension langagière des apprentissages scolaires. Ainsi, les élèves primo-arrivants doivent intégrer leur classe d'âge après dix mois dans le dispositif, de manière progressive. Le décret veut de cette manière favoriser une inclusion précoce de l'élève dans la classe ordinaire, tout en maintenant un accompagnement spécifique (principalement linguistique) au sein du DASPA. Cependant, j'identifie plusieurs obstacles à cette inclusion, liés notamment à la (non-) formation des enseignant-e-s. Les quatre contributions de ce dossier visent à offrir des pistes pour la formation initiale et continue.

D'abord, le cloisonnement disciplinaire, couplé au cloisonnement induit par certains DASPA, ne permet pas de réel dialogue entre les enseignant-e-s. Or l'inclusion des élèves allophones dans les classes ordinaires va de pair avec une approche interdisciplinaire. Des dispositifs de co-enseignement (prof de FLE/prof de DNL) doivent être privilégiés pour favoriser le développement des compétences langagières des élèves. Hervé Buntinx et Françoise Auguste, maitres-assistant-e-s à la haute école de la Ville de Liège, mettent précisément en lumière la nécessité de ce dialogue entre les enseignant-e-s des DNL (ici les sciences) et de FLE, d'une part, mais aussi dans le cadre de la formation initiale entre maitres-assistant-e-s, psychopédagogues, maitres de stages, étudiant-e-s en régendat et élèves en DASPA.

Par ailleurs, la volonté politique se fonde sur le constat que la maîtrise de la langue de scolarisation est un facteur majeur d'exclusion vs inclusion des élèves allophones. Au carrefour des disciplines, la langue de l'école recouvre des pratiques langagières (Bautier, 1997) à la fois sociales et scolaires : les élèves doivent s'appropriier le français langue de communication, mais aussi les usages de l'écrit scolaire (compétences littéraciques) et les genres de discours spécifiques à la classe (l'exposé dialogique

de l'enseignant·e par exemple) et aux disciplines scolaires (la différence entre un *récit d'expérience* et un *compte rendu d'expérimentation*), liés à des activités cognitives complexes (*observer, décrire, expliquer, justifier, formuler une hypothèse...*) et à des concepts.

Olivier Dezutter et Maggie Cournoyer de l'université de Sherbrooke expliquent comment l'intégration d'élèves allophones en classe ordinaire a obligé les enseignantes de français à adapter leurs pratiques d'enseignement de la lecture au secondaire québécois. Un projet de recherche d'accompagnement professionnel leur a permis de mieux cibler les interventions prioritaires, mais aussi de renforcer leur sentiment de compétence professionnelle grâce à des approches plus « diversitaires ».

Florie Verdonck, agrégée de l'enseignement secondaire supérieur en histoire, explique quant à elle comment elle articule, dans ses cours d'histoire et d'étude du milieu, un travail sur le lexique avec des apprentissages notionnels et conceptuels disciplinaires (le concept de *pouvoir* ou celui d'*habitat*, par exemple). La terminologie scientifique correspond à des réseaux de significations pluriels, variables d'une discipline à l'autre, mais aussi au sein d'une même discipline (un « carré » en mathématique renvoie à des réalités différentes en arithmétique et en géométrie).

Tout·e enseignant·e, quelle que soit sa discipline, est donc concerné·e par la langue des apprentissages. Or, actuellement, la formation initiale des professeur·e·s de français accorde encore peu de place à la didactique de la langue de scolarisation et cette dernière est littéralement absente de la formation initiale des enseignant·e·s de DNL. Des formations continues sont organisées depuis peu en Fédération Wallonie-Bruxelles, notamment le SPOC ULiège (*Small Private Online Course*) en didactique du français langue de scolarisation⁵ qui a permis de former environ 900 enseignant·e·s en 2020–2021.

Enfin, le DASPA correspond à un modèle d'intégration sociale de type assimilationniste, en visant une acculturation rapide dans une langue unique de scolarisation, le français (cf. UNIA, 2018 : 65). En effet, même si certain·e·s enseignant·e·s inscrivent leurs pratiques pédagogiques dans des approches plurilingues et/ou interculturelles, celles-ci sont encore minoritaires dans les écoles et conditionnées par les politiques linguistiques internes qui

vont jusqu'à interdire l'utilisation d'autres langues à l'école (Verhoeven, 2011 ; Oger, 2019 ; Meunier, 2020). Pourtant l'importance d'une reconnaissance du répertoire linguistique et des stratégies de ces élèves plurilingues dans l'apprentissage de la langue seconde a été démontrée depuis les travaux fondateurs de Cummins (1979, 2000). La recherche de Priscila Lopes Leal Dantas et d'Olivier Dezutter sur les compétences d'écriture d'élèves hispanophones récemment arrivés au Québec montre l'influence majeure des langues de scolarisation antérieures dans le processus d'écriture en français (rapport à l'écrit, transferts interlinguistiques). Ignorer ces stratégies d'écriture plurielles revient à ignorer ces élèves et empêche les enseignant·e·s de soutenir efficacement les élèves allophones dans leurs apprentissages du/en français langue seconde.

Bibliographie

- BAUTIER, É. (1997). *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris : L'Harmattan.
- BEACCO, J.-C. (2012). Inclusion et réussite scolaire : pour une didactique de l'urgence. In C. KLEIN (éd.), *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former* (p. 52–54). Futuroscope : CNDP-CRDP.
- BIGOT, V. & MAILLARD N. (2018). Le français langue de scolarisation face à l'hétérogénéité langagière : vers un dépassement de l'opposition oral/écrit. In Ch. JEOFFRION. & M.-F. NARCY-COMBES (dir.). *Perspectives plurilingues en éducation et formation* (p. 121–144). Rennes : PUR.
- CUMMINS, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49 (2), 222–251.
- CUMMINS, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon : Multilingual Matters.
- GUEDAT-BITTIGHOFFER, D. (2015). La scolarisation des élèves allophones au collège : étude comparative des modalités d'organisation de quatre dispositifs d'accueil et des effets potentiels sur l'apprentissage du français. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 48(3), 83–107. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lse.483.0083>

MEUNIER, D. (2020). *Les élèves allophones et le français langue de scolarisation : quels dispositifs pour quels besoins ?* Rapport de recherche. Unité de Recherche en Didactique et Formation des Enseignants de l'Université de Liège. En ligne : <http://hdl.handle.net/2268/254764>

OGER, E. (2019). « *Faire-passerelle* » : analyse systémique des pratiques enseignantes dans les dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves primoarrivants de Belgique francophone. Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain.

UNIA, Centre interfédéral pour l'égalité des chances (2018). Baromètre de la diversité — Enseignement, en ligne : <https://www.unia.be/fr/publications-et-statistiques/publications/barometre-de-la-diversite-enseignement>

VERHOEVEN, M. (2011). Multiple Embedded Inequalities and Cultural Diversity in Educational Systems: a theoretical and empirical exploration. *European Educational Research Journal*, 10 (2), 189–203.

Notes

1. Cf. Avis du Groupe central, Pacte pour un enseignement d'excellence – Avis n° 3, p. 48. En ligne : <http://www.enseignement.be/index.php?page=28280>
2. Je distingue sciemment le processus d'*inclusion* (où l'école s'adapte à l'élève) de celui d'*intégration* (où c'est à l'élève de faire l'effort d'adaptation) (cf. Beacco, 2012 ; Guédat, 2015).
3. Cf. Parlement de la Communauté française (2012). Décret visant à la mise en place d'un dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française (en ligne : https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/37785_001.pdf). Parlement de la Communauté française (2019). Décret visant à l'accueil, la scolarisation et l'accompagnement des élèves qui ne maîtrisent pas la langue dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française (en ligne : https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/46275_000.pdf).
4. Pour une présentation et une analyse de ces modèles d'organisation, voir Meunier, 2020 : 19–24.
5. En ligne : <https://online.jobsatsskillscampus.be/courses/course-v1:Uliege+CS07+S1/about>. Voir également la présentation du SPOC au sein de ce numéro.

En quoi un stage en français langue d'apprentissage peut-il faire évoluer les pratiques didactiques en haute école ?

Hervé BUNTINX
Françoise AUGUSTE

Haute école de la Ville de Liège

Avec la collaboration de Laura Williquet, Céline Falcone, Manuel Dominguez-Dominguez, Timotej Varga, Marie Martin et Pandora Karatzidis

Introduction

Elodie Oger, dans une tribune parue le 22 juin 2020 dans *La Libre Belgique*, mettait en exergue l'avis suivant : « Notion-clé du Pacte pour un enseignement d'excellence, le "français langue d'apprentissage" (FLA) désigne l'usage spécifique qui est fait du français dans le milieu scolaire. Cette notion pointe le phénomène qui veut que l'enfant, à l'école, expérimente un rapport à la langue différent de celui qu'il développe dans son quotidien. Contrairement à une conception répandue, la maîtrise de la langue scolaire ne va pas "de soi". C'est seulement en objectivant ses formes, ses normes spécifiques que l'on donnera aux enseignants les moyens de mieux l'enseigner — et aux élèves, de se l'approprier. » (Oger, 2020). La chercheuse pointait également le fait qu'il y avait une béance dans la formation initiale des futurs enseignants.

Nous ne pouvons qu'abonder dans le sens de notre collègue et souscrire au fait que, d'une part, les contours restent flous entre ce que certains nomment français langue étrangère (FLE), français langue de scolarisation (FLSco) ou français langue d'apprentissage (FLA); et que, d'autre part, il n'est guère aisé de faire coïncider les impératifs

d'une méthode visant à un apprentissage du français centré sur des objectifs de communication orale avec les didactiques spécifiques des diverses matières enseignées dans le secondaire. Pourtant la réalité de terrain montre l'urgence qu'il y aurait à former les futurs enseignants. Mais encore faut-il cibler les pistes pour une formation adéquate en haute école.

Le présent article n'aura nulle prétention d'apporter des réponses clé en main aux interrogations précitées, mais il aura davantage l'ambition de poser des questions et de cibler des besoins didactiques en haute école. À partir de l'analyse d'une expérience de stage qui s'est déroulée au deuxième quadrimestre de l'année 2019–2020, nous tenterons de répondre au questionnement suivant : « En quoi un stage en FLA peut-il faire évoluer les pratiques didactiques en haute école ? » Dans un premier temps, nous relaterons l'expérience du stage, nous mettrons en exergue les difficultés rencontrées par les différents intervenants, nous suggérerons ensuite quelques propositions pour pouvoir les dépasser et, enfin, nous dégagerons les pistes qui nous sembleraient adéquates à explorer pour enrichir la formation initiale des futurs enseignants.

1. Contexte

En début d'année académique 2019, nous avons proposé aux étudiants de 3^e année du régendat français/FLE de participer à un projet consistant à élaborer une séquence en collaboration avec des étudiants de sciences naturelles pour des classes DASPA¹. Nous souhaitions répondre à une demande spécifique d'une collègue de sciences qui désirait accueillir des stagiaires durant deux semaines afin d'alimenter sa réflexion sur les dispositifs que l'on peut proposer dans sa discipline. N'ayant reçu aucune formation spécifique en FLE, elle se sentait

parfois démunie pour répondre aux attentes et rencontrer les besoins de ses apprenants. Elle avait orienté sa pratique en proposant des dossiers individuels à chaque élève, faisant ainsi le pari de s'adapter au niveau de chacun tout en restant à la disposition de tous. Chaque dossier offrait une thématique particulière et commençait par des exercices lexicaux. Certes, les jeunes pouvaient alors évoluer seuls dans leurs dossiers et à leur rythme, mais étaient-ils dans une vraie démarche d'apprentissage ou, à force d'être confrontés à des consignes redondantes, se limitaient-ils à un recopiage sans s'approprier la matière? Notre collègue était donc ouverte à découvrir une approche différente de la sienne.

Une équipe constituée de trois stagiaires en FLE et de trois stagiaires en sciences se mit à l'œuvre pour élaborer un dispositif qui chercherait à s'inscrire dans une perspective de français langue d'apprentissage tout en permettant une meilleure inclusion des étudiants allophones dans un cours de sciences. Il faut préciser qu'aucun diagnostic des compétences antérieures en sciences n'avait pu être mené dans l'établissement scolaire et qu'il était donc impossible de cibler le niveau de maîtrise en sciences dans la langue maternelle des différents apprenants. Il s'est avéré que nos stagiaires ont eu comme apprenants plusieurs jeunes qui n'avaient jamais été scolarisés. Une autre difficulté en DASPA découle du fait que des étudiants intègrent une classe à différents moments de l'année.

Les six stagiaires étaient donc livrés à eux-mêmes sans réel accompagnement pour analyser les difficultés des uns et des autres dans la construction d'une séquence. Cette collaboration inédite constituait une première expérience de la sorte dans notre haute école et effectivement, les difficultés n'ont pas tardé à surgir. Deux approches didactiques s'affrontaient et les incompatibilités entre les propositions des deux disciplines éclataient au grand jour.

2. Questionnements et difficultés

Le compte rendu ci-après met en lumière, tout d'abord, le point de vue des stagiaires de FLE tel qu'ils l'ont relayé lors du retour réflexif sur le stage. Les considérations des étudiants en sciences sont

relatées dans un second temps. Nous veillons à rapporter la parole de chaque intervenant pour être au plus proche du ressenti de chacun.

Un cours de sciences naturelles repose sur différentes étapes qui s'appuient sur la « démarche d'investigation ». Cette dernière permet à l'élève de tâtonner, de chercher et d'expérimenter, ce qui se montre d'entrée de jeu très intéressant pour les élèves allophones, car elle leur permet d'être les acteurs de leur apprentissage. Néanmoins, pour ce faire, il faut que les apprenants puissent évoluer en autonomie face à ces expérimentations et ces tâtonnements. Or cela demande du temps et de la flexibilité, et cette dernière ne semble pas être une constante dans l'approche didactique des sciences naturelles. Ainsi, le découpage type d'une séquence de sciences se profile de la manière suivante :

- poser la problématique ;
- émettre des hypothèses ;
- expérimenter (en suivant un protocole, en manipulant des outils et en respectant les règles de sécurité) ;
- rendre compte (décrire les résultats et observations) ;
- raisonner et argumenter.

Ce découpage semble, à priori, très intéressant, puisqu'on pourrait y associer, lors de chaque étape, des activités langagières. Cependant, la façon dont ces étapes sont abordées n'est peut-être pas la meilleure approche pour aider efficacement les apprenants, et ce pour les diverses raisons exposées ci-dessous.

Premièrement, et c'est là qu'a eu lieu la première confusion, les stagiaires en sciences ont proposé de travailler sur les leviers (cf. schéma de la figure 1, ci-dessous), partant du principe qu'il s'agissait d'une compétence du CEB² et donc d'un pré-requis maîtrisé par l'ensemble de la classe (or une évaluation diagnostique des compétences en sciences dans la langue des élèves aurait pu le confirmer, mais cela était impossible à organiser dans le cadre du stage). Beaucoup d'apprenants sont allés à l'école, et même si les équivalences ne sont pas vérifiables, ils ont déjà certains acquis dans leur propre langue. La proposition ne prend donc pas en compte l'hétérogénéité de la classe et les transferts possibles. Et elle ne répond pas non plus à l'un des objectifs visés durant ce stage : développer les compétences langagières et activer une prise de parole. Comment faire parler les élèves des

leviers? En quoi ce thème pourrait-il faire appel au vécu de certains d'entre eux? Rappelons que la première condition nécessaire au déblocage de la parole est d'avoir quelque chose à dire. Ce thème peut-il correspondre aux intérêts de la plupart des apprenants?

Pour poser la problématique, les condisciples de sciences proposaient d'observer une expérience dont le protocole était écrit sous forme de texte suivi et comportait des données en centimètres. La voici :

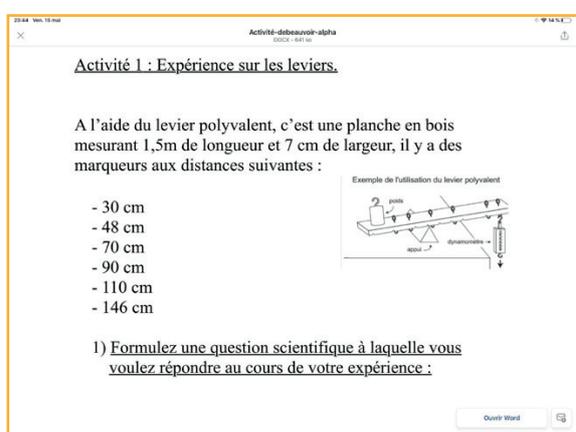


Figure 1 : expérience sur les leviers³.

De nombreux aspects de ce dispositif semblaient inadéquats dans le regard d'un enseignant de FLE : un lexique potentiellement inconnu et inexploité (*levier, levier polyvalent, dynamomètre, appui*), un métalangage non explicité, des consignes (trop) longues, l'espoir vain de voir un apprenant formuler une question, des valeurs non introduites... Mais surtout, comment les apprenants allaient-ils donner du sens à cet objectif d'apprentissage? Quel en était l'intérêt? Une activité initiale aurait été nécessaire pour servir de base à l'apprentissage; une activité qui puisse faire comprendre le thème abordé, qui puisse poser un diagnostic sur les connaissances des apprenants et qui fasse émerger le lexique nécessaire pour activer une prise de parole.

Concernant l'étape « émettre des hypothèses », les stagiaires de sciences envisageaient l'approche suivante :

Les apprenants répondent individuellement aux questions suivantes :

1. Précisez quelles sont les variables qui influent sur l'expérience et quelles sont les variables

que vous devez garder constantes pour assurer la validité de l'expérience.

2. Expliquez sommairement la démarche que vous emploieriez en ajoutant un schéma si nécessaire.
3. Présentez vos données sous la forme d'un tableau d'observation.
4. Tirez une conclusion qui s'appuie sur vos données et sur votre analyse.

Aux yeux des stagiaires de FLE, ces consignes étaient tout à fait inaccessibles pour un apprenant en DASPA. Bien sûr, les stagiaires de sciences, sans formation en didactique du FLE ou du FLSco, ne pouvaient pas rédiger des consignes accessibles à des élèves allophones. Pour eux, il revenait aux étudiants de FLE de simplement rendre « FLE friendly⁴ » lesdites consignes et le lexique nécessaire aux différentes tâches et d'accompagner le propos de quelques images traduites pour faciliter la compréhension. Ceci met en évidence que, pour beaucoup, il suffit de traduire des mots pour simplement comprendre et s'insérer dans un dispositif d'apprentissage. Les stagiaires en FLE, de par leur formation, avaient conscience qu'il n'en était rien et qu'il fallait insuffler une approche actionnelle comme le préconise la didactique des langues étrangères.

Outre la compréhension des diverses formulations et du vocabulaire, un autre défi s'ajoutait pour les apprenants : être capable de verbaliser des abstractions. En effet, auraient-ils pu tous, grâce à l'expérience observée, déduire certains constats, étant attendu qu'ils les réalisent uniquement dans leur tête, de manière abstraite? Comment anticiper une préparation qui tiendrait compte à la fois d'un public non scolarisé et d'un public déjà pourvu d'un bagage scientifique? Il en était de même pour la démarche « qu'ils exploiteraient ». Comment un apprenant débutant en français pourrait-il exprimer dans cette langue ce qu'il pourrait ou non comprendre dans sa langue maternelle? De nouveau, dans un cours de langue étrangère, on accompagne l'apprenant dans ce processus de verbalisation à partir de faits concrets pour l'amener petit à petit à pouvoir exprimer des abstractions. Il faudrait dès lors d'abord concrétiser la démarche pour aider les apprenants à en parler.

Il était ensuite attendu des élèves qu'ils réalisent un tableau d'observation. Mais qu'est-ce qu'un tableau d'observation? En quoi est-ce visuel? Un tableau suppose de mettre en corrélation plusieurs

éléments, de faire des liens. Comment un apprenant allophone débutant pourrait-il exprimer en français toutes ces notions ?

De manière générale, il apparaissait donc aux stagiaires de FLE que l'entrée dans la matière était trop abstraite et ne faisait pas suffisamment écho à la réalité des apprenants.

3. Réflexions et propositions didactiques

Il fallait dès lors pointer une méthodologie qui satisfasse les exigences des deux disciplines. Collégalement, il a semblé judicieux que les différents intervenants se mettent d'accord sur une démarche méthodologique en trois grandes étapes, à savoir :

1. choix du thème et définition de la problématique ;
2. construction interdisciplinaire de la problématique ;
3. précision du projet interdisciplinaire à mener avec les élèves, la démarche ne devant pas être envisagée de manière linéaire, mais plutôt comme constituée d'allers-retours entre les différentes étapes.

Certains aspects, a priori incompatibles, ont cependant dû être longuement discutés. D'abord, le temps consacré à chaque étape du processus et l'importance, d'un point de vue FLE, de partager les ressentis et expériences de chacun, pouvaient mettre en péril la réalisation des objectifs d'un point de vue scientifique. Ensuite, la présentation internationale des protocoles scientifiques sous forme de tableau exigeait de l'apprenant de pouvoir faire plusieurs tâches à la fois. De même que le matériel utilisé, dont il fallait garder une trace très précise, surchargeait, d'un point de vue FLE, les feuilles de mots qu'il n'était pas nécessaire de maîtriser ni de retenir pour mener à bien l'expérience. Par ailleurs, les traces écrites de chacune des observations, au fur et à mesure de l'expérience, ne permettaient pas aux apprenants de se concentrer entièrement sur la réalisation de celle-ci. Enfin, le respect des règles de sécurité empêchait les apprenants de manipuler par eux-mêmes : les ingrédients des expériences, parfois très chimiques, ne leur permettaient pas de faire des liens avec ce qu'ils connaissaient.

