

DIDACTIQUES

en pratique

Sommaire

Éditorial	3
-----------------	---

VOLET 1 – *Récits de pratiques*

Adeline MASSUIR & Sabine BARTHOLOMÉ, L'apprentissage du nombre à l'école maternelle	7
Bérénice DUBOIS, Entrer en philosophie à l'école primaire. Un exemple de dispositif dans le cycle 5-8	13
Séverin DELRÉ, « La scène aux citoyens », un projet stimulant et collaboratif	19
Anne-Sophie WÉRY, Ludopédagogie : le pouvoir des jeux dans les apprentissages en comptabilité	25
Valérie MARIS & Mathilde MERGEAI, <i>Le p'TI Journal</i> , revue de traductions inspirée par le <i>Courrier international</i> : un projet pédagogique transversal dans la formation en traduction	37
Mercédès AVIGNON, Le <i>speed dating</i> : outil en didactique des sciences biologiques pour faciliter la mise en contact des étudiants avec les potentiels maitres de stage	45

VOLET 2 – *DidActu*

À la une. La réforme de la formation initiale des enseignants	55
Anne HERLA, Des ateliers de jeu clownesque pour les futures professeur-es de Philosophie et Citoyenneté	57
Stéphanie NOËL, Université d'été du CEFEN 2023. Le maitre de stage dans la RFIE	61
Ingrid MAYEUR & Laurent LEDUC, Le colloque de l'unité de recherche DIDACTIfen. Supports didactiques, ressources pédagogiques. Formes, (in)égalités, autorités et pratiques (Liège, 23-24 mai 2024)	65
Extras du CEFEN 2023-2024	67
Des formations continues proposées par les membres du CEFEN en 2024-2025	69

VOLET 3 – *Échos de la recherche*

Comptes rendus de recherche	73
Abstracts	87

Éditorial

Le comité de rédaction

Kevin Balhan, Daniel Delbrassine,
Christelle Goffin, Anne Herla,
Alexandre Mouton, Maurine Remacle,
Jérôme Schoenmaeckers et
Anne-Catherine Werner

C'est avec plaisir que nous vous présentons ce dixième numéro de *Didactiques en pratique*, la revue du Centre de Formation des Enseignants (CEFEN). Pour rappel, si vous souhaitez l'obtenir au format numérique, il vous suffit de vous inscrire via le lien suivant : <https://my.uliege.be/depnumerique>.

Dans la rubrique « **Récits de pratiques** », des enseignant(e)s de terrain livrent six récits d'expériences dans des domaines et à des niveaux d'études variés. Ceux-ci vont de la maternelle à l'enseignement supérieur et portent sur des apprentissages de savoirs en mathématiques, philosophie, théâtre, comptabilité, traduction, et biologie. Le récit d'Adeline Massuir (HELMo) et Sabine Bartholomé (école communale de Magnée) concerne l'apprentissage du nombre à l'école maternelle, en particulier le dénombrement. Les auteures mettent en évidence les conditions nécessaires à l'apprentissage de ce dernier et insistent sur la distinction entre dénombrement et récitation de la comptine numérique, nous rappelant au passage que l'on pense parfois un peu trop hâtivement que les enfants savent compter lorsqu'ils récitent. Le deuxième récit, donné par Bérénice Dubois (Ville de Liège/HEL), présente une entrée dans la philosophie au cycle fondamental, dans le cadre du cours d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté. L'enjeu majeur est de créer les conditions nécessaires à un espace d'échange de pensées dans la classe, qui permettrait à l'enfant de se libérer de toute tutelle, en lui offrant la possibilité de construire sa propre pensée, et ce dès le début du cycle 5-8, afin de poser les

bases d'un apprentissage de la pratique philosophique. Séverin Delré (collège Sainte-Véronique et Marie-José à Liège), partage son expérience de la pédagogie par projet au cours de français, dont il expose les bénéfices pour l'apprentissage et l'épanouissement des élèves. Son récit présente un jeu théâtral, en collaboration avec le Théâtre de Liège et l'ESACT (École supérieure d'acteurs et d'actrices du Conservatoire de Liège).

Dans la quatrième contribution, à partir de réflexions menées dans le cadre de son mémoire, Anne-Sophie Wéry (centre scolaire Saint-Joseph-Saint-Raphaël de Remouchamps) nous relate comment l'équipe pédagogique a renouvelé ses pratiques en intégrant les jeux dans le processus d'apprentissage des élèves. L'auteure met en évidence la multitude de jeux à disposition des enseignants et les opportunités qu'offre l'intégration de ces divers types de jeux dans les dispositifs pédagogiques. Elle guide le lecteur dans le choix de ceux-ci en fonction de leur impact sur l'apprentissage. En outre, elle explicite et illustre au sein de sa pratique la nécessaire adaptation des jeux disponibles pour l'enseignement des sciences économiques. Valérie Maris et Mathilde Mergeai (ULiège) présentent et analysent une expérience menée dans la filière « Traduction et Interprétation » de notre institution. Leur projet consiste en la création d'une revue composée d'articles issus de la presse étrangère et traduits vers le français, sur le modèle du *Courrier International*, avec pour thème les objectifs de développement durable des Nations unies. L'enjeu est de plonger les étudiant(e)s dans un contexte réaliste de traduction de contenus, en prenant appui sur le modèle d'un groupe de presse internationale. Mercedes Avignon (ULiège) clôture la rubrique avec un récit de pratique dans le domaine de la didactique des sciences biologiques. Elle y présente le *speed dating* comme outil pour faciliter la mise en contact des étudiant(e)s avec leurs potentiels maîtres de stages, ainsi qu'avec des établissements de l'enseignement secondaire. Au-delà de la réponse au besoin immédiat de trouver un stage se déroulant dans

des conditions favorables, cet outil contribue également à la professionnalisation des étudiant(e)s.

La rubrique « **DidActu** » s'ouvre avec l'annonce de l'ouverture, en septembre 2024, du master de spécialisation en formation des enseignants (MSFE) et se poursuit avec la présentation de diverses activités du CEFEN, qui ont eu lieu lors de l'année académique écoulée. Anne Herla a invité les étudiant(e)s du master à finalité didactique en Philosophie et Citoyenneté à prendre part à une initiation au jeu clownesque, animée par le clown Carlos Bustamante. Elle explique les points communs qu'elle identifie entre le clown et le praticien de la philosophie, ainsi que la posture qu'elle cherche à développer chez ses étudiant(e)s à travers cette initiation. Stéphanie Noël revient pour sa part sur l'université d'été du CEFEN (2023), consacrée au rôle crucial des maîtres de stage dans l'encadrement des pratiques au sein de la réforme de la formation initiale des enseignants (RFIE). Cette journée a permis de mettre en évidence les changements concrets apportés par la réforme, sans perdre de vue les avancées issues de la recherche scientifique sur la supervision des stages et leur évaluation. Ingrid Mayeur et Laurent Leduc (ULiège) évoquent

le succès du quatrième colloque international du DIDACTI*fen* consacré aux supports didactiques et ressources pédagogiques, réunissant tant les chercheuses et chercheurs que les enseignant(e)s, afin de questionner la fonctionnalité du support dans nos pratiques.

Vous trouverez également dans cette rubrique la présentation des « extras » du CEFEN organisés au cours de l'année académique 2023–2024 : une initiation pratique aux techniques théâtrales, un exposé sur les troubles aux apprentissages et un atelier consacré aux premiers secours. « DidActu » s'achève avec la présentation des formations continues proposées par les membres du CEFEN pour l'année académique 2024–2025.

La rubrique « **Échos de la recherche** » clôture ce numéro, avec des comptes rendus de recherche (éducation scientifique, prononciation anglaise, réflexivité en formation initiale) et des résumés de thèses de doctorat en didactique défendues cette année à l'ULiège (anglais langue étrangère, français langue première). Enfin, le lecteur trouvera aussi les abstracts des publications récentes des membres du CEFEN et de l'unité de recherche DIDACTI*fen*.

Bonne lecture à toutes et tous !

L'apprentissage du nombre à l'école maternelle

Adeline MASSUIR
Sabine BARTHOLOMÉ

École communale de Magnée
adelinemassuir@gmail.com

« Un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept... », cette comptine numérique nous est familière; nous la récitons dès notre plus jeune âge. Lorsque ce sont nos enfants qui nous la récitent, nous pouvons aisément nous méprendre sur leur capacité à compter, tant cela nous est devenu naturel. Toutefois, le fait qu'ils soient en mesure de réciter cette comptine, aussi loin qu'ils en soient capables, ne signifie pas pour autant qu'ils sont en mesure de dénombrer les objets d'une collection donnée.

Dans cet article, nous commencerons par regarder les attendus du tronc commun concernant l'apprentissage des nombres à l'école maternelle. Ensuite, nous verrons en quoi consiste mathématiquement un dénombrement à ce niveau scolaire. La troisième section sera dévolue aux difficultés liées à l'apprentissage des nombres éprouvées par les enfants de maternelle. Enfin, nous épinglerons les conditions nécessaires à l'apprentissage des nombres, à travers l'une ou l'autre mises en situation effectives en classe de maternelle.