Finalement, le projet proposé fut le suivant : « comment préparer du pain ? ». La thématique de l'alimentaire est souvent l'un des premiers thèmes abordés en FLE, de nombreux points-matières en science peuvent y être associés et tout locuteur, dans quelque langue que ce soit, est forcément en relation avec le thème de la nourriture. Dès lors, le projet commun fut d'associer le thème du pain avec l'action de la levure comme perspective scientifique.

La pédagogie par projet obtint également les suffrages de tous afin de davantage donner du sens aux yeux des apprenants, de rendre tous les locuteurs actifs en organisant des activités en petits groupes et d'activer un apprentissage étape après étape.

Par ailleurs, le travail collaboratif permet aux apprenants de faire leurs propres choix, d'autogérer les échanges, de pallier les difficultés de compréhension liées à l'enseignement sous forme de cours dialogué et de mettre en place des transferts nécessaires à l'appropriation du nouveau système scolaire. Il permet donc d'inclure les élèves et vise la différenciation.

Dans *L'apprentissage de l'abstraction* (2004), Britt-Mari Barth décrit un concept comme une étiquette, une dénomination qui désigne une liste de propriétés, d'attributs essentiels que tous les exemples ont en commun. Si la formation des concepts est un processus naturel qui commence tôt, l'acquisition de ceux-ci dépend d'une interaction verbale. Selon Vygotski (Brossard, 2004, p. 87-111), le développement cognitif dépend du développement du langage. Sans le langage, la pensée ne peut pas atteindre un même niveau d'abstraction. Pour pouvoir parler d'un phénomène, il faut d'abord pouvoir l'observer et/ou le vivre. Autrement dit, il y a d'abord observation et exploration, puis représentation mentale et enfin abstraction. L'apprentissage est complet lorsque l'élève est passé par ces trois phases. Lors de ce processus, le langage est un outil qui fait la liaison entre le vécu, le réel et l'abstrait.

Des apprenants allophones infra-scolarisés risquent de ne pas être capables d'abstraction sans passer par le vécu des opérations concrètes. Le dispositif conçu devait donc tenir compte de ce paramètre.

Nous livrons ici de manière synthétique le dispositif qui fut finalement élaboré.

Objectif

À l'issue de la séquence, les apprenants seront capables d'expliquer comment on réalise un pain et le rôle de la levure dans la préparation de celui-ci.

Plan de la séquence	
Séance 1	Activité d'émergence + questions de recherche
Séance 2	Ateliers expérimentaux Objectifs : pour les élèves : manipuler et réaliser des expériences, émettre des hypothèses quant au fonctionnement de la levure ; pour l'enseignant : susciter la mise en mots de leurs hypothèses, favoriser une démarche d'abstraction, réactiver le lexique
Séance 3	Observation au microscope Objectifs : pour les élèves : vérifier les hypothèses et répondre à la question de recherche « Qu'est-ce que la levure ? », observer un phénomène scientifique au microscope ; pour l'enseignant : favoriser la mise en mots des observations
Séance 4	Expérience du ballon : comment la levure produit-elle des bulles ? Objectifs : pour les élèves : répondre aux questions de recherche, comprendre comment la levure fonctionne pour faire des bulles ; pour l'enseignant : favoriser la prise de parole, réexploiter le lexique
Séance 5	Visionnement vidéo + réalisation du pain Objectifs : pour les élèves : entraîner la compréhension à l'audition, reformuler les étapes de création du pain, réaliser du pain
Séance 6	Partage des pains + tâche finale Objectifs : pour les élèves : goûter les pains, les comparer ; pour l'enseignant : s'assurer de la compréhension et l'intégration de la matière en situation concrète

4. Constats et réflexions

L'expérience de ce type particulier de stage et de collaboration fut riche d'enseignements et de questionnements, tant dans le chef des différents étudiants que dans celui de leurs enseignants. Lorsqu'il arrive dans un dispositif d'accueil, l'apprenant doit envisager un triple apprentissage : l'apprentissage spécifique de la langue française, l'apprentissage des normes socioculturelles de l'école et l'apprentissage des disciplines en langue française. Pour certains enseignants, ce n'est qu'au moment où l'apprenant aura atteint un certain niveau linguistique qu'il sera en mesure d'apprendre à l'école. Sans cela, la barrière de la langue l'empêchera de réussir. Or il faut veiller à ne pas faire considérer les compétences linguistiques comme un préalable aux apprentissages scolaires non linguistiques.

4.1. Les principaux constats des stagiaires en sciences

Les étudiants en sciences ainsi que leur enseignante ont livré, pour leur part, les constats suivants.

Le choix du thème à aborder reste une question prédominante. En effet, le souhait des étudiants de sciences d'aborder « les leviers » fut générateur de tension et d'incompréhension entre les différents protagonistes. Mais finalement, en quoi envisager le thème des leviers pouvait-il être si inadéquat que cela ? Tout n'est-il pas dans l'art et la manière d'aborder un sujet ? Souvent, on active une observation/expérience en guise d'accroche. Il appartient aux étudiants de mettre cette étape en évidence et d'en comprendre toute l'importance d'un point de vue didactique. Dès lors, aborder une expérience en FLA permettrait sans doute d'aider de futurs enseignants à être davantage sensibilisés à l'intérêt à conférer à cette activité d'émergence.

Par ailleurs, les étudiants de FLE jugeaient que la présentation internationale des protocoles scientifiques sous forme de tableau exigerait de l'apprenant de réaliser plusieurs tâches à la fois, mais, a contrario, on pourrait avoir l'impression que l'utilisation du tableau faciliterait la compréhension en ne mettant en avant que les mots-clés en association avec une image ou un schéma. Il serait dès lors intéressant de confronter à deux groupes similaires des modes de représentation différents.

Une autre crainte dans le chef des stagiaires en FLE reposait sur la surcharge lexicale. Il est exact qu'en sciences on demande d'utiliser les termes précis pour désigner des objets, et cela même avec un public préscolaire. Dès lors, pourquoi cette précision terminologique ne serait-elle pas envisageable en DASPA ? Une nouvelle interrogation méthodologique surgit donc. D'un autre côté, un professeur de sciences pourrait-il choisir de ne mettre en évidence que certains éléments importants en évitant des termes moins utilisés dans la vie quotidienne ?

Revenons enfin un instant sur la notion d'abstraction qui a beaucoup alimenté les débats. La manipulation du matériel par les élèves n'aurait-elle pas permis de réaliser la première phase mobilisatrice pour envisager les engrenages ou les leviers ? L'âge des participants, qui peut être très variable dans une classe DASPA, n'est-il pas à prendre en compte ? On reste conscient que le niveau d'abstraction peut être élevé surtout si on exploite des schémas (pour exprimer la représentation du réel) ou des modèles (pour représenter la manière dont on s'imagine que cela fonctionne). Ces différents modèles peuvent se présenter sous forme d'objets en 3D. Cela serait-il une piste à suivre ? Dans le regard d'un professeur de sciences, en quoi le travail des levures serait-il moins abstrait que celui des leviers ?

4.2. Un retour réflexif des étudiants de FLE sur la pratique de la langue

Il est important de faire répéter oralement les mots et se contenter de répéter seulement quelques fois est loin d'être suffisant. De même qu'il faut aussi penser à les faire répéter par l'ensemble de la classe. En effet, c'est lorsqu'un individu entend un mot inconnu de façon répétée sur un court laps de temps qu'il crée un nouvel ensemble de neurones, dédié à la mémoire de ce mot. Il est également important de savoir s'il faut écrire ces mots en

majuscules ou en minuscules, ou les deux, et de connaître la pratique du professeur.

Par ailleurs, il faut veiller à la mise en place du vocabulaire comme préambule à toute leçon. C'est une étape qui n'existe pas vraiment dans une leçon de sciences où, a priori, le seul vocabulaire à introduire est le vocabulaire scientifique, après la découverte du phénomène ou de l'objet. Il faut donc penser à tout le vocabulaire « non scientifique » utilisé lors de la leçon (*farine, mélanger, pain, plat, gonflé...*) qu'il est nécessaire d'introduire au début de la leçon pour que les élèves commencent directement à se construire un lexique. Dans le même ordre d'idée, la séance d'introduction ne servira pas uniquement à se rendre compte des conceptions de l'élève sur le phénomène étudié, mais également du vocabulaire spécifique à la leçon qui lui est déjà accessible.

Enfin, doit-on envisager la traduction des feuilles dans la langue de l'élève (ou compter sur un autre élève bilingue qui pourra lui traduire le cours) ? C'est souvent la première idée qui vient pour « aider » l'élève, or quelle en est la pertinence ? Comment conseiller adéquatement un enseignant par rapport à ce questionnement ?

On peut à tout le moins considérer que les feuilles de cours doivent contenir des phrases brèves avec un vocabulaire accessible. Il faut penser à mettre en place des aides pour aider à la compréhension à la lecture (mettre les verbes en gras, ajouter des images). Il faudrait sans doute envisager dans la formation des futurs enseignants une approche sur les stratégies de lecture. Pour des personnes non formées en FLA/FLE, il n'est pas facile de se rendre compte des « bonnes pratiques ». Une formation généralisée à toutes les sections de régendat sur certaines pratiques utilisées en FLE et faciles à mettre en place dans ses cours serait utile.

4.3. Questionnements et perspectives pour la pratique de classe et la matière enseignée

Le stage a mis en évidence combien une formation approfondie sur la différenciation était nécessaire, notamment pour surmonter la difficulté liée aux différentes formes que peut revêtir l'hétérogénéité d'une classe.

Qu'en est-il de l'utilisation de graphiques, de tableaux de données, de schémas ou de modèles (représentation d'un élément abstrait) avec des

élèves en DASPA, surtout si ces derniers n'ont pas été scolarisés antérieurement ? Ces outils sont régulièrement utilisés en sciences mais ils demandent à l'élève une attention particulière sur leur utilisation ou leur construction. Or cela peut s'avérer délicat lorsqu'une grande partie des ressources cognitives sont déjà utilisées pour s'exprimer ou comprendre les informations données.

Peut-on ne mettre l'accent que sur la manipulation, l'observation et le temps de parole, sans entrer dans une demande de réflexion abstraite plus poussée ? Cette question nous amène à nous interroger plus largement sur les objectifs/compétences scientifiques à privilégier dans les classes DASPA, tout en gardant en tête la suite du parcours scolaire de ces élèves.

Enfin, ce projet de collaboration interdisciplinaire est également l'occasion de se rendre compte des nombreux implicites dans les consignes et les activités, mais aussi de l'importance de bien comprendre les attendus en sciences et les démarches cognitives nécessaires à l'apprenant pour y parvenir. Indispensables dans la construction et l'utilisation d'outils pédagogiques pour toutes les classes, ils représentent une nécessité absolue avec des élèves allophones.

4.4. Des points de rupture entre les disciplines

Les didactiques du FLE et des sciences ont semblé incompatibles pour les stagiaires, du moins dans un premier temps.

D'abord, les stagiaires de sciences ne voulaient pas dévoiler le vocabulaire avant de commencer la phase de découverte, de peur de donner directement la réponse à l'énigme. Cette attitude met en évidence le fait que trop souvent l'enseignant de sciences met l'accent sur l'acquisition d'un terme de vocabulaire comme preuve que l'élève a acquis la matière, alors qu'en réalité, c'est l'ensemble du processus cognitif lié à la démarche scientifique qui est important (ceci induit l'importance de la formulation de l'énigme à libeller). L'énigme en elle-même demande aux élèves de pouvoir exprimer leurs idées ou de décrire ce qu'ils voient, ce qui demande déjà un bagage important de vocabulaire. Est-il possible de conduire ce genre d'activité d'expression si le vocabulaire manque ? Et comment la réaliser ?

Par ailleurs, choisir un sujet concret et proscrire tout sujet abstrait est interpellant pour un professeur de sciences. Certes, il ne fait pas de doute qu'il faut partir d'expériences, d'observations concrètes (et d'autant plus si les élèves sont jeunes, mais ceci est valable pour les élèves francophones également). Mais pourquoi ne pourrait-on pas aboutir à une loi (abstraite) qui serait construite à partir de la généralisation des observations ? Cette démarche constituerait d'ailleurs un exercice formidable pour les étudiants en sciences qui ne doivent pas perdre de vue que les théories, les lois doivent partir d'observations.

Nous pourrions aussi faire état de la difficulté à laisser à chaque enseignant un temps de parole adéquat. Lors du stage, la personnalité plus extravertie des uns a parfois pris le pas sur la personnalité plus renfermée des autres ; il ne fut pas évident avec autant d'intervenants de réguler le temps de parole. Il faudrait aussi, dans cette perspective collaborative, gérer les temps homogènes et les temps hétérogènes : les moments où interviennent plus spécifiquement les stagiaires de FLE ou les stagiaires de sciences suivant les objectifs d'apprentissage de la séance.

5. Perspectives pour le futur

Outre les réflexions qui visaient le contenu spécifique d'une leçon de sciences et la perspective de généraliser une formation en FLA, d'autres interrogations ont fusé quant aux enseignements dont les stagiaires auraient dû profiter durant leur formation afin d'aborder cette expérience avec davantage de sérénité.

Il conviendrait de sensibiliser les futurs enseignants de toutes les sections à la didactique de l'inclusion scolaire, de la différenciation, de l'évaluation d'un apprenant en DASPA. Comme tous les apprentissages doivent avoir lieu en français, qu'ils concernent un cours de mathématiques ou un cours d'économie, les aménagements ne sont pas uniquement l'affaire des professeurs de langue étrangère.

Un focus particulier devrait être proposé sur le travail collaboratif. En effet, il est fréquent que des étudiants d'une même classe, d'une même section soient amenés à cogiter sur la préparation d'une

activité; on organise aussi semblable approche entre des régents et de futurs instituteurs mais on opère toujours un rapprochement selon la discipline enseignée. Or, proposer à de futurs collègues de disciplines différentes d'apprendre à travailler ensemble sur un projet commun permettrait de donner de la cohérence aux pratiques. De plus, le travail collaboratif serait une source d'innovations et de remises en question. Cette démarche permettrait de trouver des thématiques qui peuvent répondre aux différents paramètres des différents cours, des différents programmes.

6. Conclusion

Tout ceci nous amène au même constat qu'Elodie Oger : il est urgent d'envisager des collaborations entre maîtres-assistants, psychopédagogues, maîtres de stage, étudiants en régentat, afin de travailler de concert pour développer des pistes qui permettent à chaque enseignant d'aborder plus sereinement quelque cours que ce soit au travers du prisme du FLA. L'expérience proposée était davantage révélatrice de nos lacunes en la matière que démonstratrice de notre maîtrise du sujet. Le point le plus positif étant que l'on peut compter sur l'investissement, l'originalité, la créativité et le professionnalisme des étudiants d'une haute école lorsqu'on leur donne l'opportunité de s'interroger, de collaborer, d'investiguer et de tester de nouveaux dispositifs⁵.

Bibliographie

- BARTH, B.-M. (1993). *Le savoir en construction*. Paris : Éditions Retz.
- BARTH, B.-M. (2004). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Éditions Retz.
- BROSSARD M. (2004). *Vygotski, Lectures et perspectives de recherche en éducation*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Centre interfacultaire de formation des enseignants (Cifen) (2012). Les séminaires d'approche interdisciplinaire. Pourquoi s'intéresser à l'interdisciplinarité dans l'enseignement et dans la formation des enseignants? *Bulletin n° 31*, avril, Liège : Presses Universitaires de Liège.
- DUVERGER, J. (2011). *Le Professeur de « Discipline Non Linguistique »*. Statut, fonctions, pratiques

pédagogiques. Association pour le développement de l'enseignement bi/plurilingue. En ligne : <http://www.adeb-asso.org/publications/book-5/>

FERREC, L. et al. (2012). *Le français de scolarisation au carrefour des didactiques du français et des disciplines*. Paris : Armand Colin.

MAINGUAIN, A., DUFOUR, B. & FOUREZ, F. (dir.) (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Bruxelles : De Boeck Université.

NGUYEN HUU KHANH, M. (2017). Les apports de l'interdisciplinarité dans les apprentissages. Analyse d'un projet interdisciplinaire. Danse – Musique – Français au cycle 3. Mémoire de fin d'études, université de Bordeaux. En ligne : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01980312/document>

OGER, E. Quelle est cette langue étrange et méconnue que l'on parle à l'école? Chronique publiée dans *La Libre Belgique*, 22 juin 2020 (en ligne : <https://www.lalibre.be/debats/opinions/apprendre-la-langue-de-l-ecole-a-l-ecole-5eef8aba7b50a66a599570d1>).

PEUTOT, F. (2012). Définitions, priorités et approches méthodologiques du FLSCO. In C. KLEIN (dir.), *Le français comme langue de scolarisation*. SCEREN CNDP-CRDP. Coll. *Cap sur le français de la scolarisation*.

PEUTOT, F. & CHERQUI, G. (2015). *Inclure : français langue de scolarisation et élèves allophones*. Paris : Hachette.

Notes

1. *Dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants et assimilés*. Il s'agit d'une structure d'enseignement visant l'accueil, la scolarisation et l'intégration des élèves primo-arrivants et assimilés dans l'enseignement ordinaire en Fédération Wallonie-Bruxelles.
2. Le CEB est le certificat d'études de base. Délivré généralement après la réussite de la 6^e année primaire, il permet d'avoir accès à la 1^{re} année commune de l'enseignement secondaire.
3. Source : https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/sn/dmo_5e/docs/mach-ann.pdf
4. Nous gardons l'expression employée par les étudiants, car elle est porteuse d'un implicite que nous jugeons intéressant.
5. La pandémie a contrarié toute tentative de poursuivre adéquatement notre réflexion et nous n'avons pas pu réitérer l'expérience durant cette année académique, ni constituer un groupe composé de différents membres de l'équipe éducative pour construire des pistes didactiques. Mais nous ne doutons pas qu'il en sera autrement durant l'année scolaire prochaine.

Quand la présence d'élèves en processus d'intégration linguistique, sociale et scolaire dans une classe régulière amène à repenser l'enseignement et l'évaluation de la compréhension en lecture au secondaire

Olivier DEZUTTER
Maggie COURNOYER

Université de Sherbrooke
Collectif de recherche sur la continuité des
apprentissages en lecture et en écriture

L'expérience dont nous rendons compte dans cet article concerne une réalité que rencontrent de plus en plus d'enseignants, à savoir un accroissement de l'hétérogénéité linguistique des groupes-classes qui comprennent un nombre grandissant d'élèves allophones en processus d'intégration linguistique, sociale et scolaire. Après avoir présenté les orientations actuelles relatives à la scolarisation des élèves allophones au Québec, nous faisons état d'un travail réalisé avec une équipe d'enseignantes de français au premier cycle du secondaire. Ces enseignantes ont choisi de modifier leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation de la compréhension en lecture, afin de mieux prendre en compte les difficultés constatées non seulement chez les élèves allophones intégrés dans leurs classes régulières, mais aussi chez plusieurs élèves francophones natifs.

1. La scolarisation des élèves allophones au Québec

Les écoles primaires et secondaires francophones du Québec accueillent depuis les vingt dernières années un nombre croissant d'élèves allophones scolarisés en français. La *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (Gouvernement du Québec, 1998) souligne l'enjeu fondamental que représente l'apprentissage du français à la fois en tant que langue d'usage public et langue d'enseignement pour les élèves allophones. Pour cette raison, divers services leur sont dédiés en vue de soutenir leur apprentissage initial du français et de favoriser leur intégration dans les classes régulières. Selon le *Programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale* (Gouvernement du Québec, 2014), les modèles actuellement en place peuvent aller de « la classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration, [à] l'intégration partielle ou l'intégration totale dans la classe ordinaire avec soutien à l'apprentissage du français ou encore tout autre modèle jugé pertinent » (Gouvernement du Québec, 2014 : 5). Afin de favoriser l'intégration harmonieuse des élèves allophones nouvellement arrivés à l'école, le modèle de services éducatifs qui leur est offert devrait leur permettre de « poursuivre simultanément l'apprentissage de la langue d'enseignement et celui des divers contenus scolaires » (*idem*).

Au Centre de services scolaires de la région de Sherbrooke, où nous avons réalisé la recherche dont nous rendons compte ici, environ la moitié des élèves sont actuellement dirigés en classe d'accueil (9 classes au primaire et 9 au secondaire) et l'autre moitié des élèves sont intégrés directement dans les classes régulières. La plupart des élèves intégrés bénéficient d'un soutien spécifique à l'apprentissage du français. Celui-ci prend le plus souvent la forme d'un accompagnement par un enseignant ressource offrant des services complémentaires au travail de l'enseignant titulaire (au primaire) ou des enseignants des différentes disciplines de base, dont le français (au secondaire). Les critères principaux pris en compte pour décider d'une intégration directe concernent d'une part le parcours antérieur de scolarité de l'élève, et d'autre part sa langue d'origine ou langue principale de scolarisation avant l'immigration au Québec. Ainsi, la grande majorité des élèves intégrés directement dans les classes régulières ont suivi une scolarité régulière dans un autre pays et obtenu des résultats scolaires satisfaisants; ils ont été de préférence scolarisés antérieurement dans une langue de la même famille linguistique que le français, comme l'espagnol ou le portugais; certains peuvent aussi avoir le français comme une des langues en usage dans le milieu familial. Les autres élèves fréquentent les classes d'accueil pour une période estimée à 10 mois environ. Ils peuvent toutefois être intégrés plus rapidement si le « palier seuil » d'évaluation de leur compétence en français associé à leur âge est considéré comme atteint¹. Étant donné la réalité du flux migratoire, la scolarisation des élèves dans les classes régulières ou dans les classes d'accueil s'effectue de manière continue tout au long de l'année scolaire.

Qu'ils soient passés par la classe d'accueil ou aient été intégrés directement dans les classes régulières, ces élèves allophones sont considérés comme engagés dans un processus d'intégration linguistique et scolaire. Un programme spécifique (Gouvernement du Québec, 2014) détermine les savoirs à développer et les niveaux de connaissances attendus pour cette catégorie particulière d'élèves. En tenant compte des travaux de Cummins (1981), on estime qu'il peut falloir entre 5 et 7 ans pour qu'un apprenant de langue seconde acquière le langage requis dans un contexte d'apprentissage scolaire formel. Dès lors, nous avons considéré comme élèves allophones les élèves qui n'avaient pas été scolarisés de

façon régulière en français et qui étaient arrivés au Québec au cours des 6 dernières années.

La proportion d'élèves allophones au sein d'une classe régulière peut varier fortement selon les régions du Québec. Dans le contexte où nous avons mené notre étude, les élèves allophones représentent environ 20% du groupe-classe. À titre indicatif, une enseignante de français au premier cycle du secondaire partageait sa tâche entre trois classes au sein desquelles figuraient pour le premier groupe-classe 5 élèves allophones, de 5 langues d'origine différentes sur un total de 27 élèves. Le deuxième groupe-classe comprenait 4 élèves allophones de trois langues différentes (swahili, arabe et espagnol) sur 20 élèves, et le troisième groupe-classe, 5 élèves allophones, tous de langues d'origine différentes (kirundi, swahili, kaba, espagnol et sango) sur 28 élèves.

Étant donné l'augmentation du nombre d'élèves allophones en dehors de la région métropolitaine du Grand Montréal, les enseignants des classes régulières sont amenés à travailler de plus en plus souvent avec des groupes fortement hétérogènes. Le ministère reconnaît que pour bien accompagner ces élèves dans le développement de leurs compétences en lecture et en écriture (CLÉ), les enseignants gagnent à s'inspirer de démarches propres à la didactique du français langue seconde et à mettre en place une véritable différenciation pédagogique. Cela représente un grand défi pour ces enseignants qui n'ont pas bénéficié, en général, dans leur formation initiale de préparation spécifique au travail avec ce type de public; en effet, la dimension du français langue seconde n'est actuellement pas intégrée officiellement dans la formation initiale à l'enseignement au primaire ou à l'enseignement du français langue d'enseignement au secondaire. C'est pour faire face à ce défi que nous avons mis en place, en collaboration avec les responsables pédagogiques de la francisation² au Centre de services scolaires de Sherbrooke, une recherche triennale portant sur le développement des compétences en lecture et en écriture des élèves allophones intégrés dans des classes régulières au dernier cycle du primaire et au premier cycle du secondaire³. La recherche avait deux volets principaux, l'un concernant les pratiques des enseignants et l'autre les compétences des élèves. Pour ce second volet, nous avons recueilli des données durant les années scolaires 2017–2018 et 2018–2019 dans 25 classes de 6 écoles primaires et de 2 écoles secondaires. Des

tests de mesure de la compétence en lecture (ADEL, Godbout, Turcotte & Giguère, 2015) (n = 370) et en écriture (WIAT II, Wechsler) (n = 399) ont été soumis à l'ensemble des élèves des classes participantes au début et à la fin de l'année scolaire. Au moment de la collecte de données, les élèves considérés comme allophones selon les critères en vigueur au Centre de services scolaires étaient arrivés au Québec depuis entre 2 et 6 ans. Dans la suite de cet article, nous présentons une partie des résultats du projet pour ce qui concerne le volet lecture. Un article ci-après (Dantas & Dezutter, 2021) présente certains éléments du volet écriture.

2. Comment soutenir le développement des compétences en lecture des élèves allophones intégrés dans des classes régulières au premier cycle du secondaire ?

Le volet de la recherche qui est présenté dans cet article a trait au soutien au développement professionnel (Conseil supérieur de l'Éducation, 2014) d'un groupe composé de deux enseignantes de français volontaires du premier cycle du secondaire, d'une conseillère pédagogique spécialisée en francisation, de la directrice de l'établissement et du chercheur principal⁴. L'établissement scolaire dans lequel nous avons travaillé pour ce projet précis compte près de la moitié (46,4%) d'élèves issus de l'immigration (première ou deuxième génération). Le travail a porté sur les pratiques d'enseignement assurant le développement des compétences en lecture des élèves allophones intégrés dans leurs classes régulières. Pour atteindre cet objectif, il nous a paru essentiel de commencer par recueillir un certain nombre d'informations à propos du développement des compétences en lecture de ces élèves et de vérifier comment ces compétences se situent par rapport à celles des autres élèves des groupes-classes.

Comme indiqué plus haut, la mesure des compétences en lecture en début d'année a été effectuée en ayant recours aux outils élaborés par Godbout,

Turcotte et Giguère dans le cadre du projet ADEL (Apprenants en difficulté et littératie, université du Québec à Montréal, 2015). L'épreuve de compréhension en lecture soumise aux élèves du premier cycle du secondaire a porté sur la lecture d'un texte informatif à visée documentaire. Les élèves disposaient d'une période totale de 65 minutes pour prendre connaissance du texte et pour répondre à un questionnaire (test ADEL) conçu pour vérifier les différents niveaux de compréhension en lecture, du repérage d'une information explicite à la compréhension d'une relation de cause à effet⁵.

2.1. L'état des compétences en lecture des élèves allophones

Avant de nous concentrer sur l'état des compétences en lecture, passons en revue quelques constats généraux au regard des données d'ensemble de la recherche.

Tant pour ce qui concerne la lecture que l'écriture, il apparaît que les performances des élèves allophones intégrés dans les classes régulières varient fortement d'un individu à l'autre mais sont en moyenne inférieures aux résultats des autres élèves. Sans surprise, les élèves scolarisés en français au Québec depuis quelques années déjà obtiennent de meilleurs résultats que ceux arrivés plus récemment. Toutefois, plusieurs élèves éprouvent encore de grandes difficultés même après plusieurs années de scolarisation en français. On remarque enfin chez de nombreux élèves une différence nette entre les compétences en lecture et celles en écriture.

Pour ce qui concerne les compétences en lecture, les résultats de l'ensemble de l'échantillon ont montré qu'une majorité d'élèves, allophones ou non, éprouvent des difficultés dès qu'on dépasse le repérage d'une information en début de texte. Quand il s'agit de repérer une idée principale implicite ou de relier des éléments du texte associés à une structure cause-effets, des progrès significatifs sont réalisés entre le début et la fin de l'année. Ceci indique clairement que des apprentissages ont lieu au fil de l'année.

Certains éléments sont repérables en particulier chez les élèves allophones :

- une assurance plus marquée et une prise de risque plus grande en fin d'année par rapport au type de questionnaire utilisé, qui se traduit

entre autres par une diminution nette des « sans réponse » ;

- des progrès significatifs dans la capacité de repérage d'une information en fin de texte ;
- de meilleurs résultats pour les questions centrées sur l'inférence lexicale.

2.2. Des pratiques d'enseignement et d'évaluation de la compréhension en lecture modifiées

À la suite de l'analyse commune des résultats de leurs groupes-classes aux premiers tests soumis en début d'année, les deux enseignantes de français au premier cycle du secondaire ont décidé de revoir leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation de la compréhension en lecture.

Afin de rester fidèle aux exigences ministérielles et aux séquences d'enseignement-apprentissage qui se déroulent habituellement dans les classes de français, deux types de tâches ont été mises en place : deux premières activités en lien avec la lecture de courts textes descriptifs — type de texte suggéré par la *Progression des apprentissages* (Gouvernement du Québec, 2011) au premier cycle du secondaire — et une activité d'accompagnement d'une œuvre longue, en l'occurrence un roman pour adolescents. Bien que ces activités aient été proposées à l'ensemble des élèves, ce sont les particularités observées chez les élèves allophones qui seront soulignées ici.

2.2.1. Le repérage et la compréhension des mots-clés d'un texte descriptif

La première séquence d'enseignement-apprentissage portait sur la préparation à la lecture et à la compréhension d'un texte descriptif à propos de l'astronaute David Saint-Jacques (voir annexe). Les objectifs d'apprentissage ciblés étaient d'amener l'ensemble des élèves des quatre classes régulières de première secondaire à :

1. planifier leur manière d'aborder le texte en fonction d'une intention de lecture ;
2. identifier les mots « inconnus » et déployer différentes stratégies pour en comprendre le sens en contexte.

Afin d'atteindre ces objectifs, des stratégies de lecture liées au microprocessus ont été explicitement enseignées aux élèves (Giasson, 1990 ; Falardeau & Gagné, 2012). Les enseignantes leur ont présenté une façon de mieux comprendre les mots difficiles « en analysant la composition du mot, le contexte de la phrase, en trouvant un terme équivalent ou en utilisant le dictionnaire » (Falardeau & Gagné, 2012 : 3) et de mieux comprendre certains passages du texte « en analysant les groupes de mots, en cherchant les référents des pronoms, en vérifiant le sens des marqueurs de relation, en revenant en arrière et en résumant le contenu d'un paragraphe » (*idem*).

Les deux premiers paragraphes du texte ont été lus par les enseignantes qui ont d'abord modélisé les différentes étapes demandées aux élèves et qui ont ensuite sollicité leur participation avant de les laisser seuls pour la suite de l'activité. Les étapes proposées prenaient en compte les trois temps de la lecture (Giasson, 1990) : avant la lecture, les élèves devaient survoler le texte, émettre des hypothèses et préciser leur intention de lecture en répertoriant les éléments de description les aidant à mieux connaître la réalité du travail d'un astronaute ; pendant la lecture, ils devaient identifier les mots qui leur étaient inconnus et déployer les différentes stratégies vues préalablement pour les définir ; après la lecture, les élèves étaient invités, en dyades déterminées par les enseignantes en fonction des forces et des difficultés des élèves, à discuter des différentes stratégies qu'ils avaient employées pour accomplir la tâche. Les élèves ont été placés dans une situation où ils devaient « se rendre compte d'une perte de compréhension et, dans ce cas, utiliser les stratégies appropriées pour remédier au problème » (Giasson, 1990 : 151).

Les points positifs observés lors de l'expérimentation concernent d'abord la participation active des élèves allophones au moment de l'activité modélisée par les enseignantes. En ce qui concerne les stratégies employées, les élèves allophones semblaient davantage considérer l'environnement des mots et mettaient en place des stratégies de compréhension variées, en ne se référant pas de façon systématique au dictionnaire, comme auparavant. Lors du travail en dyades, les enseignantes sont intervenues à quelques reprises parce qu'elles avaient observé que certains élèves allophones, couplés avec des pairs non allophones, avaient tendance à retranscrire les réponses de l'élève avec

qui ils étaient jumelés plutôt que de discuter de leurs stratégies.

2.2.2. Les inférences causales et lexicales

La deuxième activité a également eu lieu auprès des 4 groupes de première secondaire. Après avoir lu un autre texte descriptif, les élèves devaient répondre par écrit à un questionnaire de compréhension en lecture, composé principalement de questions d'inférences causales et lexicales. Les objectifs de cette activité étaient de déployer les stratégies de lecture vues précédemment concernant le lexique et la compréhension globale du texte, et de développer la compétence à répondre à des questions d'inférence puisque les questions de ce type s'étaient révélées majoritairement problématiques dans le questionnaire diagnostique.

Lors du test ADEL, administré en début d'année (mi-octobre), la moyenne du résultat des élèves allophones relativement aux questions d'inférence causale et lexicale était de 36 sur 100. Les résultats au test effectué trois mois plus tard ont présenté une augmentation considérable des performances de ces élèves, la note moyenne s'élevant à 56 sur 100. Cette hausse des résultats a permis aux enseignantes de confirmer l'impact de leur enseignement sur les progrès des élèves en compréhension. Toutefois, elles ont constaté que des lacunes persistent en ce qui concerne l'enseignement, la compréhension et l'évaluation des questions d'inférence causales et lexicales. Les élèves, et principalement les élèves allophones, éprouvaient des difficultés à réinvestir de façon autonome les stratégies enseignées. Les enseignantes devaient offrir un soutien individuel afin de les amener à réactiver leurs connaissances, à se mobiliser et à garder confiance en leur compétence. Entre autres, elles ont exploité la pédagogie de l'étayage (Bruner, 1983). Agissant à titre d'expertes auprès des élèves allophones, elles ont pris le temps d'explicitier les objectifs d'apprentissage, de lire le questionnaire de compréhension avec eux et ont répondu, au besoin à leurs questions. Ajoutons toutefois que les résultats des élèves allophones au deuxième test sont demeurés inférieurs au seuil de réussite (60 sur 100), ce qui laisse croire que les apprentissages n'étaient pas encore totalement ancrés et que ce type de travail doit s'installer dans la durée.

2.2.3. Et si c'était au tour des élèves de poser des questions ?

La troisième et dernière activité s'est déroulée auprès d'un groupe de 28 élèves de deuxième secondaire. Cette séquence est inspirée du défi-lecture : *Pédagogie de la lecture-écriture en projet* (Maga & Méron, 2003). À partir de la lecture de l'œuvre longue *Sally Lockhart et la malédiction du rubis* écrite par Philip Pullman, les élèves ont été amenés à rédiger eux-mêmes des questions de compréhension à soumettre à leurs pairs. Les objectifs de cette séquence étaient de :

- a. motiver les élèves à lire une œuvre longue ;
- b. travailler les types de phrases ;
- c. rendre les élèves actifs dans leurs apprentissages ;
- d. les amener à réfléchir aux enjeux associés à la composition des questions ;
- e. leur faire prendre conscience des différents niveaux de compréhension.

Bien que tous les élèves de la classe se soient prêtés au jeu, l'accent a été mis sur les élèves allophones au moment de l'interprétation des résultats. Voici quelques exemples de questions, sans correction formelle, qui ont été composées par trois de ces élèves :

1. « Qui était mort dans le bateau à part M. Lockhart ? »
2. « C'est qui Maharadjah ? »
3. « Pourquoi Sally ce questionne telle et devient confu lorsqu'elle voit un passage de la lettre écrit par George Arthur Marchbanks ? »

Ces questions ont été rédigées à la suite d'un travail sur certaines composantes de la grammaire du français écrit, soit les types de phrases et en particulier les caractéristiques des phrases interrogatives, et portent sur les personnages du roman, dont on sait qu'ils jouent un rôle clé dans l'intrigue et qu'ils constituent un ancrage majeur pour les lecteurs⁶. Au-delà du simple repérage d'informations secondaires, la question 3 démontre que l'élève a compris l'importance de saisir l'état psychologique du personnage principal à un moment charnière du récit.

L'activité a permis de changer le rôle traditionnel des élèves, en les faisant passer d'acteurs passifs à actifs. À la suite de la réception des questions, une correction de la part de l'enseignante a été faite et les élèves devaient ensuite apporter les modifications

nécessaires avant de les soumettre au reste du groupe. La tâche leur a également permis de mieux comprendre les critères d'évaluation de la lecture, puisqu'ils avaient à corriger les réponses données par leurs pairs. Toutefois, cette séquence s'est avérée plutôt déstabilisante pour plusieurs élèves allophones. Ces derniers, éprouvant généralement encore un fort sentiment d'insécurité linguistique, sont souvent plus effacés, exercent majoritairement un rôle passif et n'interviennent que peu devant le groupe. Ces observations rejoignent celles réalisées par Élisabeth Faupin (2015) dans sa thèse, où elle observe que les élèves allophones, une fois intégrés dans les classes régulières, ont tendance à ne jamais prendre spontanément la parole sans y avoir été invités explicitement. Lors de l'activité proposée, les élèves étaient amenés à revoir leur place dans la classe et devaient davantage se mobiliser. En outre, la tâche leur semblait parfois insurmontable en raison de la double exigence : ils devaient à la fois manier leur compétence à lire et leur compétence à écrire. Chez plusieurs des élèves allophones, mais aussi chez des élèves non allophones davantage en difficulté scolaire, le sentiment de compétence n'était pas encore suffisamment établi pour s'engager avec le plus de profit dans la tâche proposée. En plaçant ces élèves avec des pairs ayant certaines forces, en prenant le temps de modéliser les tâches à effectuer, en exerçant une certaine intensification pédagogique, par exemple en ayant recours à l'étayage, il est possible d'aider les élèves allophones à progresser dans leurs apprentissages et à développer les compétences ciblées.

3. Conclusion

Selon le point de vue des enseignantes impliquées, la participation au projet de recherche a eu un impact direct sur leurs méthodes d'enseignement et d'évaluation de la compréhension en lecture, ce qui a contribué à renforcer leur sentiment de compétence professionnelle. Elles ont aussi mieux compris combien l'apprentissage de la lecture reste ardu pour les élèves allophones, mais aussi pour plusieurs élèves non allophones. Cet apprentissage nécessite un accompagnement continu. De plus, il est apparu essentiel que les élèves allophones saisissent bien les objectifs d'apprentissage, et qu'ils s'impliquent activement dans les tâches. Le moyen le plus efficace pour ce faire reste la différenciation pédagogique qui permet de mieux les

accompagner. En explicitant les consignes et en leur offrant un soutien individualisé, on leur permet de développer leur autonomie et de faire des choix éclairés quant aux stratégies à employer selon les différents contextes. Au final, les participantes ont estimé avoir développé leur capacité à mieux cibler ces éléments prioritaires dans leurs interventions.

Bien que le socioconstructivisme mis en place par la refonte du programme au début des années 2000 place l'élève au centre de ses apprentissages (Gouvernement du Québec, 2006), des limites ont été constatées dans le comportement des élèves quand il s'agit de modifier les pratiques scolaires traditionnelles, en particulier pour ce qui concerne la vérification de la compréhension en lecture. Il est apparu que, une fois intégrés dans les classes régulières, les élèves allophones peuvent éprouver de la difficulté à jouer un rôle davantage actif dans la construction de leurs apprentissages. Il revient aux personnes enseignantes de prendre acte de ces difficultés et de mettre en place des stratégies de modelage, de différenciation, d'explicitation et d'étayage pédagogique pour permettre à ces élèves d'accroître leur sentiment de compétence, afin qu'ils s'investissent activement dans des activités pédagogiques stimulantes et diversifiées leur permettant d'améliorer, entre autres, leur compétence lectorale.

Bibliographie

- CUMMINS, J. (1981). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics*, 1, 132–149.
- BRUNER, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- FALARDEAU, É. & GAGNÉ, J.-C. (2012). L'enseignement explicite des stratégies de lecture : des pratiques fondées par la recherche. *Enjeux* (83), 91–120.
- FAUPIN, É. (2015). *Prendre la parole en classe, une gageure pour les élèves allophones arrivants : le cas des cours de français, mathématiques et histoire-géographie* (Thèse de doctorat inédite). Université Nice Sophia Antopolis, Nice, France. En ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01170512/document>
- GIASSON, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

GODBOUT, M.-J., TURCOTTE, C. & GIGUÈRE, M.-H. (2015). Les sables bitumineux. Épreuve de compréhension d'un texte courant, ADEL, Montréal : Université du Québec à Montréal.

Gouvernement du Québec (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

Gouvernement du Québec (2014). *Programme de formation de l'école québécoise. Intégration linguistique, scolaire et sociale*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

Gouvernement du Québec (2011). *Progression des apprentissages au secondaire. Français langue d'enseignement*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

JOUE, V. (1998). *L'effet-personnage dans le roman*. Paris : Presses universitaires de France.

MAGA, J.-J. & MÉRON, C. (2003). *Le défi lecture. Pédagogie de la lecture-écriture en projet* (6^e éd.). Lyon, France : Chronique sociale. (ouvrage original publié en 1990).

Université du Québec à Montréal (2015). *Apprenants en difficulté et littératie* (ADEL). En ligne : <https://adel.uqam.ca>

Notes

1. Voir http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PEF_PFEQ_integracion-scolaire-linguistique-primaire_2014.pdf
2. Dans le contexte politico-linguistique particulier du Québec, le terme « francisation » recouvre l'ensemble des dispositions légales et des actions visant à assurer le maintien du français comme langue officielle de l'État québécois et, par conséquent, comme langue d'usage dans les institutions d'enseignement, dans le monde du travail, dans le commerce et les affaires ainsi que dans les communications.
3. Les pratiques d'enseignement soutenant le développement des compétences en lecture et en écriture des élèves allophones intégrés dans les classes régulières à la transition du primaire et du secondaire, projet soutenu par le Fonds de recherche du Québec Société et Culture (FRQSC) – Actions concertées Lecture-écriture, 2017–2021. O. Dezutter (chercheur principal).
4. L'auteur principal de cet article a assuré l'accompagnement du groupe et la coauteure faisait partie des deux enseignantes de français membres du groupe de développement professionnel.
5. Le questionnaire était adapté d'un test issu de la banque d'épreuves pour la compréhension des textes courants élaborée par Godbout, Giguère et Turcotte (2015), en ligne : <https://adel.uqam.ca/documents-a-télécharger/epreuves-comprehension-textes-courants-sec1/>
6. Voir à ce sujet les travaux de Vincent Joue sur l'effet-personnage (1998).

Annexe : Texte descriptif à propos de l'astronaute David Saint-Jacques

La Terre dans la lentille de David Saint-Jacques, article de LEBLANC, D. (2019). *Le Droit*, vol. 106, n° 249.