1. Les attendus du tronc commun

Appréhender et découvrir les nombres fait partie d'un processus d'apprentissage indispensable à la vie quotidienne. Les attendus du programme d'études pour l'enseignement maternel¹ en fin de troisième maternelle se divisent en cinq catégories : estimer, comparer, situer/ordonner, composer/décomposer et opérer. Un enfant doit par exemple être capable de reconnaître à vue des collections d'objets : si quatre pommes se trouvent sur la table, il doit pouvoir annoncer « il y a quatre pommes » (notons que pour tous les nombres cités, il s'agit bien entendu d'un minimum); et si les fruits sont placés de manière structurée, selon les dispositions des points sur les faces d'un dé par exemple, il doit être à même d'annoncer leur quantité sans avoir besoin de les compter, et ce jusqu'à six objets. Il est attendu des enfants qu'ils puissent dénombrer des collections de neuf objets en désignant les objets à l'aide du doigt. Deuxième attendu, la comparaison se manifeste dans l'usage à bon escient des termes « plus que », « moins que », « autant que », etc. On attend aussi des élèves la reconnaissance de positions : savoir qui est premier, ou deuxième, dans une file par exemple. D'autre part, la conscience d'un nombre en tant que tel implique de savoir le décomposer : 4, c'est « 2 et 2 », mais c'est aussi « 1 et 3 », ou « 1 et 1 et 1 et 1 ». Enfin, les prémices des calculs habituels comme l'addition, la soustraction,

la multiplication et la division apparaissent à l'aide d'un vocabulaire adapté : ajouter, retirer, faire des paquets, partager.

En outre, il est attendu des élèves la reconnaissance des symboles numériques, ainsi que la récitation de la comptine numérique (jusqu'à 29) car celle-ci joue un rôle essentiel dans l'acte du dénombrement. Nous y revenons ci-après.

Pour ce faire, il est évidemment déconseillé avec des enfants de 3 à 5 ans d'utiliser la formalisation classique des mathématiques. Au contraire, il est préférable d'utiliser le jeu, les situations de la vie quotidienne, et surtout du matériel permettant des manipulations. Nous en donnons quelques exemples dans la dernière section.

2. Les aspects cardinal et ordinal des nombres (naturels)

Nous venons de voir ce qu'un enfant arrivant en première année primaire doit connaître à propos des nombres et des opérations sur ces derniers. Cela paraît en effet raisonnable qu'un enfant soit à même d'identifier et de désigner le bus qu'il souhaitera emprunter, de dénombrer et de mesurer pour répondre à la question « combien ? », de comparer des quantités ou des mesures en comparant les nombres qui les déterminent, ou encore de calculer sur certains nombres pour en déterminer d'autres en fonction des besoins.

Pour les mathématiciens, la notion de nombre est basée sur une théorie axiomatique développée par Peano (1889). Cependant, il est clair qu'un enfant de 6 ans n'a pas encore conceptualisé le nombre avec un tel formalisme, il le mobilise plutôt à travers ses usages dans différentes situations faisant appel à deux aspects des nombres que le mathématicien distingue : leurs caractères *cardinal* et *ordinal*. Le premier renvoie à la *quantité* d'une collection d'objets. Mathématiquement, deux collections d'objets ont même quantité si à chaque objet d'une collection on peut associer exactement un objet de l'autre, sans qu'un élément de l'un ou de l'autre reste isolé. Cet appariement est appelé la « correspondance terme à terme », et constitue la clé qui met en évidence la quantité comme caractéristique commune entre ces deux ensembles. Dans les faits,

lorsque l'on considère deux collections d'objets, elles auront toujours soit le même nombre d'éléments, auquel cas leurs éléments respectifs pourront être appariés, soit l'une en possèdera plus que l'autre, et il restera au moins un élément isolé dans l'une des deux collections. Quant au caractère ordinal, il renvoie à un ordre dans la comptine numérique : « un, deux, trois, quatre... », qui est une suite de mots-nombres.

3. La théorie de Piaget

En 1941, les psychologues Piaget et Szeminska se penchent sur l'émergence de la notion de nombre chez les enfants (voir notamment Piaget *et al.*, 1949). À l'aide d'expériences avec des colliers de perles, ils identifient deux conditions indispensables pour que le nombre soit accessible à l'enfant : la *conservation du tout* et la *sérialisation des éléments*, qui, comme nous allons le voir, sont deux notions qui ne sont pas étrangères aux concepts de cardinaux et d'ordinaux des mathématiciens.

La conservation du tout est étroitement liée à la correspondance terme à terme, comme le montre l'expérience suivante menée par Piaget : six perles bleues sont distribuées à un enfant ainsi qu'un petit paquet de perles rouges, et on demande alors à l'enfant de disposer autant de perles rouges que de perles bleues. Le psychologue a identifié trois stades dans les réactions des enfants. À un premier stade, l'enfant va simplement coller les perles les unes aux autres, et affirmer qu'il y a la quantité demandée de perles rouges lorsque les espaces occupés par les perles des deux couleurs sont identiques. La deuxième phase apparaît lorsque l'enfant met une perle rouge en face de chaque perle bleue. On pourrait alors penser qu'avec cette mise en correspondance, l'enfant a acquis la capacité de dénombrer. Pourtant, si l'expérimentateur vient agrandir les espaces entre les perles bleues (ou rouges), l'enfant ayant pourtant observé qu'il n'y a eu ni retrait ni ajout de perle va alors annoncer qu'à présent, les perles sont disponibles en quantités différentes, car l'équivalence visuelle a disparu. Le dernier stade est atteint lorsque l'enfant soutient, malgré les modifications dans la disposition des perles, que les quantités restent équivalentes. Avant cette dernière étape, il n'y a en réalité que des figures perceptives qui sont les prémices du nombre chez le tout-petit.

Pour Piaget, il y a conservation du tout lorsque l'enfant a pris conscience que le tout est une combinaison de parties, que l'on peut disposer comme on le souhaite. Pour ce faire, il a identifié une notion clé : la réversibilité. Voici l'expérience qu'il présente pour s'en rendre compte. Proposons à des élèves une boîte contenant des perles en bois, la plupart de couleur brune, et deux ou trois perles de couleur blanche. On demande alors : « Est-ce que dans cette boîte il y a plus de perles en bois que de perles brunes ? » Tous les enfants, sans exception, ont répondu au psychologue qu'un collier formé avec les perles brunes serait plus grand que celui constitué de perles en bois. Stupéfiant pour un adulte, c'est en fait parfaitement logique pour les enfants, qui n'ont pas encore acquis le concept de réversibilité. Pour eux, comme un collier aura été fabriqué avec les perles brunes, il ne restera à leur disposition que deux perles blanches pour constituer un collier en bois. Ils ne fabriquent pas des colliers hypothétiques : ils n'ont pas encore une pensée réversible, leur raisonnement consiste à reproduire l'action matérielle par la pensée. Ainsi, dès que les perles brunes ont été utilisées dans le premier collier, elles ne peuvent être disponibles pour un second : l'enfant ne peut pas penser simultanément au tout et à la partie.

Venons-en à présent à la sériation des éléments. Si l'on distribue un petit paquet de bâtonnets de différentes longueurs et qu'on demande à un enfant de maternelle de s'en servir pour construire un escalier, pour peu que les différences de taille soient légères, la tâche n'est pas si évidente. Piaget a à nouveau identifié trois stades. En premier lieu, la non-conservation, où l'enfant compare les bâtonnets deux à deux, construisant ainsi des couples qu'il ne sait alors plus comparer entre eux. Ensuite, la deuxième étape est constituée d'une recherche empirique, en comparant des petits ensembles de bâtons, en se corrigeant par essai-erreur. Enfin, l'enfant acquiert une méthode, par exemple en cherchant le plus petit des bâtons, puis le deuxième plus petit, etc. ; il est dans un stade opératoire.

La conservation du tout avec la correspondance terme à terme se rapporte ainsi à la notion de cardinal, tandis que la sériation des éléments s'apparente aux ordinaux. Selon Piaget, les deux sont indispensables à l'acquisition du nombre (afin d'être capable d'itérer l'unité), et ce sont ces deux aspects des nombres que l'on va travailler au travers de situations en classe avec les enfants de maternelle.

4. En classe

L'apprentissage du nombre émerge de la comparaison de collections diverses d'objets. Deux gestes sont à l'œuvre dans cette comparaison entre deux collections distinctes. Le premier consiste en une mise en correspondance des objets de l'une avec les objets de l'autre, le second geste consiste à énumérer les objets de ces collections. Ces gestes peuvent être travaillés quotidiennement dans la classe, par exemple en demandant à un enfant de distribuer à chacun de ses copains de classe un crayon, ou une feuille, ou tout autre matériel, mis à la disposition des enfants.

Prenons l'exemple de la distribution d'un crayon à chaque enfant de la classe par l'un d'eux. Le premier geste de mise en correspondance consiste à prendre le pot dans lequel se trouvent les crayons et à en donner un à chaque enfant l'un après l'autre jusqu'à épuisement des crayons dans le pot (si l'enseignant n'a pas été suffisamment prévoyant), ou jusqu'à ce qu'il n'y ait plus d'enfant à qui donner un crayon. Toutefois, cet appariement des crayons avec les enfants peut être fait sans pour autant que l'enfant distributeur soit en mesure d'annoncer le nombre de crayons qu'il a distribués ou le nombre d'enfants à qui il a donné un crayon. Il peut aisément s'acquitter de cette tâche sans ressentir la nécessité de dénombrer (figure 1) : il lui suffit d'épuiser l'une des collections, de crayons ou d'enfants. Chacun des enfants aura bien reçu un crayon, pour autant qu'il y en ait en suffisance au départ.