Activité de compréhension

Mots « inconnus »		
a) Choisissez deux mots que vous avez identifiés comme « inconnus ».		
b) Décrivez deux moyens que vous pouvez utiliser pour les comprendre.		
Élève 1	Mot :	Mot :
Moyens pour surpasser l'incompréhension	Moyen :	Moyen :
Élève 2	Mot :	Mot :
Moyens pour surpasser l'incompréhension	Moyen :	Moyen :
Composez une question à partir des informations du paragraphe. Ajoutez-y la réponse.		
Question :		
Réponse :		

De la maquette au concept, ou comment construire les concepts disciplinaires avec des élèves aux profils linguistiques hétérogènes ?

Florie VERDONCK

Collège Fra Angelico à Evere, Bruxelles

Dans le cheminement proposé par le référentiel d'étude du milieu, il est question de travailler l'analyse du présent et du passé à travers six concepts. Ces six concepts regroupent une quantité non négligeable de savoirs, savoir-faire et de vocabulaire spécifique et il peut sembler compliqué de lancer des élèves de 12-13 ans dans des activités autour d'un concept, sans au préalable s'assurer que tous disposent des outils cognitifs pour réaliser des exercices complexes.

Parmi ces outils cognitifs, les compétences langagières sont primordiales. Or souvent, lorsque les programmes présentent les compétences disciplinaires à faire acquérir aux élèves, ils ne prennent pas en compte le temps nécessaire à l'acquisition d'un vocabulaire spécifique avant d'entamer l'apprentissage de ces compétences, savoir et savoir-faire.

Par ailleurs, les élèves que j'ai en face de moi viennent de milieux très variés et leurs parcours antérieurs sont on ne peut plus hétérogènes. D'un point de vue linguistique une grande majorité sont allophones. Certains d'entre eux parlent une autre langue à la maison ou un français de niveau élémentaire pour communiquer avec les parents : le niveau de conceptualisation que le programme prévoit dans le premier degré n'est donc pas à la portée de tous. Le niveau langagier de mes élèves est très hétérogène, et pourtant il est déterminant pour permettre à chacun de conceptualiser, de maîtriser des savoirs et savoir-faire. C'est pourquoi un espace-temps est indispensable pour travailler la langue et

les mots qui donnent accès aux apprentissages. Cet accès nécessite beaucoup de temps, pour que les réseaux notionnels s'ancrent correctement.

L'expérience pédagogique présentée ici a été menée autour du concept d'*habitat*, car le programme d'étude du milieu (EDM) en première secondaire offre une entrée dans la matière avec le concept *habiter*. Travailler l'habitat en tant que concept permet de comprendre l'adaptation des hommes et des femmes à leur milieu, en tenant compte des atouts, des contraintes, des opportunités du territoire et du contexte historique. L'enjeu principal du cours d'EDM est d'amener les élèves à analyser le présent, grâce aux traces laissées par le passé.

Je suis partie de plusieurs questionnements : comment les aider à construire les réseaux notionnels nécessaires à la maîtrise du concept ? Comment engager les élèves dans la tâche complexe que représente l'analyse d'un concept ?

1. Travailler par concepts

Si l'utilisation d'un concept permet de structurer une réalité, de lui donner du sens, la construction de ce sens nécessite la mise en place d'un dispositif pédagogique très précis et très (en)cadré. Comme l'explique Britt-Mari Barth : « Quand on acquiert un concept, on apprend à reconnaître et à distinguer les attributs qui le spécifient. On apprend aussi la relation ou le rapport qu'il y a entre ces attributs. Pour pouvoir désigner cette combinaison d'attributs, on la nomme par un mot qui est un symbole arbitraire, une étiquette. Cette étiquette nous permet de regrouper tous les exemples qui possèdent la même combinaison d'attributs dans la même catégorie. » (Barth, 2013 : 35-36.)

2. Le vocabulaire spécifique au concept

Pour observer le monde, décoder ses structures, donner du sens à ce que l'on perçoit, il est primordial de pouvoir d'abord nommer ce que notre œil nous offre à voir. Puis la construction de la fiche conceptuelle nécessite de répertorier les attributs qui permettront de caractériser tout ce qui peut être nommé « habitat ». Les attributs sont les caractéristiques que des exemples ont toujours en commun malgré les différences.

Il existe donc des objets concrets qui caractérisent un lieu d'habitation. Chacun de ces objets est relié à un mot. Certains d'entre eux sont peut-être connus par les élèves, car tous habitent un lieu. Néanmoins, il est indispensable d'explicitier la signification de tous les mots qui seront utilisés. Il est en effet important de ne pas tomber dans le piège du « ils connaissent sûrement... » ou « ils sont censés connaître... », voire « moi, à leur âge je connaissais ce mot ».

Parmi le vocabulaire indispensable à l'appropriation du concept, pointer l'aspect polysémique de certains mots sera très utile. Lorsque nous sommes spécialistes d'une matière, certains termes prennent un sens particulier dans ce contexte. En tant que professeur, nous ignorons parfois que les mots utilisés dans notre discipline ont une tout autre signification dans une autre. Par exemple, critiquer un document au cours d'histoire n'a pas le même objectif que critiquer un texte au cours de français. Si pour le premier, ce qui est visé est la pertinence et la fiabilité d'un document, pour l'autre il est demandé à l'élève d'apporter un avis positif et négatif à sa lecture.

3. Comprendre avant d'apprendre

Les neurosciences nous enseignent que « comprendre, c'est faire le lien entre les sollicitations de la réalité et les traces déjà construites dans les réseaux neuronaux. [...] L'effort de compréhension, où la comparaison et les analogies jouent un grand rôle momentané, consiste justement à mobiliser des savoirs déjà-là pour y "accrocher"

peu à peu les nouveaux savoirs en construction. » (Stordeur, 2014 : 44–45.)

Dans le cadre de l'acquisition d'un concept, sachant l'importance des étiquettes et des attributs, la première étape n'est donc pas d'apprendre des nouveaux mots en les mémorisant mais en les comprenant. Tester la compréhension des élèves dans des activités et des évaluations qui mettent bien l'accent sur l'acquisition du sens est alors absolument nécessaire.

Pour ce faire, j'utilise différents types d'évaluations. Dans un premier temps, les QCM vont tester la capacité à reconnaître la singularité de la définition du mot.

Ex : Le patio

- Cour intérieure, couverte, de forme carrée qui se situe au centre d'une habitation.
- Cour intérieure, à ciel ouvert, de forme carrée qui se situe au centre d'une habitation.
- Piscine intérieure, à ciel ouvert, carrée qui se situe au centre d'une habitation.

Lorsque l'élève étudie ces mots, il sait qu'il ne doit pas retenir des définitions par cœur, sans comprendre, mais qu'il doit s'attarder sur tous les termes qui composent la formulation.

Dans un deuxième temps, j'évalue leur capacité à reconnaître l'image du mot en question. Précédemment, dans le cadre du cours d'histoire, j'utilisais aussi le jeu *Concept*¹ pour faire deviner des mots ou demander de construire la définition du mot. Ce jeu consiste à associer des images, représentant elles-mêmes des concepts, pour amener les joueurs à deviner un mot. Cette activité permet, quand on prend le temps d'observer les élèves, d'identifier les représentations mentales des élèves et de détecter d'éventuelles difficultés langagières.

Dans un troisième temps, les élèves sont amenés à classer les mots nouvellement appris dans la fiche conceptuelle. Ils vont devoir faire le lien entre un mot et la combinaison des attributs qui permettent de placer ce terme dans une catégorie. Le tableau ci-dessous répertorie toutes les étiquettes nécessaires à la définition conceptuelle de l'habitat. À ce moment-là, les élèves sont à la jonction entre la phase de compréhension et celle d'apprentissage.

Ce travail d'appropriation du vocabulaire est réalisé en amont, durant plusieurs semaines, toujours en dehors d'une tâche complexe afin d'éviter une surcharge cognitive. En effet, lorsque les élèves

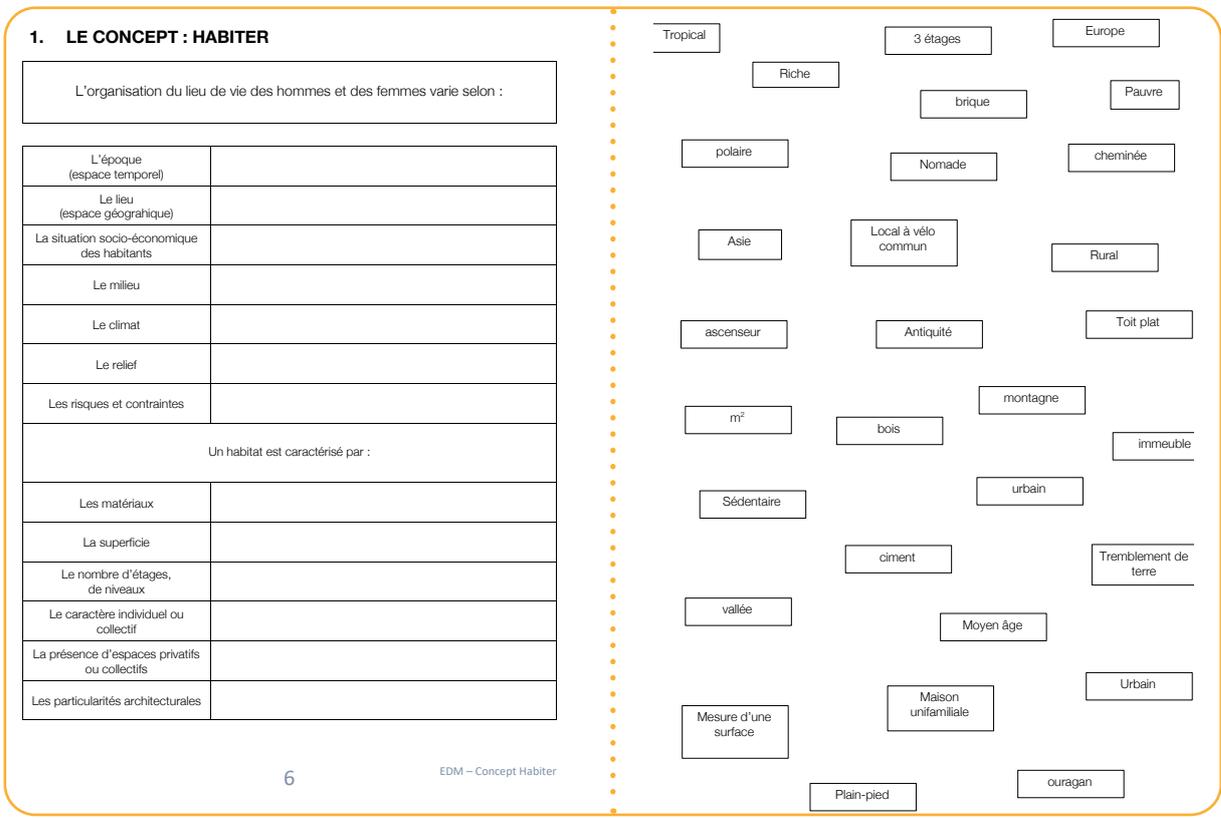


Figure 1 : fiche conceptuelle de l'habitat.

sont amenés à utiliser de nouvelles connaissances dans un exercice qui inclut d'autres connaissances ou savoir-faire, il peut y avoir des interférences dans l'acquisition de ce qui est nouveau. Je suis donc attentive à consolider la compréhension avant de les engager dans des tâches plus complexes. La plus grande difficulté dans cette phase d'apprentissage est de ne voir les élèves qu'une ou deux fois par semaine. À chaque cours, le temps de réappropriation du vocabulaire spécifique ralentit la mise en route d'activités plus complexes.

4. S'engager dans les apprentissages

Concernant la mise en projet des élèves vers la construction du concept, je mets un point d'honneur à installer un climat qui repose sur :

- **La motivation des élèves.** Il s'agit de leur présenter une situation, une activité, une tâche

suffisamment motivante pour les mettre en mouvement, les faire entrer dans la matière. Cette motivation, que je souhaite intrinsèque, représente une condition de départ à tout apprentissage, comme l'explique Britt-Mari Barth : « C'est la motivation intrinsèque (liée à l'activité elle-même) qui devrait être le préalable pour que les élèves développent un rapport au savoir qui les amène à vouloir participer à cette activité tout en ayant confiance en leurs capacités de réussite. » (Barth, 2013 : 10.)

- **La confiance de l'élève dans sa capacité à réussir.** L'installation de cette confiance revient à l'enseignant, qui devra tout mettre en œuvre pour donner accès à la compréhension des savoirs, concepts et savoir-faire. C'est ici que se pose la question du langage propre au domaine concerné.

Pour tenter d'assurer motivation et confiance, j'ai utilisé une porte d'entrée très concrète pour construire mon cours, en choisissant d'approcher le concept d'*habitat* par la réalisation de maquettes.

5. Réaliser une maquette : enclencher le mouvement vers l'abstraction

Réaliser des maquettes est une tâche très motivante pour les élèves pour diverses raisons : la conception en tant que telle, le travail de groupe, les échanges d'idées, la résolution de problèmes techniques et la manipulation d'objets. Par ailleurs, en tant que professeure, j'identifie des compétences transversales très intéressantes : collaborer, planifier,

rechercher, se poser des questions, argumenter, verbaliser ses procédures, négocier.

Lors de la distribution des sujets de maquette, les élèves ne connaissent pas l'habitat dont il est question. Ils n'ont aucune représentation visuelle de ce qu'ils doivent construire et c'est à partir de là que s'enclenche la curiosité, l'envie de chercher, la motivation pour en savoir plus.

Cette envie est d'abord satisfaite par une recherche dans des ouvrages ou sur Internet. Dans cette phase, je structure leurs démarches en demandant aux élèves de compléter la fiche d'identification de leur habitat, qui est organisée avec les étiquettes qui composent le concept *habiter*.

Habitat à réaliser en maquette : une maison à encorbellement	
L'époque (espace temporel)	
Le lieu (espace géographique)	
La situation des habitants	
Le milieu	
Le climat	
Le relief	
Un habitat est caractérisé par :	
Les matériaux	
La superficie	
Le nombre d'étages, de niveaux	
Le caractère individuel ou collectif	
La présence d'espaces privatifs ou collectifs	
Les particularités architecturales	

Figure 2 : fiche d'identification de l'habitat.

Cette fiche conceptuelle ne leur est pas du tout étrangère, puisqu'au préalable j'ai travaillé avec eux le vocabulaire et le classement des exemples par rapport aux étiquettes.

Quand les élèves sont à nouveau installés devant leurs ordinateurs, ils savent désormais ce qu'ils cherchent et peuvent plus facilement identifier les mots à inscrire dans le moteur de recherche. De plus, lorsqu'ils lisent un article, le vocabulaire utilisé

n'est plus en dehors de leur zone proximale de compréhension.

La maquette est un prétexte pour engager les élèves dans les apprentissages. Une fois la dynamique enclenchée, ce qui se déroule sous les yeux de l'enseignant est passionnant. Les interactions entre élèves, l'utilisation du vocabulaire spécifique, les disputes parfois sur des termes sont autant d'indices qui montrent que construire une maquette

ce n'est pas « faire du bricolage ». Le résultat visuel n'est pas souvent très satisfaisant, mais peu importe, car l'objectif dominant est plutôt l'utilisation, en situation, du vocabulaire, des savoirs et savoir-faire permettant l'appropriation du concept.

Une fois les maquettes terminées, les élèves reçoivent une fiche de débriefing afin d'évaluer leur réalisation. Ils portent un regard non pas uniquement sur la production finale mais aussi sur la qualité du travail de groupe, des recherches, du respect de la planification. Durant cette phase, les interactions entre les élèves sont très riches au niveau verbal et démontrent leur capacité à adopter une posture réflexive sur leur travail. Ils comprennent, à ce moment-là, que je ne recherche pas une bonne réponse ou une belle maquette, mais que ce qui importe c'est tout un processus.

Cette activité pédagogique prend beaucoup de temps, certes, mais ce temps n'est pas perdu, car les élèves sont en action, toujours en train de travailler la matière. Finalement, c'est seulement au bout de ce parcours que l'on peut aborder l'habitat en tant que concept et entamer des activités pour comprendre l'adaptation des hommes et des femmes à leur milieu en tenant compte des atouts, des contraintes, des opportunités du territoire et du contexte historique.

Bibliographie

BARTH, B.-M. (2013). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Retz.

STORDEUR, J. (2014). *Comprendre, apprendre, mémoriser, les neurosciences au service de la pédagogie*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Programme de la formation historique et géographique comprenant la formation à la vie sociale et économique — Étude du milieu, 1^{er} degré commun, enseignement secondaire, FEsec, 2008, Bruxelles.

Socles de compétences — Enseignement fondamental et premier degré de l'enseignement secondaire, Fédération Wallonie-Bruxelles, Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique.

Notes

1. Jeu de société *Concept* (2013). Bruxelles : Repos Production.

Comment se développe la compétence d'écriture des élèves allophones intégrés dans les classes régulières au Québec ?

Quelques cas d'élèves hispanophones puisant dans leur répertoire plurilingue

Priscila LOPES LEAL DANTAS
Olivier DEZUTTER

Université de Sherbrooke
Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture

Les élèves allophones sont confrontés à des difficultés particulières qui peuvent entraver leur réussite scolaire (Mc Andrew *et al.*, 2009). De nombreux facteurs peuvent expliquer cette réalité, entre autres, le statut socioéconomique et le niveau de scolarité des parents (Cummins, 1979). Dans le cadre de nos recherches, nous nous intéressons aux défis d'ordre linguistique que ces élèves doivent relever lors de leur intégration dans le système scolaire francophone, en particulier pour ce qui concerne le développement de certains éléments de leur compétence langagière en français, une clé pour la réussite scolaire au Québec.

Les éléments présentés dans cet article à propos de la compétence d'écriture d'un groupe linguistique particulier, à savoir des élèves hispanophones, sont issus d'un projet de recherche général portant sur les compétences en français des élèves allophones intégrés dans les classes régulières au Québec. Le lecteur se rapportera à ce sujet à l'article de Dezutter et Cournoyer dans ce dossier, pour en savoir plus à propos du contexte de scolarisation des élèves allophones dans les écoles du Québec, des objectifs de la recherche, des choix méthodologiques et des contextes précis étudiés, et pour prendre connaissance des résultats concernant le volet des

compétences en lecture. Les données de recherche sont constituées par des tests permettant d'évaluer les compétences en lecture et en écriture en début et en fin d'année scolaire, ainsi que par une série d'entrevues visant à recueillir des informations à propos du contexte sociolinguistique propre à ces élèves et des différentes dimensions de leur rapport à l'écrit (Chartrand & Blaser, 2008) dans les différentes langues qui composent leur répertoire linguistique (Coste, 2002).

Parmi l'ensemble des élèves qui ont participé à la recherche globale, nous avons jugé intéressant d'effectuer une étude ciblée sur certains groupes linguistiques les plus représentés dans les classes, en cherchant à voir dans quelle mesure les langues premières de scolarisation exercent une influence sur le développement de la compétence à écrire en français.

Au sein du Centre de services scolaires où ont été recueillies les données de recherche, les élèves en provenance d'Amérique centrale et du Sud représentent près du quart des élèves allophones. La majorité d'entre eux sont originaires de Colombie. Il s'agit, juste avant les élèves arabophones, du groupe linguistique le plus important. Étant donné que les élèves hispanophones ont suivi une scolarité régulière dans leur pays d'origine et qu'ils ont eu comme langue de scolarisation antérieure une langue de la même famille linguistique que le français, en l'occurrence l'espagnol, les responsables de la francisation au Centre de services scolaires recommandent l'intégration directe de ces élèves dans les classes régulières, sans un séjour préparatoire en classe d'accueil. Le groupe d'élèves hispanophones ayant participé à notre recherche comprend 13 élèves.

Après avoir présenté le portrait de trois élèves qui présentent des profils contrastés à propos de leur contexte sociolinguistique et de leur rapport à l'écriture, nous ferons part du résultat des premières analyses que nous avons effectuées des productions écrites réalisées par l'ensemble des élèves de ce groupe linguistique.

1. Le portrait de trois élèves hispanophones

1.1. Anna

Anna est arrivée au Québec en septembre 2018. Lors de la réalisation du projet, elle avait 12 ans et fréquentait la première année du secondaire. Son pays d'origine est le Mexique et sa langue maternelle l'espagnol. Pour le test d'écriture WIAT-II (Wechsler, 2005), Anna a obtenu deux notes légèrement en dessous de la moyenne (T1 : 85 et T2 : 83). Anna est enfant unique et habite avec sa mère. Elle a affirmé que l'espagnol est la seule langue parlée à la maison et qu'elle n'a pas d'amis qui parlent espagnol dans la ville où elle réside. Avec ses amis, elle parle en anglais ou en français.

Lors de la première entrevue en début d'année scolaire, Anna a précisé qu'elle réalise certaines activités d'écriture en dehors du cadre scolaire. Elle a affirmé qu'elle n'aimait pas écrire en français parce qu'elle se trouve « trop lente ». Toutefois, elle a déclaré qu'elle écrit « chaque jour » des histoires en espagnol ou en anglais, même si elle ne maîtrise pas cette langue. Anna préfère écrire en espagnol parce que c'est sa « langue maternelle ! ».

Lors de la deuxième entrevue effectuée à la fin de l'année, Anna a déclaré ne toujours pas écrire en français en dehors de l'école. Toutefois, elle a alors dit qu'elle aimait écrire en français, car elle veut « s'améliorer » et avoir la capacité d'écrire dans les trois langues qu'elle connaît (espagnol, anglais et français). L'espagnol, à cette étape de l'année, reste sa langue de préférence pour écrire.

1.2. Diego

Diego a 13 ans. Il est arrivé au Québec il y a trois ans. Lors de la réalisation du projet, l'élève fréquentait le secondaire 1. Sa langue maternelle est l'espagnol.

Pour le test d'écriture WIAT-II, DPB-24 Diego a obtenu deux notes proches de la moyenne (T1 : 98 et T2 : 85). Diego parle en espagnol avec ses parents et sa sœur. Il a affirmé qu'il parle « rarement » en français avec sa famille. Avec ses amis, il parle en français et en espagnol. Cela dépend toujours des personnes avec qui il est.

Lors de la première entrevue, Diego a affirmé qu'il n'écrivait pas beaucoup en dehors des activités scolaires, seulement des messages texto en français et en espagnol. Il a déclaré ne pas écrire souvent à la maison, car il n'a « rien à dire » ni de « bonnes idées ». À l'école, il n'aime pas écrire de longs textes, particulièrement les textes descriptifs. Il a affirmé préférer écrire en espagnol parce qu'il y a « moins de règles ».

Lors de la deuxième entrevue, Diego a déclaré que sa langue de préférence pour écrire est le français, car selon lui, c'est « plus facile ». Il a également reconnu que lorsqu'il se sent inspiré, il aime écrire.

1.3. Alex

Alex a 11 ans. Il est arrivé au Québec en 2015. Lors de la réalisation du projet, il fréquentait la 6^e année du primaire. Sa langue maternelle est l'espagnol. Pour le test d'écriture WIAT-II, Alex a obtenu deux notes en dessous de la moyenne (T1 : 76 et T2 : 95). À la maison, il parle l'espagnol avec sa mère et le français avec son beau-père.

Lors de la première entrevue, Alex a déclaré qu'il réalise des activités d'écriture en dehors du cadre scolaire tous les jours de la semaine. Il écrit des résumés des livres qu'il a lus. Il a déclaré qu'il écrit souvent des messages en espagnol à sa famille. Toutefois, il a affirmé qu'il n'aime pas l'écriture. Alex préfère écrire en français plutôt qu'en espagnol, car il a l'habitude d'écrire plus en français grâce aux activités scolaires. Lors de la deuxième entrevue, Alex a déclaré qu'il n'aime toujours pas l'écriture dans « n'importe quelle langue ».

Selon les propos qu'ils ont tenus, ces trois élèves vivent effectivement dans un contexte sociolinguistique plurilingue. L'espagnol est présent dans leur vie quotidienne à la maison ainsi que dans certaines pratiques d'écriture extrascolaires, comme les « messages texto » envoyés à la famille et à des amis (Diego et Alex) ainsi que l'écriture des « histoires en espagnol » (Anna). L'école a un impact certain pour ce qui concerne le développement de

la compétence d'écriture en français. Ce contexte plurilingue a-t-il des répercussions sur leurs productions en français ? C'est ce que nous décrivons dans la section suivante.

2. Les particularités linguistiques des écrits en français des élèves hispanophones

Les élèves hispanophones intégrés dans les classes régulières au Québec font face à un double défi linguistique : maîtriser le français langue d'enseignement, mais aussi, apprendre l'anglais langue seconde, matière obligatoire à l'école primaire et secondaire. La plupart d'entre eux ont déjà commencé à apprendre l'anglais comme première langue étrangère dans leur pays d'origine. L'espagnol, langue maternelle, reste souvent cantonné aux échanges intrafamiliaux. Au minimum, ces élèves disposent donc d'un répertoire linguistique composé de trois langues : l'espagnol, l'anglais et le français. Dans ce contexte de grande richesse linguistique, nous faisons l'hypothèse que ces

élèves plurilingues mobilisent des stratégies particulières et distinctes pour la réalisation d'une activité d'écriture dans une langue cible (Coste, Moore & Zarate, 2009), et qu'ils ont possiblement recours aux autres langues de leur répertoire lorsqu'ils « font face » à des obstacles en écriture dans une langue cible (Castelloti & Moore, 2011). Étant donné que le bagage linguistique des élèves plurilingues est transférable (Barbier, 2012) et que les similitudes entre le français et l'espagnol sont importantes, on peut penser aussi qu'ils opèrent certains transferts linguistiques de la langue la mieux maîtrisée vers la langue nouvellement apprise.

2.1. L'influence de l'espagnol, langue maternelle

Afin d'identifier les transferts linguistiques, nous présentons ci-dessous une grille synthétique (en construction) des types d'erreurs repérées dans les textes écrits par les élèves hispanophones dans le cadre du projet de recherche général. En raison des limites des données disponibles, nous ne sommes pas en mesure d'identifier les transferts jugés efficaces entre les deux langues. Nous mettons donc l'accent sur les erreurs d'interférence linguistique (Garcia, 2010) de la L1 sur la L2.

LEXIQUE	ESPAGNOL	FRANÇAIS	EXEMPLES
Calque linguistique « Emprunt sémantique qui résulte d'un transfert de sens par traduction d'une unité lexicale étrangère et dont la forme est remplacée complètement par une forme préexistante ou nouvelle de la langue emprunteuse. » (Gouv. du Québec, 2020.)	<i>llevar</i>	apporter	« apporter un uniforme » à la place de « porter un uniforme »
	<i>llevar</i>	porter	
Emprunt « Procédé par lequel les locuteurs d'une langue adoptent intégralement ou partiellement une unité ou un trait linguistique d'une autre langue. » (Gouv. du Québec, 2020.)	<i>acostumbrarse</i>	s'habituer	« m'acostumbre » à la place de « m'habituer »
	<i>al principio</i>	au début	« au principes de l'année » à la place de « au début de l'année »

LEXIQUE	ESPAGNOL	FRANÇAIS	EXEMPLES
Faux ami « Mot qui présente une ressemblance de forme avec un mot d'une autre langue sans avoir le même sens. » (Gouv. du Québec, 2020.)	<i>carta</i>	carte	« Je le écrit cette carte » à la place de « Je [lui] ai écrit cette lettre »

Tableau 1 : les erreurs lexicales.

ORTHOGRAPHE	FRANÇAIS	ESPAGNOL	EXEMPLE
Erreurs d'orthographe Les erreurs d'orthographe sont souvent associées à la difficulté de différencier certains sons de la langue française. (Capilez, 2001 ; Deswarte <i>et al.</i> , 2020.)	Voyelles nasales : [ã] [ẽ] [õ]	Ces voyelles nasales n'existent pas en espagnol.	« pendent » à la place de « pendant »
	[s] au début d'un mot	Les mots en espagnol ne commencent jamais par « s + consonne ». Tendance à ajouter une voyelle épen-thétique devant le s.	« escolaire » à la place de « scolaire » « instrategie » à la place de « stratégie »
	[s] et [z]	Inexistence du phonème [z] en espagnol.	« amusser » à la place d'« amuser » « basser » à la place de « baser » « arosser » à la place d'« arroser » « Jossée » à la place de « Josée »
	[u] — [y]	Inexistence du phonème [y].	« argouments » à la place d'« arguments » « oubliger » à la place de « obliger » « outilisation » à la place de « utilisation »
	[ə]	Transposition à l'écrit de ce que l'élève entend.	« monsieur » à la place de « monsieur » « animeux » à la place d'« animaux »

Tableau 2 : les erreurs orthographiques.

Une telle grille permet, selon nous, aux enseignants de français dans les classes régulières de mieux comprendre les erreurs de leurs élèves hispanophones et de cibler des éléments d'intervention spécifiques afin de remédier à certaines erreurs courantes. Ceci peut par exemple prendre la forme d'ateliers de phonétique.

2.2. Le recours à l'anglais, langue tierce

Dans les pays de l'Amérique centrale et du Sud, la maîtrise de l'anglais est considérée comme un atout pour intégrer le marché du travail. L'enseignement de l'anglais langue étrangère prédomine donc dans les établissements scolaires. Au Québec, l'anglais prend une place encore plus importante dans la vie quotidienne des élèves. La prédominance de cette langue dans le contexte national canadien, sa valeur en tant que langue de communication internationale ainsi que son influence linguistique sur le français parlé au Québec donnent à l'anglais une place particulière dans le répertoire linguistique des élèves du Québec.

Selon les propos recueillis lors des entrevues avec les élèves allophones, nous avons découvert que,

comme le révèle Anna, l'anglais fait partie de leurs pratiques d'écriture extrascolaires même s'ils ne maîtrisent pas cette langue.

Nous pensons donc qu'afin de mieux comprendre le développement de la compétence scripturale en français des élèves hispanophones, l'analyse linguistique de leurs textes ne peut pas se limiter à l'influence de leur langue maternelle, mais doit aussi inclure celle de l'anglais.

Les textes produits par les élèves dans le cadre de notre recherche ont en effet pour particularité de comprendre une série de traces de la langue anglaise. Le tableau ci-dessous présente des exemples d'emprunts relevés dans les textes écrits (WIAT — II) par les élèves hispanophones. Ces emprunts peuvent s'expliquer de deux manières. Dans certains cas, les élèves intègrent dans leur production écrite en français des anglicismes couramment utilisés à l'oral sans prendre en compte le fait que ceux-ci sont déconseillés dans un écrit scolaire. Dans d'autres cas, le mot ou la manière de l'orthographe n'étant pas connus en français, l'élève utilise un mot anglais ou orthographe « à l'anglaise » un mot qui existe aussi bien en anglais qu'en français.

EMPRUNTS	DÉFINITION	EXEMPLES
Emprunt intégral	Les mots en anglais ne subissent aucune adaptation à la langue française (OQLF, 2021).	« Ils sont fun » « Je call à mes amis » « C'est dangerous ça » « Cool »
Emprunt orthographique	Des erreurs dans la manière d'écrire un mot qui sont attribuables à une influence de l'anglais, notamment dans les contextes de bi-/plurilinguisme et traduction.	« education physic » « uniform » « education » « practiquer », de l'anglais <i>to practice</i>

Tableau 3 : emprunts à l'anglais.

3. Conclusion

Les éléments présentés dans cet article contribuent à lever un petit coin du voile à propos du processus de développement des compétences en français écrit des élèves allophones et du contexte socio-linguistique dans lequel ce processus s'inscrit. En

nous centrant sur le cas des élèves hispanophones, qui représentent le groupe numériquement le plus important parmi l'ensemble des élèves allophones migrants dans la région où nous avons mené notre étude, nous avons pu montrer que ces élèves disposent d'un répertoire linguistique riche et qu'ils mettent en œuvre des stratégies particulières afin de dépasser les obstacles rencontrés lors

d'une activité d'écriture en français, en convoquant d'autres langues de leur répertoire. Une meilleure connaissance de ces stratégies par les enseignants ainsi que des difficultés propres aux particularités linguistiques de la langue principale de scolarisation antérieure permettrait certainement de soutenir de manière plus efficace le processus d'apprentissage exigeant dans lequel sont engagés les élèves allophones intégrés dans les classes régulières de français.

Bibliographie

BARBIER, M. L. (2012). *L'apprentissage bilingue de l'écrit : implications en L2 et en L1*. CLE international. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01771754/document>

CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2011). Répertoires pluri-lingues et pluriculturels. Leur valorisation pour une meilleure intégration scolaire. *Babylonia*, 1(11), 29–33.

CAPILEZ, M. (2001). Typologie des erreurs de production d'anglais des francophones : segments vs suprasegments. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 30(3), 44–60.

CHARTRAND, S.-G. & BLASER, C. (2008). *Le rapport à l'écrit, un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : Presses universitaires de Namur.

COSTE, D. (2002). Compétence à communiquer et compétence plurilingue. *Notions en Question*, 6, 115–123.

COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Études préparatoires*. Strasbourg, France : Conseil de l'Europe (1^{re} éd. 1997).

CUMMINS, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251.

DESWARTE, C., BAQUERO, F. J., REYES-RINCÓN, J. H. & PLATA-PENAFORT, C. (2020). Erreurs fossilisables de prononciation du français chez des apprenants hispanophones. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(25), 59–76.

GARCIA, O.E.A. (2010). *Dysfonctionnements et difficultés d'apprentissage des déterminants possessifs français chez les apprenants hispanophones (Cas de figure des apprenants mexicains)* (thèse de doctorat inédite). Université européenne de Bretagne, France.

Gouvernement du Québec (2020). *Banque de dépannage linguistique*. Québec, Canada : Office Québécois de la Langue française.

MC ANDREW, M., AIT-SAID, R., MURDOCH, J., ANISEF, P., SWEET, R., WALTERS, D., AMAN, C. & GARNETT, B. (2009). *Educational Pathways and Academic Performance of Youth of Immigrant Origin: Comparing Montreal, Toronto and Vancouver*. Rapport de recherche adressé au Canadian Council on Learning, Citizenship and Immigration Canada.

WECHSLER, D. (2005). *WIAT-II : Test de rendement individuel de Wechsler* (2^e éd.). Toronto, Canada : Pearson Canada Assessment.

La Fabrique philosophique : un nouveau collectif de recherche et de formation en didactique de la philosophie

Anne HERLA

ULiège

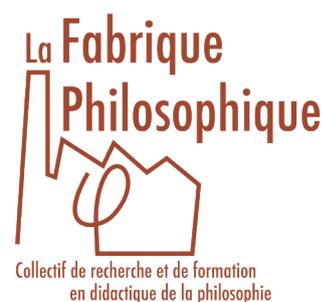
Didactique de la philosophie et citoyenneté

Centre interfacultaire de formation des
enseignants (Cifen)

UR Traverses et UR DIDACTifem

La didactique de la philosophie en Belgique a connu bien des péripéties ces cinq dernières années : auparavant appliquée au cours de morale non confessionnelle, qui intégrait explicitement des éléments de philosophie dans son programme du 3^e cycle depuis 2002, elle s'est aujourd'hui recentrée autour du nouveau cours de *Philosophie et Citoyenneté* (CPC), présent dans le cursus de tous les élèves des écoles officielles, de 6 à 18 ans. Né en 2016 pour le primaire et en 2017 pour le secondaire, ce nouveau cours, obligatoire et neutre, est donné une heure par semaine pour toutes et tous, et occupe une seconde heure, à la place du cours de religion ou morale, pour les élèves qui en font le choix.

Conçus dans une certaine urgence, les référentiels de compétences (socles et terminales) n'en sont pas moins ambitieux. En particulier pour le secondaire supérieur, où il s'agit à la fois de transmettre des connaissances pointues en histoire de la philosophie tout en faisant expérimenter aux élèves la démarche philosophique via des savoir-faire complexes, tels que « problématiser », « conceptualiser », « argumenter », « lire et comprendre un texte philosophique », etc., qui sont à peine définis dans le programme.



Le défi est de taille, mais pourrait être relevé si les professeur-e-s de CPC avaient bénéficié eux/elles-mêmes d'une formation philosophique, or c'est loin d'être toujours le cas. En effet, depuis 2017, c'est bien le master en didactique de la philosophie qui octroie le titre requis, mais il faut rappeler ici qu'une bonne partie des enseignant-e-s actuel-le-s du CPC proviennent d'autres filières disciplinaires, qui les ont mené-e-s à être un jour professeur-e-s de religion ou de morale ; c'est seulement à la faveur de la réforme¹ que ces enseignant-e-s, parfois privé-e-s de « leurs » heures, se sont réorienté-e-s vers la philosophie via le CPC. Toutes et tous ont dès lors suivi une formation de « recyclage » : le certificat en didactique de la philosophie et de la citoyenneté (2017–2021), constitué d'un volet didactique (10 crédits) et d'un volet disciplinaire (20 crédits) qui suit les axes du programme (épistémologie et philosophie des sciences, philosophie politique et sociale, éthique et anthropologie philosophique, méthodologie de la philosophie et pratique de l'argumentation). Cette première base est certes cruciale, mais elle reste légère quand on a à affronter un programme aussi exigeant et dense, et cela, dans des conditions de travail particulièrement rudes : vingt classes, parfois plus de 500 élèves, souvent plusieurs écoles...

Ajoutons que la discipline philosophique reste peu reconnue en Belgique francophone : le CPC est toujours associé dans les esprits au fameux « cours de rien » ou, au mieux, considéré comme un « cours de citoyenneté ». Les prescrits légaux sont pourtant très clairs sur l'articulation entre les deux termes : il s'agit bien d'une discipline, la philosophie — avec son histoire, sa démarche, ses outils — appliquée à des questions de citoyenneté (bioéthique, désobéissance civile, complotisme, violence, expertocratie, sexisme, fait religieux, etc.). La citoyenneté est donc bien ici *l'objet* sur lequel portent les interrogations, et non un ensemble de normes ou de valeurs que l'école aurait pour mission d'inculquer. Ce n'est donc pas un cours de civisme, même si certains peuvent le regretter. Et si la citoyenneté est également conçue comme un *objectif* du CPC, c'est au sens où la philosophie, en tant qu'activité critique, rigoureuse et inventive, a *par elle-même* des répercussions directes sur notre façon de nous rapporter au monde et aux autres.

C'est dans ce contexte bien particulier, alors que nous formions les professeur·e·s de CPC au sein du certificat, que notre équipe en didactique de la philosophie (Anne Herla, Aurore Compère, Alexis Filipucci et Noëlle Delbrassine) a décidé de fonder un Collectif de recherche et de formation en didactique de la philosophie, en partenariat avec l'asbl PhiloCité (Gaëlle Jeanmart), initiative qui a reçu le soutien du fonds « Enseignement » de l'ULiège. Ainsi est née la Fabrique philosophique², avec pour vocation de soutenir le travail des enseignant·e·s par la diffusion de recherches et d'outils pédagogiques (situations d'apprentissage, fiches méthodologiques, comptes rendus d'ouvrages, supports de cours...), mais aussi par la mise en réseau des professeur·e·s et praticien·ne·s en philosophie autour de journées d'étude et de pratique, de « bourses aux prépas » et de séminaires de recherche collaborative.

Nous avons ouvert sept grands chantiers de recherche, comme autant de caps pour les années à venir et autant de perches tendues vers celles et ceux qui souhaitent travailler avec nous : Histoire(s) de la philosophie, Corps en jeux, Autodéfense intellectuelle, Évaluons l'évaluation, Obstacles à l'apprentissage, Popularisons la vulgarisation, Situations de crise. Cette année, malgré les circonstances peu propices au maintien des activités scientifiques, nous avons tout de même organisé trois journées d'étude et de pratique, à distance : « FantasTICE ?

Heurs et malheurs de la visio en philo » (20 janvier), « Lecture(s) de la philosophie : quelles lectures ? quelles histoires ? quels obstacles ? » (24 février et 3 mars), « Politiques de l'évaluation » (5 mai).

Nous avons également posé les bases d'un manuel en ligne qui puisse répondre au besoin de connaissances disciplinaires et de maîtrise du référentiel des compétences terminales, en fournissant les outils conceptuels philosophiques les plus propres à éclairer les citoyen·ne·s de demain. Il s'agit maintenant de coordonner le travail de rédaction, puisque nous sollicitons de nombreux·ses contributeur·trice·s issu·e·s de l'ULiège et d'autres universités belges. Le format numérique devrait rendre ce travail plus facile en permettant un accès aisé à l'ensemble du site par les collaboratrices et collaborateurs ; libre à elles et eux de repérer par quel bout encore inédit aborder telle thématique des UAA et quels croisements opérer avec d'autres chapitres du manuel pour générer de nouveaux problèmes philosophiques. Le public devrait de son côté profiter plus aisément des supports mis à sa disposition (directement téléchargeables) et jouir de contenus interactifs et fréquemment actualisés, puisque le manuel évoluera au fil du temps en analysant et reliant entre elles un nombre toujours croissant de questions de citoyenneté.

Notre site permet de suivre l'actualité de la Fabrique philosophique, de retrouver les traces des événements organisés et de suivre les différents projets en cours. Une lettre d'information mensuelle, la *Lettre à outils*³, maintient le lien entre notre équipe et plus de trois cents professeur·e·s, étudiant·e·s, chercheur·euse·s et collègues d'ici et d'ailleurs. Loin d'être réservée aux spécialistes, notre Fabrique est ouverte à tout qui s'intéresse à la pratique de la philosophie et à ses liens avec la citoyenneté. Bienvenue sur notre site et dans toutes nos activités !

Notes

1. Réduction des cours de religion-morale à maximum 1h/semaine et ajout d'une heure de CPC dans la grille de tous les élèves, avec possibilité de suivre une heure supplémentaire de CPC à la place de l'heure de morale ou religion. Cette réforme s'applique à l'enseignement officiel en FWB et à certaines écoles du libre non confessionnel.
2. <http://lafabriquephilosophique.be/>
3. <http://lafabriquephilosophique.be/lettre-a-outils/>

L'insertion professionnelle dans le secondaire des jeunes diplômés en histoire

Mener ensemble une réflexion sur les difficultés rencontrées et trouver les moyens d'y remédier

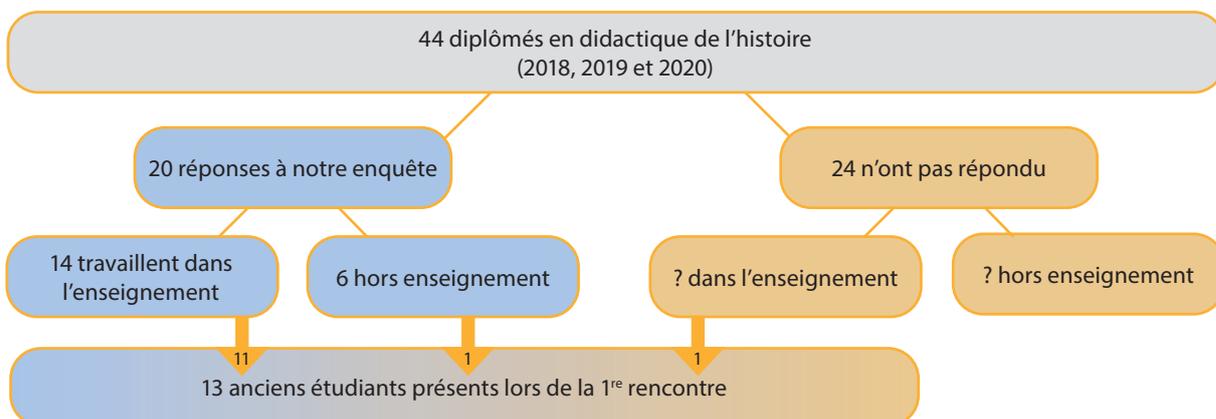
Muriel NEVEN
Marie LAKAYE

ULiège
Didactique de l'histoire
Centre interfacultaire de formation des
enseignants (Cifen)
UR DIDACTIfen

L'équipe de didactique de l'histoire de l'université de Liège n'est peut-être pas toute jeune, mais elle s'est constituée récemment. En effet, des changements de trajectoires ont touché le duo formé par Jean-Louis Jadoulle et Sonia Rashevitch, qui incarnait la didactique de l'histoire à Liège depuis presque deux décennies. Une année sabbatique passée au Canada a ouvert à Jean-Louis Jadoulle de nouveaux horizons professionnels et il est parti, en janvier 2020, enseigner la didactique de l'univers social à la

Téluq au Québec, alors que Sonia Rashevitch accédait à la retraite en novembre 2020.