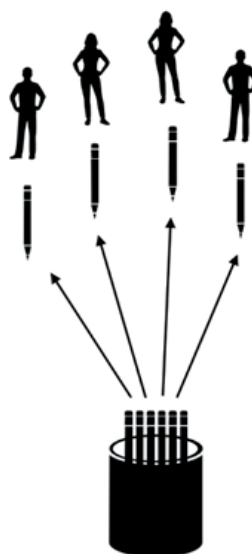


Fig. 1. Mise en correspondance enfants/crayons.

D'autre part, cette mise en correspondance peut être rendue laborieuse si le pot de crayons est délocalisé par rapport aux élèves de la classe. La distribution nécessiterait alors des allers-retours peu commodes, à moins que l'enfant à qui l'on demande d'accomplir la tâche ne dispose des moyens de construire une collection intermédiaire entre les enfants de la classe et les crayons qu'il doit aller chercher. De fait, si l'on fournissait par exemple à cet enfant (et uniquement à cet enfant) du papier et un crayon, celui-ci pourrait alors — à l'instar d'un adulte qui constituerait une liste de courses — se constituer une sorte de « liste » réalisée en marquant d'un trait sur un papier les enfants qu'il passerait en revue un à un (figure 2). Une fois cette liste en main, il irait chercher le nombre adéquat de crayons où se situe le pot, en les prenant un à un dans ce dernier par une mise en correspondance de ceux-ci avec les traits de sa liste. L'enfant aurait alors répondu à l'attente de son enseignant, sans toutefois avoir eu à dénombrer les élèves de la classe, les traits de sa liste, ou les crayons qu'il est allé chercher.

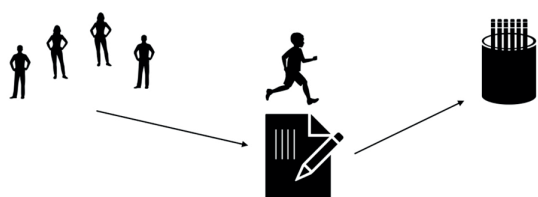


Fig. 2. Mise en correspondance par l'intermédiaire d'une « liste » de traits.

Ainsi, délocaliser les crayons est un choix didactique qui ne suffit pas. Il faut encore forcer l'enfant à se servir de la comptine numérique comme liste intermédiaire entre la collection d'enfants dans la classe et la collection de crayons, en l'empêchant de se construire une liste intermédiaire alternative. La comptine numérique peut en effet jouer ce rôle de collection (équipotente) intermédiaire entre deux collections données. C'est une liste de « mots-nombres » : « un, deux, trois, quatre... », chacun associé à une quantité déterminant le cardinal d'ensembles.

Un second geste, celui de l'énumération, est alors nécessaire au dénombrement. C'est là que la comptine numérique devient incontournable (figure 3). Pour énumérer correctement une collection d'objets, l'enfant doit la structurer, c'est-à-dire la parcourir de façon ordonnée et contrôlée. Autrement dit,

dans la situation considérée, l'enfant doit choisir un premier élève et l'attribuer au mot-nombre « un », choisir ensuite un autre élève parmi les enfants restants et lui attribuer le mot-nombre « deux », et répéter cet acte tant que tous les enfants n'ont pas été choisis. Pour que cette énumération soit menée à bien, il faut également que l'enfant garde en mémoire les enfants auxquels il a déjà attribué un mot-nombre pour ne pas les compter une fois de trop. D'autre part, il faut qu'une fois un mot-nombre attribué à l'enfant restant, il soit conscient d'avoir épuisé l'ensemble du groupe. Le dernier mot-nombre de la comptine attribué garde alors en mémoire la quantité d'enfants et détermine du même coup la quantité de crayons à aller chercher. À nouveau, l'enfant devra s'emparer de cette quantité de crayons en les énumérant à leur tour, mais en s'arrêtant au dernier mot-nombre de la comptine déterminé par l'énumération des enfants en amont.

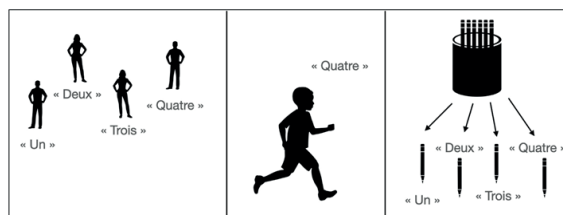


Fig. 3. La comptine numérique comme « liste » intermédiaire.

À cette liste de mots-nombres, il est possible d'associer un symbole à chacun des mots-nombres de cette comptine : « 1 », « 2 », « 3 », « 4 »..., par exemple. Ceux-ci ne sont que des symboles qui permettent une écriture synthétique de ces mots-nombres, mais qui pourraient également être exprimés par une liste de traits : I, II, III, IIII... ou encore de points, etc. (figure 4).

Ces différentes représentations, et bien d'autres, peuvent être mobilisées en classe pour aider les enfants. On fera usage de représentations telles qu'une collection de points disposés comme sur les faces d'un dé, pour les aider dans leurs tâches, tout en changeant la disposition des points d'une fois à l'autre afin de les amener à voir la quantité comme un invariant entre ces collections de points.

Quant à l'aspect ordinal des nombres, il est intrinsèque à la comptine numérique. La récitation de cette dernière donne implicitement un ordre à ces mots-nombres : « cinq » est plus grand que « trois », par exemple, parce que lorsque l'on récite la



Fig. 4. Différentes représentations des nombres de 1 à 10.

comptine on n'a pas encore dit « cinq » au moment où l'on dit « trois ». Cet aspect ordinal du nombre peut se représenter par une bande numérique (figure 5) qui sera mobilisée dans des situations quotidiennes, comme celle de mettre à jour le calendrier en début de journée.

Les situations quotidiennes ne manquent pas pour travailler ces aspects des nombres : demander aux enfants d'attribuer les trois places d'un podium, lors d'une course à pied organisée au cours d'éducation physique, est une occasion de travailler l'aspect ordinal des nombres, par exemple.

Conclusion

La connaissance de la comptine numérique n'est donc pas une condition suffisante pour permettre aux enfants d'acquérir leur première capacité de dénombrement. La capacité des enfants à dénombrer nécessite avant tout la mise en place des gestes de mise en correspondance et d'énumération que nous avons explicités. La comptine numérique y joue néanmoins un rôle crucial et nécessaire : la prise de conscience par l'enfant que le dernier mot de la comptine numérique prononcé (après énumération de la collection d'objets considérée) détermine la quantité d'objets dans cette collection.



Fig. 5. Calendrier de la classe.

Bibliographie

Colmez, P. (2009). *Éléments d'analyse et d'algèbre (et de théorie des nombres)*. Palaiseau (91128) : Éditions École Polytechnique.

Peano, G. (1889). *Arithmetices Principia Nova Methodo Exposita*. Turin : Bocca.

Piaget, J. & Szeminska, A. (1941). *La Genèse du nombre chez l'enfant*. Paris : Delachaux & Niestlé.

Piaget, J., Boscher, B. & Châtelet, A. (1949). *Initiation au calcul (enfants de 4 à 7 ans) : la genèse du nombre chez l'enfant (suivi de) de la psychologie à la pédagogie du calcul (suivi de) l'apprentissage des nombres*. Bourrelier.

Note

- 1 Programmes et référentiels du tronc commun. WBE. https://www.wbe.be/fileadmin/sites/wbe/uploads/images/Programmes/MATERNEL_Montage_MARS_2023_INTERACTIF.pdf

Entrer en philosophie à l'école primaire

Un exemple de dispositif dans le cycle 5–8

Bérénice DUBOIS

*Enseignement communal de la ville
de Liège/HEL*

berenice.dubois@naniot.be

Introduction

Depuis 2016, un cours d'Éducation à la philosophie et à la citoyenneté, communément appelé « cours d'EPC », est dispensé aux élèves de l'enseignement officiel fondamental en Fédération Wallonie-Bruxelles. Mais en quoi consiste précisément ce cours de « philo » ? Qu'y travaille-t-on réellement ? Comment y est organisé l'apprentissage de la philosophie ? Quelles sont les activités et les méthodes mises en place pour que des enfants, entre 6 et 12 ans, puissent pratiquer la philosophie ? Comment leur permettre de développer des habiletés de penser afin de mieux appréhender le monde qui les entoure ?

Loin d'être exhaustif, ce récit de pratique a essentiellement pour objectif de présenter une manière d'entrer en philosophie avec des enfants du premier cycle du fondamental. J'ai délibérément choisi de concentrer cet écrit sur le travail effectué dans le cycle 5–8, car ces « débuts » constituent la base de

l'apprentissage de la pratique philosophique pour mes élèves.