Depuis 2018, nous avons toutes deux été amenées à les remplacer l'un et l'autre, ponctuellement ou partiellement, et avons participé ainsi à la formation et à l'encadrement des futurs enseignants en histoire au cours des trois dernières années académiques. Nous avons choisi, cette année, de reprendre contact avec les 44 étudiants diplômés issus des trois dernières cohortes dans le double but de prendre des nouvelles de leur insertion professionnelle et d'améliorer notre formation des enseignants en histoire. Notre courriel proposait une rencontre; il s'accompagnait d'un court questionnaire sur leur expérience pendant la formation et leur entrée dans le métier. Sur les diplômés des trois années antérieures, 20 ont répondu à notre questionnaire en ligne et certains ont manifesté le souhait de participer à une rencontre. Celle-ci a regroupé 13 anciens étudiants.



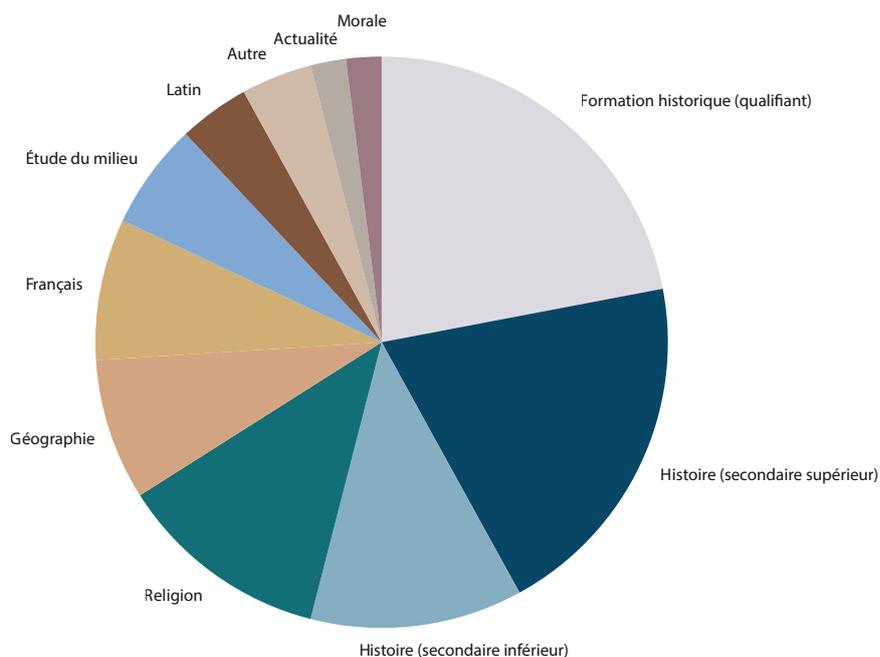
1. Analyse des réponses à l'enquête

Arrêtons-nous pour commencer sur les résultats de notre petite enquête. Impossible, étant donné les nombres restreints, de proposer des statistiques solides, mais nous pouvons certainement dégager des tendances qui montrent dans quel contexte se déroulent les premières années, voire les premiers mois, des jeunes historiens-enseignants¹.

L'enquête révèle d'abord la grande diversité des cours dispensés dans leur début de carrière : une enseignante diplômée en 2018 a déjà donné sept cours différents et deux autres six. Le graphique 1 montre la fréquence et les intitulés des cours confiés aux historiens dans l'enseignement secondaire, en sachant qu'un même enseignant dispense le plus souvent des cours différents en parallèle. Si les cours d'histoire dans le secondaire supérieur de transition et ceux de formation historique dans l'enseignement qualifiant sont, en toute logique, les plus nombreux (respectivement assurés par 11 et 10 enseignants-répondants ont donné histoire dans le secondaire inférieur (6) ou religion (6). Il n'est pas rare qu'ils enseignent aussi la géographie (4), le français (4), l'étude du milieu (3) ou le latin (2).

Les jeunes diplômés, s'ils sont amenés à donner des cours bien différents, se retrouvent également dans des contextes scolaires variés : enseignement de transition, enseignement de qualification ou encore CEFA. La plupart cumulent d'ailleurs des horaires dans ces différentes formes d'enseignement. Certains enfin se sont frottés à d'autres niveaux que l'enseignement secondaire. Une jeune diplômée enseigne en haute école et deux autres participent à la formation des étudiants à l'université via des postes d'assistant.

La seconde partie de l'enquête portait sur ce qui les avait aidés, dans leur formation, à s'insérer professionnellement. Deux éléments se dégagent nettement : d'une part, les apports théoriques liés à la didactique de l'histoire et travaillés tout au long de la formation à partir d'ateliers thématiques ; d'autre part, la pratique liée aux stages (globalement jugés trop peu nombreux et trop courts), en ce compris les échanges avec les maîtres de stage, les débriefings réalisés au sein du service de didactique, les échanges entre pairs et la possibilité de fréquenter différents contextes scolaires. Les apports pratiques liés aux mises au travail organisées pendant les cours de didactique spéciale semblent importants aussi, mais seulement pour un quart des sondés. L'un ou l'autre cours du cursus général de didactique est cité ponctuellement, mais aucun constat d'ensemble ne se détache, sans doute à la fois en



Graphique 1 : cours dispensés par les enseignants diplômés (en 2018, 2019 et 2020) en didactique de l'histoire.

raison de l'origine du questionnaire (lien évident avec la didactique spéciale) et du faible nombre de répondants.

La dernière partie de l'enquête portait sur ce qui leur avait manqué dans leur début de carrière et sur ce qui continuait à leur faire défaut. La plus grosse difficulté identifiée concerne les aspects administratifs, qu'il s'agisse de chercher un emploi ou de calculer son ancienneté, de gérer un journal de classe ou le fonctionnement des photocopies, de comprendre le rôle d'un pouvoir organisateur ou, globalement, de s'y retrouver dans le dédale administratif. Les questions de planification des activités au sein des cours — articulation, priorités, durée — sont citées en deuxième position. En troisième lieu figurent des questions directement liées à la didactique de l'histoire, afin de parvenir, par exemple, à différencier les apprentissages ou à varier les méthodes pour garantir l'implication des élèves.

2. Rencontre avec les jeunes diplômés

Ces différents résultats ont été présentés lors d'une rencontre organisée le 12 mai 2021, à laquelle les trois dernières cohortes diplômées avaient donc été conviées et à laquelle 13 anciens ont finalement pu participer. Ces retrouvailles étaient organisées en deux temps. Dans un premier temps, les jeunes enseignants rencontraient les étudiants actuels de didactique, à la manière d'un *speed dating*, l'idée étant que des groupes restreints favoriseraient la prise de parole de chacun et que les diverses expériences des enseignants pourraient être mieux contextualisées et mises en valeur dans ce mode d'organisation. Dans un second temps, les jeunes enseignants se sont retrouvés pour identifier des pistes de travail communes.

Étant donné les difficultés relevées lors de l'insertion professionnelle pour les aspects administratifs, la première décision, prise à l'unanimité des présents, fut de mettre en place un système de parrainage des nouveaux diplômés. Pour l'opérationnaliser au mieux, des « pools de parrains » — issus de cohortes distinctes et travaillant dans des réseaux et des filières différents — ont été constitués. Depuis juin 2021, les diplômés en didactique de l'histoire reçoivent ainsi trois parrains, qu'ils

peuvent contacter pour se lancer plus sereinement dans l'aventure scolaire.

Au-delà, les jeunes enseignants éprouvent aussi le besoin d'échanger entre eux sur leur métier. Un groupe de contact est donc en train de se constituer, via les réseaux sociaux, afin de s'échanger des informations concernant des activités à mener avec des élèves, des expositions à visiter, etc. L'idée n'est pas de partager des préparations via ce médium, mais simplement d'avoir des contacts rapides entre pairs qui se connaissent bien et qui enseignent des matières similaires.

Enfin, le groupe a proposé d'organiser des rencontres — une fois par quadrimestre — pour travailler ensemble des questions didactiques, à partir d'expériences vécues en classe par les uns et les autres. Une thématique sera retenue pour chaque occasion. À ce stade, les propositions suivantes ont été émises : anticipation du CESS, diversification des activités d'apprentissage pour conserver une didactique de l'enquête sans tomber dans la routine et intégration des sorties scolaires dans une séquence. Le choix n'a pas encore été arrêté et se fera via le groupe de contact. Par contre, le rendez-vous est déjà fixé au mercredi 10 novembre 2021. Les jeunes diplômés qui n'auraient pas encore eu l'occasion de nous rejoindre sont les bienvenus !

Notes

1. On sait avec certitude que 11 de ces 44 diplômés ne sont pas dans l'enseignement, mais ce chiffre est certainement sous-estimé, puisque nous n'avons pas d'informations sur les activités professionnelles de 12 anciens étudiants.

STOP IT : un jeu d'évasion qui éduque aux médias

Emmanuel CHAPEAU

ULiège

Didactique en arts du spectacle,
information et communication
Centre interfacultaire de formation des
enseignants (Cifen)
UR DIDACTIfen

Professeur de communication
Athénée Léonie de Waha — Liège

Les jeux d'évasion (*escape room* et *escape game*) connaissent un succès croissant, comme en atteste la multiplication des salles de jeux et des articles en magasin dédiés à ce mode d'amusement. L'école suit le mouvement et plusieurs outils pédagogiques permettent de développer ces pratiques dans nos classes, comme des sites de référence sur le modèle « boîtes à outils », des comptes rendus d'expériences menées par des enseignants ou encore des formations délivrées spécifiquement sur ces projets.

Ce type de dispositifs s'inscrit dans un mouvement de ludification des apprentissages, une dynamique qui tente de transférer certaines valeurs et mécaniques associées à l'univers du jeu (dynamique de quête, aspect amusant, etc.) au monde scolaire. Les promoteurs de cette « gamification » des apprentissages louent les capacités du jeu à développer certaines *soft skills* dans le chef des apprenants comme la collaboration, la curiosité, le raisonnement logique, etc. La recherche insiste cependant bien plus sur l'indispensable insertion du jeu dans un scénario pédagogique s'il veut prétendre contribuer au développement de

certaines de ces compétences : c'est sur cet aspect qu'insistent différents travaux de démythification du numérique comme celui sur les « ludomythes » de Margarida Romero et Éric Sanchez¹, ou encore l'ouvrage *Apprendre avec le numérique. Mythes et réalités* de Frank Amadiou et André Tricot².

Tout jeu est un média et son utilisation dans le cadre d'une activité pédagogique peut potentiellement conduire l'élève à développer plusieurs compétences reprises dans la matrice du référentiel du Conseil supérieur de l'éducation aux médias³. Ceci dit, dans un usage classique du jeu qui place l'élève dans le rôle de joueur, la compétence en lecture médiatique domine (voire écrase) les trois autres que sont l'écriture, la navigation et l'organisation médiatique. Ceci est d'autant plus regrettable, pédagogiquement parlant, que cette compétence en lecture est précisément celle qui est la plus développée par les usages médiatiques domestiques des élèves.

Partant de ce constat, nous avons conçu, avec une classe de l'option « Communication » de l'athénée Léonie de Waha (une école secondaire liégeoise d'inspiration Freinet), un dispositif qui conduit un groupe d'élèves (de 16 à 18 ans) à développer un jeu d'évasion. Le thème de celui-ci, dénommé *STOP IT*, est le traitement médiatique de la question migratoire, un sujet qui faisait régulièrement la une des médias d'information avant la Covid. Les élèves de ce groupe avaient été sensibilisés à cette question via la consultation d'une liste comportant les noms de 34 361 migrants et réfugiés décédés du fait des politiques européennes en matière d'accès à l'espace européen. Ce qui les avait profondément touchés (voire énervés), c'était le fait que cette liste avait été publiée dans certains médias étrangers (le *Guardian* le 20 juin 2018 par exemple), mais pas par la presse belge. Qu'à cela ne tienne, leur décision fut

de créer un jeu pédagogique de type « jeu d'évasion » dont la liste serait l'une des pierres angulaires afin de mieux la faire connaître à un public cible composé d'élèves de 12 à 15 ans.

Nous avons construit avec les élèves une scénarisation pédagogique articulée autour de deux parcours d'apprentissage distincts.

Le premier s'attachait à doter les élèves des connaissances et compétences nécessaires au niveau du contenu matière que sous-tend le projet, à savoir cette relation entre les médias et la représentation du phénomène migratoire. Les élèves ont d'abord accompli plusieurs activités exploratoires afin d'interroger la manière dont les migrants étaient présentés dans les médias qui leur sont familiers (notamment la presse traditionnelle et les réseaux sociaux). Le cours s'est ensuite séquencé autour d'autres médias moins connus des élèves comme la bande dessinée du réel, le photojournalisme ou encore les *newsgames*. Lors de cette phase du travail, les élèves ont bien évidemment consulté une large gamme de médias, mais ils ont également exercé des compétences d'écriture médiatique via, par exemple, l'édition de capsules vidéo basées sur de l'analyse photographique⁴.

Le second parcours s'attachait à identifier les composantes d'un jeu d'évasion et à mettre au jour les éléments structurels les plus importants du dispositif. Nous avons, entre autres, visité des salles dans le monde réel et les avons analysées en regard d'une grille d'observation. Enfin, nous avons beaucoup tâtonné pour identifier, tester et valider les fameuses énigmes propres à ce type de jeu.

STOP IT a par ailleurs bénéficié de la collaboration de différents partenaires extérieurs. Maxime Verbesselt d'Action Médias Jeunes a développé techniquement une interface numérique qui participe grandement à la dimension interactive du jeu. Dans le cadre de leurs stages d'enseignement, plusieurs étudiants de l'ULiège⁵ ont accompagné certaines phases du projet, comme le design de la boîte du jeu. Notons rapidement que celle-ci a été conçue par les élèves en utilisant plusieurs outils numériques du RELAB de Liège (découpeuse laser, thermogravure, etc.).

Par rapport au simple fait de placer l'élève dans la peau du joueur, ce scénario pédagogique, davantage inscrit dans une logique de création du dispositif ludique, nous semble offrir plus de garanties tant au niveau du développement de réelles

aptitudes nouvelles des élèves dans le domaine médiatique qu'au niveau de la mobilisation de différentes compétences transversales telles que la collaboration, l'autonomie et la créativité. Le basculement opéré par le groupe classe, d'une posture de joueur à celle de développeur semble avoir contribué à asseoir un haut niveau de motivation et de responsabilisation dans le chef de ces élèves.

Si vous désirez en apprendre davantage à propos de ce dispositif pédagogique, il vous est loisible de demander la boîte de jeu, dès septembre 2021, via un mail adressé à la direction de l'athénée Léonie de Waha. En outre, le jeu sera présenté en janvier prochain au salon SETT 2022, un événement autour des technologies en milieu pédagogique. Enfin, le jeu bénéficiera d'une documentation plus approfondie sur un support de formation en ligne dont la sortie est prévue courant septembre. Cet outil en cours de développement s'organise autour d'une approche Freinet du numérique (AFN), approche selon laquelle les élèves sont outillés numériquement pour réaliser collectivement un travail dont ils perçoivent le sens et le rapport au réel. Cet outil entend faire dialoguer la pédagogie Freinet et le numérique afin de proposer à ses utilisateurs une large gamme de balises les conduisant sur le chemin d'une intégration du numérique en classe dans la droite ligne de l'esprit Freinet. *STOP IT*, à bien des égards, s'impose comme une forme archétypale de cette voie originale, en regard de l'orientation classique très (trop) techno-centrée sur les outils.

Notes

1. SANCHEZ, E. & ROMERO, M. (2020). *Apprendre en jouant. Mythes et réalités*. Paris : Retz.
2. AMADIEU, F. & TRICOT, A. (2014). *Apprendre avec le numérique. Mythes et réalités*. Paris : Retz.
3. La matrice, éditée par le CSEM en 2013 (MAJ 2016), est consultable via ce lien : <https://www.csem.be/educer-aux-medias/productions/les-competences-en-education-aux-medias-cadre-general-edition-2016>
4. Quelques exemples de ces capsules : le travail d'Éline Botte sur <https://vimeo.com/472956543>, le travail d'Alice Lepoint sur <https://vimeo.com/473330399>, le travail d'Alix Toussaint sur <https://vimeo.com/478493556>
5. Émilie Lemaire et Chloé Dôme du master en Arts visuels et de l'espace, Vincent Elayeb de l'AESS en Information et Communication.

Déchiffrer des lettres pour écrire les dates

Polémique autour d'un savoir historique fondamental... ou pas

Marie LAKAYE
Muriel NEVEN

ULiège
Didactique de l'histoire
Centre interfacultaire de formation des
enseignants (Cifen)
UR DIDACTIfen

« À mort, Louis Croix-V-Bâton! Est-ce la fin des chiffres romains ? » (*RTL*, 27.03.2021), « Effacement des chiffres romains : lettre de l'empereur Claude, au maire de la capitale des Gaules » (*Le Figaro*, 29.03.2021), « Louis XIV va-t-il réellement laisser place à Louis 14 ? » (*RTBF Info*, 03.04.2021).

Ces titres ont fait la une des journaux en mars-avril 2021. La raison ? Le musée Carnavalet, musée d'histoire de la ville de Paris, décidait de remplacer les chiffres romains par des chiffres arabes pour l'écriture des siècles dans certaines de ses fiches à destination du public. Disparition du passé, accès à la culture limité, non-transmission des récits et des références, confiscation des outils d'émancipation des plus défavorisés... la liste est longue de toutes les conséquences pressenties de cette décision. Elle serait d'ailleurs révélatrice d'une simplification de l'Histoire et d'un manque de culture historique de nos élèves. Une brève mise au point s'impose. Le remplacement des chiffres romains par des chiffres arabes est ponctuel : il ne concerne que l'écriture des siècles. Louis XIV ne sera pas rebaptisé : les polémistes le savent, bien sûr, mais ceci pourrait n'être qu'un premier pas, avancent-ils. Cette écriture a une visée plus touristique que scolaire, puisque seuls certains musées sont concernés et d'ailleurs, cela risque peu de changer la pratique scolaire puisqu'aucun prescrit légal ne détermine la façon dont on doit écrire les siècles à l'école...

Le service de didactique de l'histoire de l'ULiège a été interpellé par un magazine belge (*Moustique*,

07.04.2021) et en profite pour s'interroger sur les fonctions assignées au cours d'histoire.

1. Une polémique utile... pour élargir le débat

Les finalités du cours d'histoire transparaissent à la lecture des textes légaux. Les compétences terminales et les socles de compétences fixent un certain nombre de priorités. Nous en retenons trois.

D'abord, les élèves sont amenés à jongler avec la temporalité historique, et ce n'est pas une mince affaire : irréversibilité, profondeur et épaisseur du temps sont des caractéristiques fondamentales et pourtant bien abstraites. La difficulté du cours d'histoire ne consiste pas à retenir des dates, mais plutôt à percevoir pourquoi tel événement ou tel processus — qui se passe en un temps et en un lieu donnés — est vraiment décisif ou original. En d'autres mots, il s'agit pour l'élève de maîtriser les notions de diachronie, de synchronie, de chronologie ou de causalité, pour mesurer les impacts, l'originalité ou la représentativité des faits observés. Ensuite, les élèves doivent adopter une démarche de recherche spécifique et, au cœur de cette démarche, se trouve évidemment la critique historique : recouper les sources, croiser les points de vue, comprendre qui dit quoi, pourquoi et pourquoi à ce moment-là. Enfin, les prescrits légaux soulignent l'importance de développer une culture historique commune, autour de concepts et de moments-clés, tout en éduquant les jeunes à l'altérité par la découverte d'autres civilisations.

Ces trois aspects sont censés développer à la fois une conscience citoyenne et des habiletés, des compétences utiles à tout individu, pour être en mesure de comprendre le monde dans lequel il vit et, surtout, d'y agir en connaissance de cause.

2. Enseigner les bases pour donner aux adultes de demain les armes pour comprendre le monde

Sur quelles bases mener cet enseignement? En quoi consistent les bases? Les prescrits sont très clairs : il faut que l'élève apprenne à développer des compétences (en l'occurrence, pour le secondaire supérieur, s'interroger, analyser de manière critique, synthétiser des informations et les communiquer). Il ne peut pas se contenter d'ingurgiter des savoirs théoriques; il doit pouvoir s'en servir. Parallèlement, il est clair que ces compétences doivent être exercées sur des connaissances historiques et non dans le vide.