En tant que professeur d'EPC, mon objectif principal est de parvenir à libérer l'enfant de toute tutelle en lui permettant de construire sa propre idée. Pour ce faire, il me semble primordial de créer un espace serein de parole et de réflexion, afin de lui permettre de développer le goût et l'habitude de réfléchir, de prendre conscience que nous pensons par nous-mêmes, mais que nous pensons aussi ensemble, avec les autres. Lui permettre également, lors de ces confrontations aux idées de ses pairs, de se positionner non pas « dans la singularité de chacun mais dans l'universel » (Galichet, 2007, p. 83).

L'approche sera progressive, longue, lente et répétitive, afin de poser des jalons solides qui, je l'espère, accompagneront mes élèves durant de nombreuses années.

1. Contexte d'apprentissage

Je travaille avec des classes constituées, en moyenne, d'une vingtaine d'élèves. Il s'agit, la plupart du temps, du groupe-classe quotidien des enfants. Le cours se donne d'ailleurs dans le local du titulaire qui devient, le temps de la séance, notre « classe de philo ». L'organisation de mon pouvoir organisateur est telle que je vois mes élèves

1 h30 tous les 15 jours. J'ai la chance de pouvoir construire avec eux une relation pédagogique sur le long terme. En effet, je les accompagne durant les six années de leur scolarité primaire, ce qui nous permet de créer des liens, de poser un contexte de confiance et d'écoute, d'installer une certaine routine dans le fonctionnement et le déroulement de nos séances et également d'ancrer les outils philosophiques dans la durée.

L'apprentissage du questionnement étant au centre de mes objectifs pédagogiques, j'utilise essentiellement la méthode des « ateliers philo » pour animer mes leçons. Ces derniers peuvent revêtir trois formes :

- La discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP). Méthode où chaque participant se voit attribuer une fonction particulière (distributeur de la parole, journaliste, guetteur d'ambiance, gardien de la visée philosophique, gardien du temps...) permettant ainsi, de manière très cadrée, de développer l'écoute, l'investissement de chacun, la prise de parole, le respect de l'idée d'autrui et l'articulation de sa pensée à celle des autres participants.
- Les ateliers Lévine, du nom de leur créateur Jacques Lévine, permettent de traiter une thématique qui sera abordée, non pas par le biais d'une question mais, par un mot « inducteur ». Le fait de ne pas poser de question en début d'atelier permet une plus grande latitude aux participants, ne les obligeant pas à trouver une réponse à la question et leur permettant ainsi de se libérer de la pression d'atteindre « la bonne réponse ».
- La méthode Lipman, créée par Matthew Lipman, débute par une lecture partagée du support choisi. Vient ensuite la cueillette de questions, moment où les participants peuvent formuler ce qui les étonne, ce qu'ils souhaitent approfondir. Après avoir analysé les questions, le groupe choisit celle qui sera traitée lors de la discussion. Le travail des habiletés de penser est au centre de ce système.

Ces dispositifs sont régis par plusieurs règles, tant citoyennes que philosophiques, que chacun s'engage à respecter pour que les activités se déroulent au mieux. Cette méthode fait donc écho aux attendus de 1^{re}/2^e du nouveau référentiel : « Exprimer un étonnement et partager son avis sur des questions de type philo. Discuter dans un cadre établi

collectivement et coopérer » (Référentiel d'Éducation à la philosophie et à la citoyenneté, Tronc commun, p. 26). Galichet défend l'idée que « l'introduction de la philosophie à l'école dès le plus jeune âge est apparue comme l'un des moyens de créer chez les enfants des habitudes démocratiques de pensée et d'action » (Galichet, 2007, p. 50). Les attitudes philosophiques et citoyennes sont donc intimement liées : « Il ne s'agit pas, par conséquent, de former, d'une part, à la citoyenneté et, d'autre part, à la philosophie » (Référentiel d'Éducation à la philosophie et à la citoyenneté, Tronc commun, p. 18).

2. « S'étonner, la philosophie n'a pas d'autre origine » (Platon, *Théétète*)

Le but du cours d'EPC n'est donc pas d'apprendre les grandes théories philosophiques qui ont traversé l'histoire de l'humanité, mais de préparer son esprit à faire de la philosophie : permettre aux enfants de créer des automatismes de réflexion afin que la démarche philosophique, la méthode leur paraisse naturelle ; faire en sorte que le questionnement devienne un outil et la réflexion un réflexe. L'objectif premier que je cherche à développer avec mes élèves de 6-7 ans est donc « [...] de provoquer des déclics infimes. Inventer quelque chose à faire, à dire, à rêver qui fasse éprouver un étonnement, percevoir le trouble d'une question » (Droit, 2001, p. 14), pour pouvoir sortir des évidences et voir les choses sous un angle différent. Il s'agit donc plus d'apprendre à philosopher que d'apprendre la philosophie. Cependant, le contenu philosophique n'est pas totalement absent de nos séances. Il est tout à fait possible de s'attaquer à l'*Allégorie de la caverne* de Platon, à *La Parabole des porcs-épics* de Schopenhauer ou encore au *Cogito ergo sum* de Descartes avec un jeune public. Il existe des supports magnifiquement adaptés aux jeunes enfants pour aborder les premiers grands concepts de la philosophie. Je pense notamment aux albums de la collection Philonimo (Éditions 3œil) qui traitent de Popper, Schopenhauer, Hobbes ou encore Diogène.

3. Organisation des séances, contenu et démarche

En début de première année, chaque enfant reçoit un cahier au format A4 qui le suivra durant tout son cursus primaire. Au-delà de l'enjeu écologique, ce cahier unique sera le témoin de l'évolution de sa pensée et un aide-mémoire important. Il sera un outil référent de sa rencontre avec la philosophie. J'accorde également une grande importance à la mise en place d'une « routine », d'un cadre régulateur répétitif, qui va permettre aux enfants de se détacher de la contrainte des règles. Au fur et à mesure, ces dernières passeront dans le domaine de l'inconscient, deviendront des automatismes (Dehaene, 2018), ce qui permettra aux enfants de se consacrer entièrement à leur pensée et au questionnement.

Les sessions proposées en 1^{re}-2^e sont donc assez institutionnalisées, tant dans leur cadre (lieu / durée des séances / déroulé / travail en grand groupe / moment individuel) que dans leur fonctionnement (observation / hypothèses / lecture / trace). Nous travaillons en suivant les trois grandes capacités réflexives prescrites par le référentiel :

- Problématiser : se questionner, s'interroger, reconsidérer ce que l'on croit savoir.
- Conceptualiser : définir, savoir de quoi on parle.
- Argumenter : déconstruire, objecter.

3.1. Le début de séance

Les séances débutent systématiquement par un moment de regroupement au coin rassemblement. Une fois l'attention de tous et toutes obtenue, nous entamons la séance par un entraînement de notre pensée, une petite gymnastique. J'utilise les cartes des *Jeux pour discuter* (Avec des si – Pour ou contre ? – Dilemmes absurdes – T'y crois ou pas ? – Ça s'est fait ou pas ? – Qui de nous ?), de la collection Minus, qui permettent, sous forme ludique, d'aborder plusieurs habiletés de penser et plusieurs questionnements relatifs aux uchronies, aux dilemmes et aux prises de positions.

Une carte est choisie au hasard par un enfant de la classe. Personne ne sait quel sujet sera abordé. Une fois la question posée, chaque enfant désireux de

participer peut s'exprimer, personne n'est obligé de donner son avis. Il n'y a qu'une seule obligation : il faut argumenter pour défendre sa prise de position, et les réponses telles que « Je pense comme Léa », ne sont pas acceptées. Bien sûr, il n'est pas interdit de penser comme Léa, mais l'enfant doit pouvoir verbaliser son idée avec ses propres mots. Le climat relatif à cette activité est primordial ; il doit permettre à l'enfant d'oser s'exprimer, de ne pas se sentir jugé, tout en étant, lui aussi, à l'écoute de ses condisciples. Cette petite mise en train participe à développer l'écoute et la confiance en soi chez l'élève : « Je peux m'exprimer, mon avis a de l'importance, on m'écoute. » Lorsque j'énonce les consignes, j'accorde une importance toute particulière à l'usage des termes propres au lexique philosophique.

Exemple : « Vous pouvez être pour, contre, pour et contre, mais surtout, vous devez pouvoir **argumenter pour défendre** votre position. Dire pourquoi vous pensez comme cela. »

Sans s'en rendre compte, grâce à cette première activité, les enfants tendent déjà vers une attitude philosophique : se positionner, trouver une réponse qui leur est propre, la proposer, argumenter et parvenir à la verbaliser devant le reste du groupe. À ce stade de l'apprentissage, il ne s'agit pas de rebondir, de déconstruire ou de compléter l'idée d'un condisciple, cela fera l'objet d'une autre activité. Cet exercice dure généralement une dizaine de minutes. L'enfant sait qu'il ne doit pas monopoliser la parole et que son argumentaire doit être concis. La parole lui est donnée une seule fois. Il doit donc « rassembler » sa pensée avant de parler. Certaines cartes sont plus rigolotes que d'autres (ex : *Dilemmes absurdes*, Minus Éditions : « Tu préfères manger une limace au gout de chocolat ou du chocolat au gout de limace ? ») et certains arguments parfois surprenants.

Cependant, il arrive que le sujet évoqué au hasard apporte son lot d'interrogations plus profondes. Par exemple, « Pour ou contre les graffitis ? », « Pour ou contre les voyages en avion ? », « Pour ou contre manger les animaux ? », « Pour ou contre tout pardonner ? », (*Pour ou contre*, Minus Éditions). Si tel est le cas, deux options sont envisageables. La première est que nous passions un peu plus de temps sur cette thématique. La seconde, que nous la gardions en réserve pour l'approfondir lors de la séance suivante. J'apporte alors des supports, souvent des albums, qui peuvent nous aider à appréhender ce

questionnement. Cette première activité terminée, nous passons, toujours assis en cercle, à « l'atelier philo » proprement dit.

3.2. L'« atelier philo »

J'utilise très souvent un stimulus (album, extrait musical, photographie, tableau...) comme déclencheur du questionnement. Bien que j'essaie de varier les supports, ma sensibilité me conduit souvent à employer « un récit à partir duquel des questions philo peuvent émerger » (Galichet, 2007, p. 48). Les livres, « loin d'apporter des réponses toutes faites, [...] provoquent au contraire de nouveaux questionnements » (Pouyau, 2012, p. 24). Soit je choisis l'album en amont, soit je présente plusieurs ouvrages et les enfants votent pour savoir lequel sera travaillé. J'accorde beaucoup d'importance au choix des albums. Certains livres trop bien-pensants ou trop orientés pourraient dénaturer ou influencer le questionnement de l'enfant. Je sélectionne donc des albums qui permettent d'aborder de nombreux thèmes, qui permettent des réponses plures et qui laissent à la classe le loisir de choisir celui qui fera sens pour elle à ce moment. Ce n'est donc pas parce que je propose un livre que je sais déjà exactement de quoi nous allons parler. « Quel que soit le support utilisé, le plus important est de ne pas en être l'esclave et de s'en servir comme l'occasion d'une libre discussion » (Galichet, 2007, p. 13). Le livre, tant pour l'enfant que pour l'enseignant, est toujours porteur de surprise. L'utilisation de l'album n'apporte donc pas la réponse mais plutôt l'étonnement, le questionnement, le doute, la curiosité. Il devient un « outil pour ancrer le questionnement, pour ne pas rester face à un questionnement abstrait qui ne ferait pas sens pour lui » (Chirouter, 2011, p. 22). Pour les enfants, « l'histoire va faire écho tout en leur permettant de se décentrer et de sortir de leur subjectivité » (Chirouter, 2011, p. 21).

Avant de nous plonger dans le récit, nous travaillons sur la couverture et le titre de l'album. Les enfants observent, font des liens, relèvent des indices, émettent des hypothèses, argumentent, complètent les hypothèses de leurs camarades... Nous nous positionnons en véritable « communauté de recherche » au sens où l'entend Lipman.

Exemple : « De quoi peut bien parler ce livre ? D'après vous, quelle(s) thématique(s) aborde-t-il ? Quelles hypothèses pourriez-vous émettre ? D'après vous, quel est le mot important du titre ?

Quelle(s) question(s) pourrai(en)t être abordée(s) par cet album ? »

Les hypothèses que nous travaillons sont tantôt écrites sur une feuille de route et tantôt restent uniquement dans l'oralité. Cette première phase permet de travailler l'imagination qui, à mon sens, est essentielle en philosophie. Elle permet de voir le monde autrement, d'élargir nos horizons, de créer des liens et de poser des « hypothèses imaginatives » (Rodari, 1997, p. 41) pour aborder le questionnement philosophique.

Je lis ensuite l'album à voix haute en montrant les illustrations. Durant la lecture, aucune intervention ou question n'est autorisée. Une fois la lecture terminée, nous éprouvons nos hypothèses : nous les contredisons, nous les complétons, nous comparons nos indices avec le récit.

Nous poursuivons avec le débat qui, la plupart du temps, prend la forme d'une DVDP ; nous relevons et listons les thèmes abordés par le livre. Puis, ensemble, nous en choisissons un : celui qui nous a le plus interpellés, qui nous a surpris, qui est ancré dans l'actualité de la vie de la classe... Un même support est donc susceptible de ne pas mener au même questionnement pour chaque classe. Les enfants peuvent alors formuler librement les questions relatives au thème choisi mais en veillant à bien se détacher du récit. On ne gardera que les questions qui ne traitent pas directement de la narration et qui tendent vers l'universalité. « La difficulté sera de faire en sorte que l'enfant s'extrait de la narration pour trouver un thème, un questionnement à aborder » (Galichet, 2007, p. 50).

Exemple : « On ne gardera que les questions qui peuvent intéresser tous les êtres humains, petits ou grands. Une personne qui n'aurait pas lu le livre avec nous devra être capable de discuter de la question avec nous. La réponse à la question ne doit pas se trouver dans le livre. »

À ce stade de la séance, deux options sont envisageables : soit le débat, dont la durée est fixée au préalable (entre 15 et 20 minutes), est lancé ; soit la question est réservée pour être discutée lors de la séance suivante et les enfants retournent à leurs bancs pour travailler « la trace ».

Il faut garder à l'esprit que les enfants sont assis en cercle et s'écoutent depuis plus de 50 minutes. Les différentes étapes ont déjà pris du temps, elles leur ont demandé de la concentration, un certain effort cognitif ainsi que la maîtrise de leur corps

dans cet « espace » contraignant qu'est le cercle de parole. Tout dépend donc du groupe classe. Il arrive aussi parfois que l'on dépasse le temps imparti, « la faute » à l'envie ou à l'engouement pour la question. L'adaptation est donc de rigueur.

Lors de ce temps de discussion, il est important de veiller à « dépasser la banalité des lieux communs » (Galichet, 2007, p. 32) et de sortir de la simple juxtaposition d'avis personnels et isolés. Le défi est de construire une vraie confrontation dialoguée. Cela passe par une écoute active de la part des enfants, mais aussi de l'adulte qui reste le garant des codes philosophiques et qui devra parfois intervenir de manière pertinente pour relancer le questionnement, tout en veillant à permettre aux enfants d'apprendre à penser rigoureusement.

Cette construction collective de la réflexion se nourrit de l'analyse du stimulus, de l'écoute et du respect liés au fonctionnement même de l'atelier qui devient à la fois un moyen et une activité en elle-même. Raisonner, critiquer, compléter, donner un exemple, donner un contre-exemple, faire des liens, déduire, définir, formuler un problème, écouter, raconter, comparer... autant d'habiletés de penser que les enfants vont devoir mobiliser lors de leur participation à l'atelier et qui permettront de faire progresser la réflexion et la discussion.

Exemples d'interventions d'enfants : « Je ne suis pas d'accord avec... », « Je suis d'accord avec l'idée de..., mais je voudrais ajouter quelque chose », « Je reviens sur l'idée de ... », « Pourquoi a-t-il dit que...? », « Je voudrais donner un exemple pour expliquer mon idée »...

Bien sûr, certains enfants ne prendront pas la parole lors de l'atelier, mais ce n'est pas parce que l'enfant ne parle pas qu'il ne participe pas ou n'est pas influencé par les idées des autres. Comme pour les « jeux à discuter », il n'y a ici aussi aucune obligation de prendre la parole. Pouyau (2012, p. 15) rappelle que « la pensée interne doit être prise en considération ». Un de mes élèves de 2^e ne prend jamais la parole. Il ne m'a jamais parlé, même en dehors du cadre du cours. Pourtant, je peux constater, lors du temps individuel, qu'il est très impliqué et qu'il a été très attentif lors de la discussion car ses traces sont toujours pertinentes.

3.3. La trace

Une fois le temps dévolu à la discussion écoulé, nous clôturons l'atelier. Les enfants quittent le coin rassemblement et, munis de leur cahier, prennent place à leur banc pour un temps de travail individuel. Nourri par ce qui a été fait en amont et par la pensée des autres, cet exercice permet une intériorisation du dialogue personnel. Il est différent pour chaque enfant car la trajectoire liée au questionnement aura été différente pour chacun et n'apportera pas la même « conclusion ». Cette étape marque le « passage de la pensée dialoguée à la pensée écrite, du dialogue extérieur au dialogue intérieur » (Galichet, 2007, p. 80). Il s'agit d'un moment « libre » d'écriture et/ou de dessin qui reste cependant cadré par une consigne. Souvent, cette dernière est plurielle : l'enfant pouvant décider ce qu'il considèrera comme pertinent à conserver. Chaque trace devra être accompagnée d'une explication écrite.