Cela nous permet de mettre en lumière deux enjeux pour le cours d'histoire aujourd'hui. D'une part, apprendre à l'élève à utiliser les compétences et savoirs appris dans le cadre scolaire pour s'en servir dans la vie de tous les jours. Or, les études montrent que ce transfert est faible, parfois même inexistant, alors que l'on attend d'un citoyen, pour toute une série de problématiques (des *fake news* aux réseaux sociaux, en passant par l'actualité), qu'il exerce sa pensée critique, qu'il se pose des questions, qu'il développe un esprit de synthèse. D'autre part, l'histoire permet d'appréhender l'altérité, de poser un regard différent sur l'Autre, en travaillant sur des sujets « froids », qui sont éloignés de nous de plusieurs siècles, de plusieurs civilisations...

À ce titre, les chiffres romains pourraient trouver toute leur place, puisqu'ils témoignent d'un autre système de pensée et de réflexion mathématique : selon une habitude scolaire, ils sont d'ailleurs plus souvent étudiés en mathématiques que dans les cours d'éveil historique de primaire. Sans nier leur intérêt, nous pensons qu'il est pernicieux d'agiter la menace d'une perte de connaissance de l'Autre ou de nos racines si les chiffres romains venaient à être moins utilisés. À l'école, on étudie d'ailleurs beaucoup de civilisations anciennes sans en comprendre tous les codes. Ainsi, l'alphabet grec ne fait pas partie du cursus obligatoire, mais les civilisations qui l'ont employé sont bien au programme. De même, l'enseignement obligatoire ne se prive pas des apports de l'iconographie médiévale, mais force est d'avouer que les codes véhiculés par ce médium sont connus aujourd'hui par des spécialistes

universitaires et restent méconnus du commun des mortels. La mémoire des civilisations passées ne disparaîtra pas parce que certains savoirs scolaires cèdent la place à d'autres.

3. Trop simples ces bases ?

Les programmes en vigueur pour l'enseignement de l'histoire en FWB sont ambitieux et les « bases » sont donc loin d'être simples. Sur le terrain, l'observation des pratiques confirme que les enseignants ne simplifient pas l'histoire. L'impression que le niveau baisse est attestée à toutes les époques, mais elle ne tient pas la route face aux progrès réalisés, ne serait-ce que dans le domaine scientifique (Baudelot & Establet, 1989¹). Simple-ment, à chaque génération, la quantité de faits à étudier augmente et leur sélection, tout comme les questions que l'on choisit de poser au passé, évolue considérablement.

Ainsi, les conquêtes des Amériques s'abordent de plus en plus en envisageant une histoire globale : il ne s'agit plus d'étudier les Grandes Découvertes à partir de la figure quasi héroïque de Christophe Colomb, mais bien d'envisager les contextes économiques, sociaux, politiques des différents peuples qui ont vu leur histoire chamboulée par ces expéditions maritimes, de part et d'autre des océans.

En résumé, la question des chiffres romains est bien un faux problème. Faux, car l'école n'a pas été saisie de la question. Faux, car lire les chiffres romains n'est pas un gros obstacle : sept lettres, un apprentissage ludique, facile et accessible aux élèves dès l'école primaire. Faux, enfin, car réduire notre passé à un fragment de culture latine et limiter l'histoire à la transmission de codes anciens, est délibérément simpliste et trompeur : les enseigner permet bien sûr de prendre conscience de l'influence, durant des siècles, de la culture latine ; ne plus les enseigner ne mettrait toutefois pas irrémédiablement en péril cette culture historique qui n'est pas négligée dans les programmes. Être cultivé, c'est d'abord et avant tout disposer de clés de lecture pour comprendre le monde.

Notes

1. BAUDELLOT, C. & ESTABLET, R. (1989). *Le niveau monte*. Paris : Le Seuil.

Une formation à distance pour enseigner le français langue d'apprentissage / langue de scolarisation (FLA/FLSco)

Deborah MEUNIER

ULiège
Didactique du français langue étrangère
et seconde
Centre interfacultaire de formation des
enseignants (Cifen)
UR DIDACTifen



Dans le cadre d'un projet soutenu par le ministère de l'Éducation de la Fédération Wallonie-Bruxelles¹ (2018–2020), nous avons développé un SPOC (*Small Private Online Course*) destiné aux enseignant-e-s de « français langue étrangère » (FLE), mais aussi aux enseignant-e-s des disciplines non linguistiques, du fondamental et du secondaire. Ce module de formation répond à des besoins liés à la création de nouvelles périodes de cours consacrées au « français langue d'apprentissage » (FLA) en FWB (cf. décret DASPA-FLA du 7 février 2019). Les demandes de formation ne cessent en effet de s'intensifier dès lors que les enseignant-e-s en fonction n'ont pas reçu de formation dans le domaine.

L'objectif du projet était d'offrir un outil de formation innovant, articulé à des enseignements en présentiel dans le cadre de la formation initiale et continue : le SPOC est au programme du master en langues et lettres romanes, orientation français langue étrangère et du certificat interuniversité et haute école en enseignement du français langue de scolarisation en contexte migratoire proposé au catalogue de la formation continue depuis octobre 2020. Ce module a par ailleurs été intégré au MOOC ULiège « Moi, prof de FLE » (récemment lauréat du Label européen des langues), et il est articulé à des modules de formation inscrits au catalogue des organismes publics de formation continue des différents réseaux d'enseignement (IFC, CECP,

FOCEF). Il a bénéficié des données récoltées et analysées dans le cadre du projet de recherche, mais aussi de collaborations avec des membres du service de Didactique et méthodologie du français langue étrangère et seconde, de l'Institut supérieur des langues vivantes et de l'équipe technopédagogique de la CARE numérique de l'ULiège.

Les MOOCs et SPOCs ULiège ont comme point commun d'être étroitement couplés au cursus des étudiant-e-s et donc à des cours présentiels. En effet, ces dispositifs en ligne permettent de fournir facilement aux participant-e-s des capsules vidéo pédagogiques, des interviews d'expert-e-s, des ressources en ligne (articles scientifiques par exemple) ou encore des espaces d'échanges et de collaboration. Ce type de dispositif offre ainsi une réelle plus-value pour la formation.

Les contenus sont répartis en quatre séquences correspondant à quatre axes jugés essentiels pour la formation des enseignant-e-s : accueillir les élèves allophones et identifier leurs besoins ; enseigner (dans) la langue de scolarisation ; différencier pour mieux accompagner ; valoriser le plurilinguisme des élèves. Les participant-e-s découvrent par exemple une vidéo explicative sur les dispositifs d'accueil et d'accompagnement des élèves primoarrivants. Ensuite, ils-elles doivent effectuer un exercice d'association dans Learning App à partir de profils d'élèves.

NOUR, 10 ans
Dire quelques mots en turc pour rassurer l'enfant. Etre attentif à le garder près de soi. Utiliser la gestuelle, des supports imagés pour communiquer avec lui. Associer les mots aux objets.

ENES, 5 ans
Proposer à l'élève d'observer et de participer aux cours de sport et d'art. S'assurer, avec la personne responsable du centre, qu'il/elle a bien tout le matériel scolaire nécessaire et lui désigner un parrain parmi les élèves de son âge. Utiliser des supports visuels pour communiquer.

LUISA, 14 ans
Proposer à l'élève de prendre directement part aux activités de sa classe d'âge. Lui expliquer l'organisation de l'école, de la classe en anglais ou en espagnol. Solliciter un autre élève pour lui faire visiter l'école.

ans
Faire visiter l'école. Avoir surtout recours à la gestuelle et au visuel pour expliciter. Placer l'élève au premier rang et bien se mettre face à lui quand vous parlez pour qu'il/elle puisse lire sur vos lèvres. Le/la rassurer au maximum en utilisant quelques mots d'une langue qu'il/elle connaît.

Question 1

1/1 point (graded)

Situation concrète / Mise en œuvre

Matériel : feuille, crayon, feutres...

Consigne : reproduire le modèle

	×	+	*	*	⊗	⊗	⊗
	⚡	□	☀	∞	∞	∪	⊃

Ce test peut être utile pour...

A. diagnostiquer la motricité fine d'un élève primo-arrivant.

B. aider un enfant dyslexique.

C. évaluer la compréhension d'une consigne en français.



Réponse

Correct:

A. En effet, ce test va permettre d'apprécier la maîtrise du geste graphique de l'élève, c'est-à-dire son degré de familiarisation avec le stylo et la feuille de papier. Sa capacité à reproduire des formes géométriques simples (des ronds, des croix, des carrés) va permettre de savoir si l'élève a déjà été en contact avec le dessin ou l'écrit.

B. C'est exact ! En effet, ce test n'est pas destiné à diagnostiquer un enfant dyslexique ni à l'accompagner dans son apprentissage de l'écriture. Ce test a principalement pour but d'apprécier la maîtrise du geste graphique de l'élève primo-arrivant, c'est-à-dire son degré de familiarisation avec le stylo et la feuille de papier et sa capacité à reproduire des formes géométriques simples (des ronds, des croix, des carrés).

C. En effet, ce test ne permet pas d'évaluer la compréhension d'une consigne écrite en général. Il a principalement pour but d'apprécier la maîtrise du geste graphique de l'élève primo-arrivant, c'est-à-dire son degré de familiarisation avec le stylo et la feuille de papier et sa capacité à reproduire des formes géométriques simples (des ronds, des croix, des carrés, des courbes).

Soumettre

Vous avez utilisé 1 essai sur 1

Afficher La Réponse

Un Prezi² permet de découvrir plusieurs outils d'évaluation diagnostique (en langue d'origine, en mathématiques, en alphabétisation...); cette présentation est suivie d'un quiz offrant des messages de rétroactions pour guider les participant-e-s dans le choix des outils.

Des activités variées sont proposées : individuelles, dans les quiz et sur Learning App, ou plus collaboratives sur Padlet. Des séquences filmées en classe illustrent les exposés théoriques et des livrets virtuels offrent une synthèse utile des pistes didactiques proposées tout au long du module.

Le SPOC est hébergé et accessible gratuitement jusqu'au 31 août 2021 sur la plateforme Job@skills³. Il sera également disponible au sein du MOOC ULiège « Moi, prof de FLE », dont la 4^e session est prévue en octobre 2021.

Notes

1. MEUNIER D. (2020). *Les élèves allophones et le français langue de scolarisation : quels dispositifs pour quels besoins ?* Rapport de recherche. Unité de recherche en Didactique et formation des enseignants de l'université de Liège. En ligne : <http://hdl.handle.net/2268/254764>
2. https://prezi.com/embed/pz_r_fgwhzge/
3. <https://online.jobskillscampus.be/courses/course-v1:Uliège+CS07+S1/about>

Des formations continues proposées par les membres du Cifen en 2021–2022

Parallèlement à leurs activités de formation initiale des enseignants et à leurs activités de recherche, les membres du Cifen interviennent également dans la formation continue. Recherche et enseignement s'alimentent de façon réciproque et les formations continues sont conçues de manière à répondre à certains besoins (découverte et expérimentation d'activités pédagogiques, intégration des technologies dans les disciplines, etc.), en accord avec les exigences des organismes de formation.

Sont reprises ci-après les formations en cours de carrière proposées par plusieurs membres du Cifen. Chacune est accompagnée d'un bref descriptif¹. Par souci de lisibilité, elles sont répertoriées en fonction de la faculté dont dépendent les intervenant-e-s qui les conçoivent et les animent.

Faculté de Philosophie et Lettres

Langues modernes – Exploitation didactique du tableau blanc interactif (TBI) au cours de langues modernes : initiation au logiciel ActivInspire et conception d'activités intégrant le TBI, en ce compris dans un enseignement hybride

Dates : 14 et 15 février 2022

Organisme de formation : IFC

Formateur et formatrices : G. Simons, J. Vanhoof, F. Van Hoof

Cette formation vise à familiariser les professeurs de langues modernes avec le TBI, support qui s'est considérablement développé dans les écoles ces dernières années. Après une initiation à l'environnement du logiciel ActivInspire, la formation abordera l'exploitation didactique de celui-ci dans le cadre d'un cours de langue communicatif et actionnel intégrant les UAA. Ce travail sera mené à partir d'activités d'apprentissage spécifiques intégrant le TBI.

Français : enseigner et évaluer l'oral de la 4^e à la 7^e année du secondaire ordinaire

Dates : 14 et 15 février 2022

Organisme de formation : IFC

Formateur et formatrice : D. Delbrassine, A.-C. Werner

L'enseignement de l'oral occupe souvent, à tort, une place mineure au sein du cours de français du secondaire supérieur, dernier segment du continuum pédagogique. La formation vise à outiller les participants au moyen de ressources, dispositifs et outils conformes au prescrit légal, et à les aider à organiser et à mettre en œuvre l'évaluation de tâches orales en classe. Elle s'articule autour de 4 questions : Pourquoi enseigner l'oral ? Comment l'enseigner ? Comment préparer les élèves aux tâches orales ? Comment les évaluer ? Au menu : examen des référentiels et programmes, découverte de dispositifs didactiques, expérimentation d'activités centrées sur des aspects précis de l'expression orale, création d'un protocole d'évaluation, conception, mise à l'épreuve et ajustement d'une grille d'évaluation. Les genres abordés sont en lien avec les exigences du prescrit légal, et l'ensemble des matériaux se veut concret (vidéos issues de classes, tâches et outils testés sur le terrain).

Faculté de Médecine

Sciences de la motricité – De l'éducation physique à l'éducation physique et à la santé (EP.S)

Dates : 15, 17 et 18 mars 2022

Organisme de formation : FFC – ULiège

Formateurs : M. Cloes, A. Mouton

Cette formation s'inscrit dans le cadre de la mise en place du Pacte pour un enseignement d'excellence. Elle s'adresse aux enseignants en éducation physique du secondaire qui, en raison du rôle central de leur cours au sein du domaine « Activité

physique, bien-être et santé », vont être amenés à donner une place plus importante à la sensibilisation des élèves à l'adoption d'un style de vie actif et sain.

Faculté des Sciences

Sciences biologiques – Comment choisir et intégrer les outils numériques à la pratique pédagogique en sciences biologiques ?

Dates : à confirmer suivant les modalités d'organisation « présentiel ou distanciel »

Organisme de formation : IFC

Formatrices et formateur : M. Laschet, M. Avignon, C. Poffé, M.-N. Hindryckx

La formation proposera différentes activités liées à l'utilisation d'un outil numérique dans différentes situations d'apprentissages des sciences biologiques. Au cours des deux journées, les enseignants découvriront différents outils numériques au service des apprentissages en biologie. Chaque outil numérique présenté sera expérimenté par les enseignants en situation d'apprentissage (de l'outil et d'un contenu). Après chaque activité, une analyse des effets de ces outils sur l'apprentissage des élèves sera menée en collaboration, afin de les intégrer dans des séquences d'apprentissage. Lors de la formation, les enseignants seront placés en situation d'apprenants et utiliseront les outils numériques, comme tels. La première journée sera consacrée à l'utilisation de logiciels téléchargeables gratuitement sur Internet ou en ligne qui aborderont les thèmes suivants : Impacts de l'homme sur les écosystèmes, Une première approche de l'évolution et La communication nerveuse. Trois types de logiciels seront exploités : logiciels de type *serious game*; logiciels de type expérimentation virtuelle;

logiciels de type observation d'un phénomène dynamique. La deuxième journée sera consacrée à l'utilisation d'outils numériques moins directement liés à la biologie, pour réaliser des vidéos explicatives, des vidéos illustrant des phénomènes dynamiques ou un questionnaire en ligne. Finalement, d'autres applications seront présentées, puis utilisées et critiquées par les participants.

Sciences géographiques – Le nouveau référentiel en géographie HGT : des changements oui, mais pourquoi et comment dans le cycle supérieur ?

Dates : Luxembourg : 22 et 23 octobre 2021 ; Liège-Verviers : 29 et 30 octobre 2021 ; Namur : 17 et 18 janvier 2022 ; Brabant wallon : 24 et 25 janvier 2022 ; Hainaut 1 [Mons] : 31 janvier et 1^{er} février 2022 ; Liège 2 : 14 et 15 février 2022 ; Hainaut 2 [Charleroi] : 21 et 22 février 2022 ; Hainaut 3 [Tournai] : 21 et 22 mars 2022

Organisme de formation : IFC

Formatrice : B. Mérenne

Travail didactique et épistémologique sur 2 des 3 UAA du nouveau référentiel GEO HGT « enjeux liés à l'accès à l'énergie et autres matières premières » et « enjeux liés à l'accès des populations aux fonctions et à la gestion d'un territoire » en vue d'en faciliter concrètement la mise en œuvre et de mettre en évidence la spécificité de la démarche géographique sur de grands enjeux sociétaux.

Notes

1. Sous réserve de modification : n'hésitez pas à consulter les offres de formation sur les sites respectifs des organismes de formation. Les lieux précis de ces formations y seront également renseignés.

Comptes rendus de recherche

Pour le comité scientifique de la collection

Germain SIMONS

ULiège

Faculté de Philosophie et Lettres

UR DIDACTifen

Création d'une collection en didactiques disciplinaires et en sciences de l'éducation aux Presses Universitaires de Liège : Didactiques en Recherche (DeR)

Les didactiques disciplinaires se sont considérablement développées au cours des quarante dernières années en Europe. En Belgique francophone, ce développement s'est manifesté de trois façons : a) par la multiplication de colloques internationaux dans différentes didactiques disciplinaires ; b) par la production croissante de thèses de doctorat dans ces domaines et par la création, en 2011, d'une école doctorale thématique en didactique des disciplines ; c) par l'augmentation sensible du nombre d'heures de cours de didactique disciplinaire dans le cursus global de la formation initiale des enseignant-e-s et la création de charges de cours en didactique des disciplines à l'université. Ce développement permet ainsi à la Belgique francophone de combler une partie du retard qu'elle accusait par rapport à d'autres pays européens comme l'Allemagne, l'Espagne, le Royaume-Uni et la Suisse.

Il manquait encore un organe pour structurer cette recherche et la rendre plus visible au niveau national et international. En ce qui concerne l'université de Liège, cet objectif a été atteint grâce à la création d'une unité de recherche intitulée « Didactique et formation des enseignants » (DIDACTifen), qui regroupe, depuis 2016, une cinquantaine de chercheur-euse-s didacticien-ne-s de toutes les disciplines, ainsi que des collègues psychopéda-

gogues. Le DIDACTifen organise, entre autres, des séminaires de chercheur-euse-s, seniors et juniors, ainsi qu'un colloque international tous les deux ans. Les deux premiers, qui se sont tenus en 2018 (en présentiel) et en 2020 (à distance), ont réuni, au total, plus de 400 participant-e-s, provenant d'une quinzaine de pays.

Il restait à matérialiser ce développement de la recherche en didactique des disciplines à l'université de Liège en dotant celle-ci d'un outil de publication et de diffusion de la recherche. C'est aujourd'hui chose faite grâce à la création de la collection *Didactiques en Recherche (DeR)*, qui, comme son nom l'indique, cible la communauté des chercheur-euse-s en didactique, mais également les acteur-trice-s de la recherche en sciences de l'éducation. Le titre, volontairement polysémique — les didactiques *dans* la recherche et les didactiques qui *se cherchent* —, rappelle que ce domaine scientifique est en perpétuel questionnement et en constante évolution. Relevons enfin que nous avons voulu que le titre de cette nouvelle collection fasse écho à la revue *Didactiques en Pratique (DeP)*, également publiée aux Presses Universitaires de Liège (PULg), qui, elle, s'adresse prioritairement à la communauté des enseignant-e-s (du secondaire) et aux formateur-trice-s. Une autre différence réside dans le fait que la revue *DeP* publie principalement des articles et des comptes rendus, alors que la collection *DeR* publie exclusivement des ouvrages.

À l'heure où nous rédigeons ce texte, cinq ouvrages sont en voie d'être publiés. Les thématiques mentionnées ci-dessous¹ montrent que ces ouvrages ciblent soit une didactique disciplinaire spécifique, soit une thématique plus transversale :

- développer la pensée historique, de l'école maternelle au secondaire ;
- former des enseignants à la pratique de la lecture littéraire de l'album ;
- des recherches collaboratives en sciences de la nature et en « éducations à... » : pour construire quels savoirs ?

- identifier, modéliser et surmonter des obstacles à l'apprentissage;
- formation des enseignants et écrits de recherche, écrits professionnalisants, écrits réflexifs : quelles dynamiques ?

Deux autres ouvrages sont en préparation, en didactique des mathématiques et en didactique des langues étrangères.

Tout tapuscrit doit être adressé au directeur de la collection, Germain Simons, aux adresses suivantes : g.simons@uliege.be et der@uliege.be en version Word et PDF. La procédure, qui précise toutes les étapes du traitement du tapuscrit depuis sa réception jusqu'à son éventuelle publication, sera prochainement décrite sur la page du site des PULg dédiée à la présentation de la collection *DeR*.

Notes

1. Il ne s'agit pas nécessairement des titres définitifs de ces ouvrages.

Ingrid MAYEUR

ULiège
Faculté de Philosophie et Lettres
UR Traverses

Quels savoirs de référence pour enseigner les pratiques éditoriales à l'ère numérique? De la pertinence des concepts d'architexte, d'énonciation éditoriale et d'éditorialisation dans une approche didactique du texte numérique

<https://orbi.uliege.be/handle/2268/252597>

Quels savoirs disciplinaires convoquer, quels objectifs d'apprentissage définir pour l'appréhension critique d'un texte numérique manipulable, plastique, circulant dans les espaces du web et sur une variété de dispositifs? Pour répondre à ces questions, trois concepts permettant d'analyser les pratiques éditoriales des textes numériques seront convoqués: l'éditorialisation d'une part, l'énonciation éditoriale et l'architexte d'autre part. Ces concepts, moyennant une transposition didactique, répondent à la visée d'un enseignement de

l'information-documentation non exclusivement centré sur l'usage des dispositifs éditoriaux, mais impliquant l'acquisition d'une littératie numérique guidant cet usage par une compréhension informée des médiations à l'œuvre.

Les pratiques éditoriales se transforment dans l'environnement numérique. On pourrait même considérer au sens large que tout texte publié sur le web est nécessairement édité, puisqu'il fait l'objet d'une médiation par un dispositif informatisé porteur d'une visée communicationnelle spécifique (celle du blog diffère de celle de l'archive institutionnelle ou du forum médical, par exemple). Le dispositif conditionne les caractéristiques formelles du texte, l'inscrit dans un réseau de relations, produit des effets de lecture par la catégorisation et induit des usages en pôle réception.

Les recherches en sciences de l'information et de la communication (SIC) ont mis en évidence que le texte numérique présentait encore la caractéristique de posséder à la fois un versant sémiotique (en tant qu'il mobilise des signes) et opératoire (car manipulable). De cette hétérogénéité découle une organisation particulière des écrits au sein des *architextes* (Souchier & Jeanneret, 1999), matrices pré-existantes aux textes numériques qui en régissent les formes (CMS ou logiciels). Les architextes jouent un rôle majeur dans l'*énonciation éditoriale* du texte — c'est-à-dire son image matérielle, source de sens au plan culturel et social (Souchier, 1998). Plus précisément, comme le souligne Bonaccorsi, la notion est pertinente en tant que cette image du texte résulte d'un *ordre éditorial* (Bonaccorsi, 2013, p. 129) dont l'étude met au jour l'existence de rapports de pouvoir ou d'autorité, une place assignée au lecteur et à l'auteur, mais encore une anticipation du texte *à venir*, dont les contours se dessinent au regard des hyperliens comme outil de circulation dans et hors du texte.

D'autres approches, issues du champ philosophique, s'intéressent à la manière dont ces pratiques éditoriales contribuent à forger le réel par le jeu des interactions dans les espaces numériques: l'*éditorialisation* est ainsi conçue comme un processus de production et de diffusion d'un contenu dans l'environnement numérique (Vitali-Rosati, 2018, p. 63). L'éditorialisation d'un restaurant sur *TheFork*, par la médiation qu'il subit sur la plateforme, entraîne sa mise en relation avec des publics dans l'environnement numérique et permet leur participation à la production d'avis (par exemple), ce qui

amène par ricochet des conséquences concrètes pour l'établissement en question.

L'éditorialisation d'une part, l'énonciation éditoriale tributaire des architextes informatisés d'autre part, accordent une attention au substrat matériel du texte numérique, au jeu d'interactions qu'il permet et, de là, à la démultiplication des instances énonciatives à l'œuvre. Une différence de taille reste toutefois que l'éditorialisation ne se conçoit que dans le seul environnement numérique, là où l'énonciation éditoriale s'inscrit dans une continuité par rapport aux usages antérieurs (que l'on pense à certains poèmes d'Apollinaire ou de Queneau, où l'image du texte est tout à fait signifiante).

Il nous semble donc que ces concepts ne sont pas interchangeable et peuvent être mobilisés, moyennant transposition didactique, dans la poursuite d'objectifs d'apprentissage spécifiques. L'éditorialisation fournit d'une part une grille de lecture plus précise des interactions qui forgent notre environnement, des logiques de production et de consommation des savoirs; elle permet potentiellement l'apprentissage de moyens d'action sur le monde (ce qui pourrait se faire par l'analyse du travail des influenceurs), mais aussi plus modestement servir une conscientisation réflexive de notre expérience quotidienne de consommateur guidé par des suggestions et des réquisitions permanentes. D'autre part, l'énonciation éditoriale, concept situé dans l'héritage long de la culture du texte, se révèle pertinente pour penser les pratiques éditoriales numériques dans leur diversité (recommandations, annotations et commentaires, hiérarchies culturelles amenées par l'insertion dans des plateformes en ligne, etc.), mais permet encore une approche critique par l'explicitation des logiques de pouvoir qui se nichent au cœur des médiations intervenant dans la mise en circulation des textes.

Bibliographie

BONACCORSI, J. (2013). Approches sémiologiques du web. Dans Christine BARATS (dir.), *Manuel d'analyse du web en Sciences Humaines et Sociales* (p. 125–146). Paris : Armand Colin.

JEANNERET, Y. & SOUCHIER, E. (2005). L'énonciation éditoriale dans les écrits d'écran. *Communication et langages*, 145(1) : 315. <https://doi.org/10.3406/colan.2005.3351>.

SOUCHIER, E. (1998). L'image du texte : pour une théorie de l'énonciation éditoriale. *Les cahiers de médiologie*, 6(2) : 137–145.

VITALI-ROSATI, M. (2018). *On Editorialization: Structuring Space and Authority in the Digital Age*. Theory on Demand 26. Amsterdam: Institute of Network Cultures. <http://networkcultures.org/blog/publication/tod-26-on-editorialization-structuring-space-and-authority-in-the-digital-age/>

Alexandre MOUTON
Maurine REMACLE
Yoric PETITFRÈRE
Marc CLOES

ULiège
Faculté de Médecine
UR DIDACTfen

Enquête Covid et activité physique chez les jeunes : résultats préliminaires

Durant les mois de janvier et février 2021, les élèves de l'enseignement secondaire ont été invités à répondre à une enquête en ligne relative à l'impact de la situation sanitaire sur leur pratique et les sources de soutien dont ils ont bénéficié en matière d'activité physique. Cette enquête fait partie d'une collaboration internationale avec l'université de Sherbrooke qui a mené le même sondage auprès d'écoles secondaires au Québec. Déjà avant la pandémie de la Covid-19, l'évolution de notre style de vie vers des activités plus sédentaires entraînait une série de conséquences en matière de santé, de vie sociale et de coûts économiques sans précédent. Ce manque de mouvement est considéré comme le quatrième facteur de risque de mortalité au niveau mondial, juste devant le surpoids et l'obésité, qui sont des facteurs associés (OMS, 2020). Une inactivité chronique est le terreau du développement de nombreuses maladies, telles que le diabète, les maladies cardiovasculaires et certains cancers (Inserm, 2019).

La situation sanitaire liée à la pandémie de Covid-19 a eu un impact considérable sur le style de vie de la population à l'échelle mondiale. Parmi les conséquences liées aux mesures de confinement

et de distanciation sociale appliquées durant cette période, figure une baisse significative des comportements physiquement actifs (Tison *et al.*, 2020), déterminants essentiels de la santé de chaque individu (Lee *et al.*, 2012). Chez les jeunes, les premiers résultats internationaux montrent, de manière significative, une diminution du niveau d'activité physique, une augmentation des comportements sédentaires et une baisse de la qualité du sommeil (Bates *et al.*, 2020). Les résultats préliminaires de la présente enquête reposent sur un échantillon de 1922 élèves provenant de 15 écoles secondaires de l'enseignement ordinaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles, tous réseaux confondus (marge d'erreur : 2,23 %; intervalle de confiance : 95 %). Une majorité de filles (56,04 %) ont répondu à cette enquête. La plupart des élèves se situent au niveau de l'enseignement secondaire supérieur (67,73 %) et poursuivent une forme d'enseignement général (66,18 %), de technique de transition (10,14 %) ou de qualification (11,88 %).

Pratique d'activité physique

Un des premiers constats interpellants est relatif à la baisse du niveau de pratique d'activité physique chez les élèves entre la situation précédant la pandémie de la Covid-19 (avant le 16 mars 2020) et la situation actuelle : près de deux tiers d'entre eux estiment avoir diminué (24,83 %), voire fortement diminué (34,20 %), leur niveau de pratique. Les autres élèves ont soit maintenu (17,58 %), soit augmenté (16,81 %) leur niveau antérieur (6,57 % de non-réponses). Ceci confirme les inquiétudes formulées lors du premier confinement et relatives à cette baisse pérenne du niveau d'activité physique masquée par notre perception tronquée de la réalité (Mouton, 2020). Par ailleurs, seuls 14,30 % de notre échantillon déclarent atteindre les recommandations de l'Organisation mondiale de la santé (2020), à savoir une pratique d'au moins 60 minutes par jour d'activité physique d'intensité modérée à soutenue. Chez les jeunes, la dernière étude de Guthold *et al.* (2019) reposant sur des données recueillies entre 2001 et 2016 auprès de 1,6 million d'élèves à travers le monde montre que 85 % des filles et 78 % des garçons n'atteignent pas les recommandations officielles. En moins de 25 ans, les capacités cardiovasculaires des jeunes ont diminué

de près de 25 % (Carzola, 2006). Cependant, c'est lors de l'enfance et de l'adolescence que se joue le rapport à l'activité physique de toute une vie : si les enfants ne bougent pas suffisamment à cet âge, il sera plus difficile pour eux de se mettre en mouvement ensuite. Les principaux facteurs qui motivent les jeunes à pratiquer des activités physiques sont les aspects sociaux (25,12 %), le plaisir ressenti par la mise en mouvement (14,01 %) ou encore l'amélioration de la condition physique (11,21 %). En contrepartie, les facteurs qui nuisent le plus à la pratique d'activité physique des jeunes sont majoritairement liés à la pandémie : ces derniers ne pratiquent pas, car leur activité n'est plus proposée en raison des restrictions générales actuelles (45,80 %) ou à cause du respect des mesures sanitaires en particulier (bulles, diminution du nombre de participants par groupe, etc.) (10,43 %). Leur manque de motivation (7,34 %) arrive en troisième position.

Soutien à la pratique

Le soutien à la pratique d'activité physique des jeunes est assez variable. Durant le premier confinement (mars à juin 2020), certains estiment n'avoir eu aucun soutien de leur famille (12,37 %), de leurs amis (23,86 %), de leur école (30,92 %) ou de leur communauté en général (ville/commune, etc.) (28,41 %). Cette situation est comparable à celle vécue aujourd'hui, où les jeunes perçoivent une absence de soutien de la famille (14,01 %), des amis (24,44 %) et de la communauté (27,54 %). Seuls les acteurs scolaires semblent avoir amélioré leur niveau de soutien, avec un manque aujourd'hui estimé à « seulement » 17,04 %. Entre le premier confinement, où plus d'un élève sur deux (51,88 %) indique qu'il n'a jamais échangé à propos de sa pratique sportive avec les membres de l'équipe éducative de son école (cours en ligne, email, etc.), et le deuxième confinement, l'école a en effet mis en place une série d'outils à destination des élèves. La plateforme numérique de l'école (28,48 %), les applications mobiles (Strava, ForMyFit, etc.; 21,67 %) et les chaînes « Youtube » lancées par leur enseignant en éducation physique (8,97 %) ont été les plus utilisées. Mais globalement, ils sont finalement très peu à avoir été amenés à utiliser les ressources proposées par leur école pour les aider à rester actifs.

Conclusions

Ce processus d'évaluation de la situation durant la pandémie de la Covid-19, photographie de la situation des jeunes adolescents en Fédération Wallonie-Bruxelles, met en évidence les impacts négatifs de la crise sanitaire sur leurs pratiques en matière d'activité physique.

Le soutien d'une pratique sportive diversifiée est largement recommandé chez les jeunes, avec notamment le maintien de deux activités régulières chez les adolescents, afin d'éviter les conséquences néfastes de l'abandon de toute activité sportive, qui se prolonge généralement à l'âge adulte. Ces expériences sportives variées contribuent également à développer la littératie physique du jeune, définie comme la compétence, la confiance et la motivation nécessaires pour prendre plaisir à participer à un éventail d'activités sportives et physiques, et ce à long terme (DLTA-P, Higgs *et al.*, 2019). Cet encouragement à la pratique a été fortement mis à mal durant la crise sanitaire. Les décisions prises par les autorités exercent une influence non négligeable et à long terme sur la santé, notamment physique, des jeunes.

Face aux défis considérables de la lutte contre l'inactivité physique et la sédentarité, ce diagnostic invite à considérer l'importance de la (re)mise en mouvement des jeunes dans un avenir très proche. Les cours d'éducation physique et à la santé, selon la définition officielle qui leur sera prochainement donnée (Pacte pour un enseignement d'excellence), se situent au cœur de cet enjeu et devraient pouvoir se dérouler dans des conditions de pratique à la hauteur des menaces qui pèsent de plus en plus sur la santé des jeunes.

Bibliographie

BATES, L.C., ZIEFF, G., STANFORD, K., MOORE, J.B., KERR, Z.Y., HANSON, E.D., BARONE GIBBS, B., KLINE, C.E. & STONER, L. (2020). COVID-19 Impact on Behaviors across the 24-Hour Day in Children and Adolescents: Physical Activity, Sedentary Behavior, and Sleep. *Children*, 7, 138.

CARZOLA, G. (2006). Dossier : l'activité physique et le développement de l'enfant. Université de Bordeaux.

HIGGS, C., CAIRNEY, J., JURBALA, P., DUDLEY, D., WAY, R., MITCHELL, D., GROVE, J., VERBEEK, M., CAREY, A., ROSS-MCMANUS, H., JAGGER, L., NAYLOR, P. & LAING, T. (2019). *Développer la littératie physique : Vers une nouvelle norme pour tous les canadiens*. Vancouver (Canada) : Société du sport pour la vie.

Inserm (2019). *Activité physique. Prévention et traitement des maladies chroniques*. France : Éditions EDP Sciences.

LEE, I.M., SHIROMA, E.J., LOBELO, F., PUSKA, P., BLAIR, S.N. & KATZMARZYK, P.T. (2012). Lancet Physical Activity Series Working Group. Effect of physical inactivity on major non-communicable diseases worldwide: an analysis of burden of disease and life expectancy. *Lancet*, 380, 219–229.

MOUTON, A. (2020, 6 avril). « On n'a jamais autant fait de sport que depuis qu'on est confinés ! » : la partie émergée de l'iceberg ? *The Conversation France*. <https://theconversation.com/on-na-jamais-autant-fait-de-sport-que-depuis-quon-est-confines-la-partie-emergee-de-liceberg-135374>

GUTHOLD, R., STEVENS, G.A., RILEY, L.M. & BULL, F.C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1.6 million participants. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(1), 23–35.

OMS (Organisation mondiale de la santé; 2020). *Global Recommendations on Physical Activity for Health*. Geneva : World Health Organisation. <https://apps.who.int/iris/rest/bitstreams/1318320/retrieve>

TISON, G.H., AVRAM, R., KUCHAR, P., ABREAU, S., MARCUS, G.M., PLETCHER, M.J. & OLGIN, J.E. (2020). Worldwide Effect of COVID-19 on Physical Activity: A Descriptive Study. *Annals of internal medicine*, 173(9), 767–770.

Abstracts

Faculté de Philosophie et Lettres

DELBRASSINE, D. (2020). Quand lire passe par le corps. Faire entendre la voix dans les textes. *Lecture jeune*, 175, 23–27.

<http://hdl.handle.net/2268/251612>

Inspiré d'une communication donnée au colloque de l'AIRDF (Lyon, 2019), cet article explore la situation de la lecture des textes littéraires à l'école secondaire, pour montrer combien la dimension sensorielle est parfois négligée dans les pratiques, au détriment d'une véritable appropriation des textes par les élèves. On y montre que le statut de certains textes (théâtre, poésie, album...) exige, sous peine de les « dé-former », de respecter l'oralité qui leur est propre.

DELBRASSINE, D. (2020). Le chaos en matière de terminologie grammaticale, un obstacle à l'enseignement-apprentissage du français langue première et des autres langues. Communication au colloque international du DIDACTIfen : Identifier, modéliser et surmonter les obstacles liés à l'apprentissage (Liège, ULiège/DIDACTIfen, 7–8 juillet 2020). Texte en cours d'expertise pour publication.

<http://hdl.handle.net/2268/258519>

Deux enquêtes menées dans quatre classes du secondaire (4^e GT) et auprès de futurs enseignants de français langue première (FL1) et de langues étrangères (LE) (ULiège) démontrent que le code de terminologie de 1986 n'est plus maîtrisé. Ce constat permet de s'interroger sur les conséquences en matière d'enseignement-apprentissage du FL1 et des LE, car le code apparaît désormais comme un obstacle, par sa nature, par son instabilité et sa prolifération, par sa non-portabilité en dehors de la L1.

DELBRASSINE, D. (2020). Die Rezeption von Michael Endes Werk in französischer Sprache (« La réception de l'œuvre de Michael Ende en langue française »). In H.-H. EWERS (éd.), *Michael Ende. Zur Aktualität eines Klassikers von internationalem Rang* (p. 267–279). Berlin : Peter Lang.

<http://hdl.handle.net/2268/244199>

Cette contribution (disponible également en français) vise à constater, dans un premier temps, et à expliquer, dans un deuxième temps, la situation atypique de la réception en français d'un auteur majeur de la littérature de jeunesse en allemand. L'essentiel de l'œuvre de Michael Ende est traduit tardivement et son succès en français reste très en deçà des standards internationaux en Europe ou en Asie. Particularités culturelles, rapport à l'imaginaire, statut de la lecture à l'école primaire et d'autres raisons expliquent cette singularité.

PhiloCité (DELBRASSINE, N., DAMIT, G., FILIPUCCI, A., FRANCK, S., HERLA, A., JEANMART, G., PIERET, D., PLEECK, A. & SCHLÖGEL, S.) (2020). *Philosopher par le dialogue : quatre méthodes*, Paris : Vrin.

<http://hdl.handle.net/2268/258392>

Défendre une philosophie qui s'apprend et se vit dans et par le dialogue s'inscrit au sein d'un projet plus vaste et longtemps négligé : celui d'une philosophie pour tous. Ce manuel, en interrogeant les difficultés inhérentes à un tel projet, entend aider à les surmonter. L'équipe de PhiloCité ouvre les coulisses de ses ateliers et de ses formations pour présenter quatre méthodes d'animation philosophique. Celles-ci se distinguent tant par les dispositifs qu'elles proposent que par les principes pédagogiques sur lesquels elles s'appuient et les définitions du « philosophe » qu'elles véhiculent : la « communauté de recherche philosophique », la « discussion

à visée démocratique et philosophique », l'« atelier de réflexion sur la condition humaine » et la « réfutation socratique ». L'ouvrage entend ainsi contribuer à la promotion de la philosophie comme une pratique à la fois vivante, orale et collective.

OUTERS, P. (2020). La littérature de jeunesse dans l'enseignement secondaire en Belgique. Comparaison entre les Communautés française et flamande. *Caractères*, 62, 44–64.

<http://hdl.handle.net/2268/253971>

Dans l'article, nous interrogeons la place de la littérature de jeunesse dans le prescrit légal en vigueur ces dernières années pour le cours de langue première du secondaire en Communautés française et flamande de Belgique. Nous cherchons à savoir si la littérature de jeunesse y est mentionnée et selon quelle appellation, si son usage relève d'une suggestion ou d'une obligation et en fonction de quelle temporalité, c'est-à-dire à partir de quand et jusqu'à quand. Nous présentons aussi quelques outils dont l'objectif est d'aider les enseignants et leurs élèves à sélectionner des textes de la littérature de jeunesse dans l'importante production actuelle. Nos questions sont les suivantes : les enseignants et leurs élèves disposent-ils d'aides leur permettant de sélectionner des textes de la littérature de jeunesse à (faire) lire ? Émanent-elles des instances officielles, des maisons d'édition scolaires, d'ailleurs ? Comment se présentent-elles ? etc.

OUTERS, P. (2020). La progression dans la lecture de textes littéraires au secondaire, en Communauté française et en Communauté flamande de Belgique. *Repères*, 62, 153–169.

<http://hdl.handle.net/2268/259037>

Dans l'article, nous présentons, à partir du prescrit légal en vigueur ces dernières années pour le cours de langue première du niveau secondaire en Communauté française et en Communauté flamande de Belgique, une série de progressions quant à la finalité des activités en lien avec la lecture de textes littéraires. Il s'agit de voir si l'enseignant doit inviter l'élève à exprimer son avis sur le texte

littéraire, à étudier celui-ci à l'aide de concepts théoriques, à l'interpréter, etc. Les progressions mises en évidence sont illustrées par des extraits de manuels scolaires (pour le cours de français langue première et pour le cours de néerlandais langue première) et décrites à l'aide de modèles théoriques. Il s'agit également de comparer les données obtenues dans les deux communautés linguistiques. Enfin, les résultats sont discutés à la lumière de la recherche en didactique de la littérature dans les domaines francophone et néerlandophone.

Faculté de Sciences

HINDRYCKX, M.-N. & POFFÉ, C. (dir.) (2021). *Actes des Onzièmes Rencontres scientifiques de l'Association pour la recherche en didactique des Sciences et technologies*. 775 p. https://ardist2020.sciencesconf.org/data/pages/ACTES_LAST.pdf

<http://hdl.handle.net/2268/257610>

Les rencontres scientifiques internationales de l'ARDIST rassemblent des didacticiens des sciences et des technologies afin de discuter des dernières recherches dans ces domaines. Cette année 2021, ces rencontres ont pris une allure particulière, le distanciel étant obligatoire. Ainsi, les interventions des chercheurs ont eu lieu sous la forme de capsules vidéos que les participants devaient avoir visionnées avant les rencontres. Cette organisation a permis de consacrer le temps des rencontres à des discussions riches et variées. Ces actes reprennent les 76 textes longs de ces communications ainsi que des liens vers les capsules vidéos des chercheurs, disponibles en ligne.