Exemple : « Qu'as-tu retenu de cette discussion ? Qu'as-tu appris ? Qu'est-ce qui t'a étonné ? Qu'as-tu aimé comme idée présente dans le livre ? Quelle idée te fait te poser de nouvelles questions ? Et quelles sont-elles ? Si tu ne devais retenir qu'une seule chose de cette discussion, quelle serait-elle ?... »

Systématiquement, je demande aux élèves de 1^{er} année de passer par une phase de dessin. Une fois celle-ci réalisée, j'utilise « la dictée à l'adulte » pour légender leur production. Chaque enfant vient me trouver et j'écris ce qu'il me dicte. Si je ne comprends pas l'argument, je demande des précisions. Dès que l'enfant se sent capable de passer à l'écrit, il peut lui-même légender son travail. Je reste cependant disponible pour les plus grands qui voudraient que j'écrive pour eux. Certains enfants délaissent parfois le dessin au profit du texte. Cela ne me pose pas de problème. Bien que cette « trace » vienne clôturer la séance, elle ne clôt pas la discussion et encore moins la réflexion de l'enfant. On peut donc parler de « trace ouverte » car elle est juste le témoin de la pensée de l'enfant à cet instant précis. Il est donc important pour ces petits philosophes de conserver leur cahier pendant 6 ans, et ainsi de pouvoir constater leur évolution, de replonger dans leurs pensées, de réactiver des savoirs, de faire des liens entre les thèmes abordés. Quand le temps le permet, nous partageons également les productions, et les élèves qui le souhaitent peuvent présenter leur travail à la classe.

C'est la fin de la séance. Les cahiers sont rangés dans les casiers et nous les ressortirons dans 15 jours pour aborder une autre thématique, découvrir un autre questionnement.

4. La place de l'enseignant

Lors des ateliers, il est important de privilégier avant tout la parole de l'enfant. « Il convient d'éviter de répondre à sa place ou de répondre le premier sous peine de courir le risque d'influencer irrémédiablement l'enfant dans son approche du problème » (Galichet, 2007, p. 74). Je veille donc à adopter une attitude de retrait, de régulatrice, de facilitatrice, tout en étant la garante des exigences intellectuelles liées à la pratique de la philosophie. Ici encore, l'utilisation du lexique philosophique est importante. Je suis attentive à reformuler, à recadrer le débat, à questionner « [...] lorsque la parole ne circule plus correctement ou lorsque les échanges entre enfants piétinent » (Pouyau, 2012, p. 25). Je privilégie les interventions courtes et neutres « quitte à laisser s'instaurer des moments de silence, il vaut mieux attendre qu'il [l'enfant] puisse exprimer une réflexion personnelle et même de façon maladroite et naïve » (Galichet, 2007, p. 73).

Conclusion

Les actions pédagogiques présentées ici s'inscrivent dans une dynamique qui nous convient à moi et à mes élèves et elles n'ont en aucun cas valeur d'universalité. De plus, il ne s'agit que d'un exemple tiré de l'ensemble de ma pratique.

Il est évident que, malgré ce qui est mis en place pour faciliter l'apprentissage, je suis parfois confrontée à des écueils tels que des sujets trop complexes abordés trop tôt et qui ne trouvent pas de résonance chez les enfants à cet instant, à des publics limités par une faible maîtrise de la langue, ce qui complique le questionnement et le partage

d'idées. Parfois, c'est moi qui éprouve plus de difficultés à réguler le débat. Une autre fois, c'est le cadre même de la discussion qui n'est pas adapté. Je me souviens d'avoir organisé, en 1^e-2^e, un atelier sur le modèle de Jacques Lévine, où le fait de tenir un micro revêtait, pour les enfants, beaucoup plus d'intérêt que la question posée.

Cela ne me pose pas de réel problème d'arrêter un processus qui ne fonctionne pas et d'y revenir plus tard en l'adaptant. Cela fait aussi partie de l'apprentissage. Les moyens de susciter le questionnement et de trouver des moteurs sont nombreux. J'ai à cœur que le cours d'EPC puisse être cet espace de parole où « il n'y a pas une "bonne réponse" que l'animateur chercherait à faire trouver aux enfants, mais bien de multiples questionnements et de multiples réponses possibles » (Pouyau, 2012, p. 17).

Bibliographie

Chirouter, E. (2011). *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*. Paris : Hachette Éducation.

Dehaene, S. (2018). *Apprendre ! Les talents des cerveaux, le défi des machines*. Paris : Odile Jacob.

Droit, R.-P. (2001). *101 expériences de philosophie quotidienne*. Paris : Odile Jacob.

Galichet, F. (2007). *La Philosophie à l'école*. Toulouse : Milan.

Platon (2016). *Théétète*. Paris : Flammarion.

Pouyau, I. (2012). *De la M.S. au CE1 : Préparer et animer des ateliers philo*. Paris : Retz.

Rodari, G. (1997). *Grammaire de l'imagination*. Paris : Rue du monde.

Fédération Wallonie-Bruxelles (2022). *Référentiel d'Éducation à la philosophie et à la citoyenneté, Tronc Commun*. Bruxelles.

Jeux

Pour ou contre, Minus Éditions.

Dilemmes absurdes, Minus Éditions.

« La scène aux citoyens », un projet stimulant et collaboratif

Séverin DELRÉ

Collège Sainte-Véronique et
Marie-José (Liège)

1. Un projet, des bénéfices multiples

Depuis longtemps, on sait que la pédagogie de projet motive les élèves, mobilise de nombreuses compétences, les amène à se dépasser et donc les fait progresser. L'enseignement en diverses séquences distinctes avec comme seule *carotte* la tâche finale ne me semble, effectivement, pas suffisant, même s'il est parfois pertinent car toutes les compétences¹ ne peuvent pas être mobilisées par des projets. Il ne me semble du reste pas opportun de ne proposer que des projets aux élèves, il est peut-être préférable d'adopter des approches pédagogiques variées. Quoi qu'il en soit, le projet est souvent vu par l'élève comme un point culminant de l'année, et c'est la première chose dont il nous parle lorsqu'on le revoit quelques années plus tard.

Le projet permet en outre un rapprochement entre l'élève et le professeur, qui, lui aussi, participe au projet. Ce rapprochement est bénéfique également

pour l'enseignement en dehors du projet, le professeur ayant obtenu la confiance de l'élève (confiance si importante aujourd'hui puisque, on le sait, les professeurs ne disposent plus d'une autorité acquise, liée à leur fonction, comme c'était peut-être le cas il y a quelques décennies).

Certains élèves très peu scolaires deviennent des partenaires privilégiés : leur donner un rôle primordial dans le projet leur montre qu'on leur fait confiance et dès lors la relation change du tout au tout. Je me souviens avoir construit un décor de théâtre avec un élève à la limite du décrochage scolaire, avoir donné le rôle principal d'une pièce, avoir confié l'organisation d'un voyage, donné le rôle de président du jury du prix des lycéens du cinéma à d'autres... Les exemples sont légion. À chaque fois, le projet a participé au fait que les élèves donnent du sens à leur scolarité.

Évidemment, plus le projet sort l'élève de son quotidien et du train-train scolaire, plus il aura de chances de fonctionner. Pendant une quinzaine d'années, à l'Institut Marie-José (rue de Pitteurs à Liège), nous avons décloisonné les cours de 50 minutes des septièmes années professionnelles le vendredi². Ainsi, chaque vendredi était consacré à une seule matière. Trois professeurs accompagnaient la classe toute la journée. Par groupes de deux, les élèves organisaient une sortie et nous emmenaient visiter une institution politique ou culturelle, une ASBL, une ville, etc. À chaque fois, nous étions reçus par une personne qualifiée que les deux élèves avaient

contactée et avec laquelle ils avaient échangé par téléphone et par écrit³. Ainsi, les vendredis étaient tour à tour dédiés à l'éducation physique, aux sciences humaines et au français⁴. Le point d'orgue de ces projets était un voyage de trois jours.

Si les projets apparaissent comme pertinents pour les élèves de transition, ils me semblent tout à fait indispensables pour les élèves, souvent moins scolaires, du qualifiant. Ils motivent les élèves au point que certains jeunes en voie de décrochage scolaire reviennent à l'école grâce à ces projets.

2. Le jeu d'une pièce de théâtre

Outre les projets ponctuels des septièmes, il m'est apparu d'emblée que le jeu théâtral était extrêmement bénéfique aux élèves, tant en transition qu'en qualification. Bénéfique parce qu'il permet à l'élève de développer ses connaissances sur certains sujets, d'exercer sa mémoire, d'étoffer son vocabulaire, d'apprendre par cœur des tournures de phrases françaises qu'il n'a pas l'habitude d'employer, d'acquérir un esprit d'équipe... Bénéfique surtout parce qu'il lui apprend à OSER, oser affronter un public lors des représentations, oser quitter son image d'adolescent pour incarner un personnage qui appartient nécessairement à un autre monde que le sien⁵. L'élève en quelque sorte se professionnalise.

Après avoir mis en scène moi-même quelques pièces qui ont été jouées sur la scène de l'école, j'ai eu la chance de pouvoir collaborer avec le Théâtre de Liège et l'ESACT (École supérieure d'acteurs et d'actrices du Conservatoire de Liège) et d'intégrer un projet qui s'intitule « la scène aux citoyens⁶ ».

Ce projet cible des personnes qui ne sont pour la plupart pas destinées à assister à des représentations théâtrales et encore moins à monter sur scène. C'est ainsi que le Théâtre de Liège ouvre ses portes et sa scène à des personnes en situation de handicap, à des bénéficiaires du CPAS, mais aussi à des élèves du primaire et du secondaire. En 2023, douze projets ont été menés à bien, aboutissant à de brèves représentations d'environ une demi-heure.

J'ai été contacté au début de l'année 2022 par les responsables du service pédagogique du Théâtre de Liège pour faire participer une de mes classes à

ce projet. J'ai choisi la septième année professionnelle de l'institut Marie-José. Pourquoi cette classe ? Parce qu'elle était composée de jeunes adultes à l'indice socioéconomique faible qui se sont montrés motivés à l'idée de monter une pièce. Il s'agissait en outre d'une petite classe (14 élèves), ce qui faciliterait la mise en scène.

3. L'introduction au monde du théâtre

En octobre 2022, les élèves se sont rendus au Théâtre de Liège. Ils ont visité les scènes, les arrières-scènes, les loges, la réserve de costumes, etc. Ils ont pu se rendre compte de toute la complexité des techniques mises à la disposition des metteurs en scène. On leur a également expliqué l'organigramme du théâtre, ses financements et les différents métiers nécessaires à la vie du théâtre. Ils ont en outre pu assister à une répétition de la magnifique pièce *Reporters de guerre* et rencontrer la journaliste et actrice Françoise Wallemacq. Après cette visite, le projet devenait plus concret : les élèves avaient vu les lieux où ils allaient se préparer, puis se produire, ils avaient rencontré les techniciens qui seraient à leur service. Ils s'étaient rendu compte qu'ils auraient la chance de jouer entourés de professionnels du son, de la vidéo, des costumes, des décors...

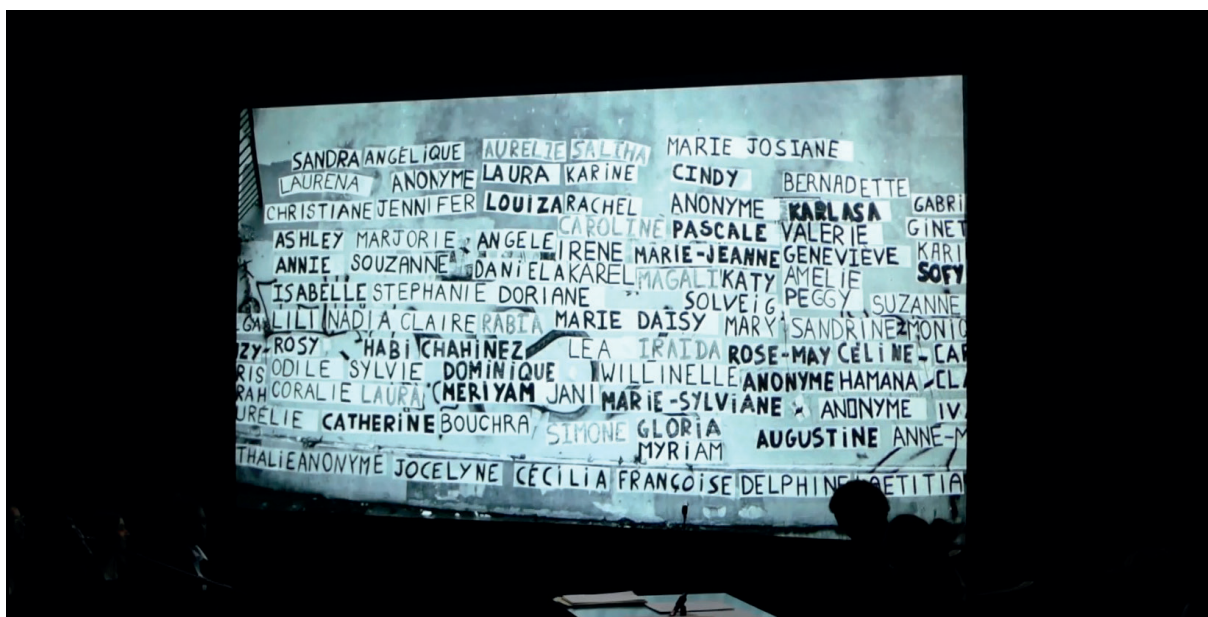
4. Le choix du sujet de notre pièce

Le projet ne se limite pas à une immersion et à une participation à une œuvre culturelle, il s'agit de faire réfléchir les élèves de manière citoyenne à une problématique sociétale. Dans cette optique, le Théâtre de Liège organise des conférences qui introduisent des pièces ayant pour thème un sujet d'actualité brûlant. Les élèves ont assisté à deux spectacles⁷ qui ont nourri leur réflexion et suscité des débats intéressants. Comme ils étaient particulièrement sensibles aux violences conjugales, nous avons choisi de nous lancer dans une représentation qui aborderait ce thème.

Pour nous informer sur le sujet, nous avons fait appel au Collectif contre les violences familiales et

l'exclusion (CVFE). Une intervenante est venue en classe donner des informations très intéressantes à propos des violences faites aux femmes et des moyens mis à la disposition des victimes. Par la suite, les élèves ont effectué des recherches dans le but de créer un diaporama qui serait projeté durant la pièce.

Nous avons choisi de prendre comme base un film documentaire : *Dixième chambre, instants d'audiences* de Raymond Depardon, réalisateur français qui a pu exceptionnellement filmer des audiences d'un tribunal correctionnel. Nous avons bien évidemment choisi une affaire de violence conjugale. Il s'agissait de rejouer à l'identique ces instants de procès filmés par Raymond Depardon. Avant que



les élèves se documentent sur le sujet et que nous rencontrions l'intervenante du CVFE, je les avais enregistrés individuellement pour qu'ils donnent spontanément leur avis sur cette affaire. J'ai été très étonné des réactions très contrastées des élèves. Si certains condamnaient l'attitude de l'accusé; d'autres, y compris des filles, s'en prenaient plutôt à la victime, estimant qu'elle simulait ou qu'en tant qu'épouse, elle aurait dû prendre sur elle, plutôt que de se plaindre à la justice, qu'il n'était pas anormal qu'elle endure des violences verbales voire physiques. On le voit, il était grand temps de mener un travail de fond sur ce sujet.

En définitive, il a été décidé que la première partie de la pièce serait une restitution à l'identique de ce procès et la deuxième, un diaporama informatif constitué de statistiques et de photos de slogans féministes avec comme arrière-fond sonore la voix des élèves, parfois en totale contradiction avec les informations projetées. Enfin, serait projeté le « vrai verdict » filmé par Raymond Depardon. Les spectateurs pourraient ainsi se rendre compte de la justesse du jeu des élèves qui auraient incarné tel ou tel personnage.

5. Les répétitions à l'école

Comme je l'ai mentionné plus haut, j'ai pu compter sur le soutien de l'École supérieure d'acteurs et d'actrices du Conservatoire de Liège. Les étudiants qui y suivent les cours d'agrégation effectuent un stage en duo qui consiste à mettre en scène une des pièces du projet « La scène aux citoyens » du Théâtre de Liège. Le défi était de taille pour mes deux stagiaires Josépha Sini et Lucas Denti; en effet, ils ne disposaient en tout et pour tout que de douze séances de 100 minutes pour mettre en scène le spectacle théâtral. Le projet était d'autant plus audacieux que les élèves n'avaient jamais été initiés au travail d'acteur.

Durant les premières séances, les stagiaires ont fait en sorte que les élèves se familiarisent avec le jeu théâtral : travail sur les mouvements, sur la voix, improvisations... Ce fut une vraie révélation : les élèves au départ renfermés et soucieux de leur image se montraient de plus en plus extravertis et arrivaient à transmettre beaucoup d'émotion dans leur jeu.

Ensuite, les élèves ont été très attentifs à l'extrait du documentaire de Raymond Depardon qu'ils allaient jouer. Ils se sont concertés avec les stagiaires pour la distribution, ce qui n'a pas posé de problème. Chaque rôle a été divisé en deux ou en trois. C'est ainsi que les rôles du juge, de la plaignante et de l'accusé ont été interprétés chacun par trois élèves différents et les rôles du procureur et de l'avocat de la défense par deux élèves. Cela permettait à certains moments de jouer en chœur ou à d'autres d'alterner les voix, faisant passer cette affaire individuelle en affaire plus collective, plus universelle⁸.

Les élèves se sont entraînés à se déplacer, à parler comme les personnages, à adopter leurs tics, leurs mimiques... Ils ont également étudié le texte. Lors des répétitions, les stagiaires sont beaucoup intervenus pour que les élèves interprètent leur personnage de manière de plus en plus fine et précise. L'extrait du film de Raymond Depardon a été visionné à de nombreuses reprises.

6. Les répétitions générales au Théâtre de Liège

Après ces douze séances à l'école, deux répétitions ont eu lieu sur la scène de la salle de l'Œil vert où serait joué le spectacle. Les élèves ont pu ainsi se familiariser avec leurs costumes fournis par le Théâtre de Liège, avec la scène, les décors, les lumières, les micros, etc. Je remercie vivement les régisseurs plateau, son, lumière et vidéo ainsi que les stagiaires metteurs en scène qui ont encadré de manière professionnelle les élèves.

7. Les représentations

Nous avons été associés aux élèves d'une classe de sixième générale du collège Saint-Martin de Seraing. Le spectacle comportait donc deux pièces, d'une trentaine de minutes chacune. Mes élèves ont choisi de passer en première partie. Deux représentations étaient au programme : l'une en matinée pour permettre aux élèves d'autres classes d'assister au spectacle; et l'autre en soirée pour permettre aux familles, aux amis, aux professeurs, etc. d'applaudir les élèves. Il faut noter que ces représentations étaient gratuites et ouvertes à tout public.



Juste avant de se produire sur scène, certains élèves étaient très stressés mais finalement, les deux représentations se sont merveilleusement déroulées. Les élèves pouvaient être très fiers d'eux.

8. Le rôle du professeur

À première vue, il semble que mon rôle était plutôt restreint, puisque j'ai pu m'appuyer d'une part sur deux stagiaires; d'autre part sur un responsable du service pédagogique du Théâtre de Liège et sur deux professeurs de didactique de l'École supérieure du Conservatoire de Liège, venus superviser les répétitions à de multiples reprises; et enfin sur de nombreux régisseurs professionnels. Cependant, j'ai été utile pour organiser les répétitions (réservation du local, rangement, assistance technique pour les projections...), pour assurer une certaine discipline, mais surtout pour aider individuellement les élèves: j'avais la possibilité de les prendre à part pour les encourager et leur faire répéter leur texte.

9. L'adéquation avec le programme

Comme je l'ai dit, l'avantage d'une pédagogie de projet est d'intégrer différentes compétences. Il me semble ici que toutes les UAA sont mobilisées:

UAA0: Les élèves ont pu exprimer ce qui les bloquait dans leur communication orale et nous avons cherché à ce qu'ils vainquent leurs craintes.

UAA1: Les élèves ont mené des recherches à propos du thème de la pièce, ce fut l'occasion de rappeler la pertinence de tel ou tel type de source.

UAA2: Les élèves ont résumé et synthétisé les informations qu'ils avaient trouvées et surtout celles apportées par l'intervenante du CVFE en vue de la création d'un diaporama.

UAA3: Les élèves ont exprimé leur avis par écrit, puis oralement sur l'affaire.

UAA4: Ils ont échangé leurs points de vue.

UAA5: Ils se sont inscrits dans une œuvre culturelle en transposant un film documentaire en pièce de théâtre documentaire.

UAA6: Ils ont relaté leur expérience dans un compte rendu.

En conclusion

Ce projet semble s'inscrire pleinement dans le programme. Il permet surtout aux élèves de prendre confiance en eux, d'améliorer leur image et leur expression orale, d'appréhender la culture et de s'inscrire pleinement dans une œuvre culturelle. Il nous permet également à nous professeurs d'avoir une relation plus riche humainement avec les élèves, nous faisant par là même aimer encore davantage notre métier.

Notes

- 1 Je préfère ne pas parler d'unité d'acquis d'apprentissage, puisque c'est bien le principe de l'enseignement que rien ne soit définitivement acquis et que tout soit en mouvement, les compétences de l'élève étant sans cesse mobilisées.
- 2 Comme les élèves allaient en stage le mercredi après-midi, ils avaient congé le vendredi après-midi; cependant, certains projets duraient toute la journée du vendredi, ce à quoi, chose incroyable, les élèves ne s'opposaient généralement pas.
- 3 On n'imagine pas le nombre de personnes qui sont prêtes à donner de leur temps pour aider les jeunes.
- 4 La préparation de la sortie mobilisait elle-même beaucoup de compétences liées au français.
- 5 Voir mon article « L'exercice théâtral » dans la revue *Puzzle, Les Actes de l'Université d'été 2006*.
- 6 Voir <https://theatredeliège.be/projets-particuliers/>
- 7 Comme il est préférable de réserver les places à la fin de l'année précédente, c'est le professeur, guidé par les membres du service pédagogique du Théâtre de Liège, qui choisit les pièces et donc les thématiques abordées. Toutefois, si les élèves ne se montrent pas intéressés par celles-ci, il est tout à fait possible de s'orienter dans d'autres directions.
- 8 Le rôle de la victime par exemple était tenu par trois élèves féminines d'origines différentes, ce qui faisait passer le message qu'on retrouve de la violence conjugale dans toutes les cultures.

Ludopédagogie : le pouvoir des jeux dans les apprentissages en comptabilité

Anne-Sophie WÉRY

Centre scolaire Saint-Joseph – Saint-Raphaël de Remouchamps
annesophie.wery@gmail.com

Introduction

Comment rendre les cours plus dynamiques et captivants pour les élèves ? Tout enseignant est certainement un jour confronté à cette question. Pour ma part, elle s'est particulièrement posée dans le cadre du cours de comptabilité dispensé en 6^e TQ Technicien en comptabilité au Centre Scolaire Saint-Joseph — Saint-Raphaël de Remouchamps.

Au sein de mon école, je n'étais pas la seule à faire face au manque d'engagement et de motivation des élèves. De nombreux collègues faisaient les mêmes constats que moi et soulignaient leur insatisfaction vis-à-vis des méthodes d'enseignement utilisées : ils déploraient un manque d'interaction en classe et avaient souvent l'impression de présenter la matière de manière répétitive. Ils étaient conscients que cela pouvait rendre les leçons peu attrayantes, créer un environnement d'apprentissage peu stimulant, décourager les élèves, et limiter leur participation, voire amoindrir leur engagement. Nous

avons dès lors décidé en équipe de renouveler (ou du moins de diversifier) nos méthodes d'enseignement en expérimentant une approche relativement novatrice : l'intégration de jeux dans le processus d'apprentissage.

Le présent article présentera des exemples concrets de jeux éducatifs utilisés durant le cours de comptabilité. Ceux-ci seront analysés à la lumière des apports théoriques fournis par la recherche. Il s'agira notamment d'évaluer, au départ de mon expérience, mais aussi de celle des collègues qui se sont lancés avec moi, l'impact concret de l'approche ludopédagogique sur l'engagement et la compréhension des élèves. Il s'agira aussi d'identifier les implications pratiques de cette approche, ses avantages et ses limites.

1. L'intégration de jeux au sein des dispositifs d'apprentissage à Saint-Joseph – Saint-Raphaël

Grâce aux recherches menées dans le cadre de mon mémoire, l'intégration de jeux au sein des pratiques pédagogiques est apparue comme une piste prometteuse pour répondre à nos besoins. Plusieurs questions se sont alors posées : quels jeux choisir ? Comment les mettre en place ? etc.

1.1. Quels jeux choisir ?

Dans le domaine de l'enseignement, il existe une grande variété de types de jeux qui peuvent être utilisés pour faciliter l'apprentissage des élèves, certains poursuivent des objectifs clairement pédagogiques, d'autres peuvent être adaptés par l'enseignant pour que ce soit le cas. Voici quelques exemples.

Les **jeux vidéo éducatifs**, spécialement conçus pour l'enseignement, offrent une approche innovante pour apprendre des concepts tels que les mathématiques, les sciences et les langues étrangères. Ces jeux interactifs captent l'attention des élèves tout en leur permettant de renforcer leurs connaissances de manière ludique (Hattie, 2009; Hourst & Thiagarajan, 2011).

Certains **jeux en ligne** offrent également des opportunités d'apprentissage. Des jeux en ligne existent pour enseigner la grammaire, la compréhension de textes et les mathématiques, permettant ainsi aux élèves de s'engager activement dans les contenus éducatifs sur des plateformes numériques (Hattie, 2009; Hourst & Thiagarajan, 2011). Par ailleurs, notamment grâce à leurs systèmes de points, de classement et autres fonctionnalités interactives, les plateformes de quiz en ligne représentent un outil rapide et pratique pour insuffler une touche ludique dans l'apprentissage. En quelques clics, les enseignants peuvent créer des quiz personnalisés sur des sujets variés.

Les **jeux de rôles**, quant à eux, permettent aux élèves d'adopter différents rôles et d'interagir dans un univers fictif. En jouant différents personnages et en prenant part à des scénarios imaginaires, les élèves développent des compétences de communication et de pensée critique (Hattie, 2009; Hourst & Thiagarajan, 2011).

Les **jeux de simulation** offrent aux élèves une opportunité de se plonger dans des scénarios les conduisant à développer ou à renforcer certaines compétences. En prenant des décisions dans un environnement simulé, ils peuvent, par exemple, développer leur capacité à résoudre des problèmes et à prendre des décisions éclairées (Brougère, 2005; JoolDesign, 2020; Hattie, 2009; Hourst & Thiagarajan, 2011).

Enfin, les **jeux de société traditionnels**, tels que le *Monopoly*, le *Mémory* ou le *Trivial Pursuit*, qui n'ont pas de vocation pédagogique ou didactique,

peuvent être adaptés pour enseigner divers concepts. On parle alors de « jeux-cadres ». Le principe fondateur des jeux-cadres consiste à percevoir le jeu comme une structure flexible, prête à être remplie par une variété de contenus. Cette approche permet une adaptation aisée du jeu à une multitude de contextes d'apprentissage, de réflexion, de recherche d'idées ou même de simulations. Grâce à cette conception ouverte, les jeux-cadres offrent une grande souplesse pour s'adapter à diverses situations pédagogiques et pour répondre à des objectifs spécifiques d'apprentissage ou de résolution de problèmes (JoolDesign, 2020; Hourst & Thiagarajan, 2011). Ces jeux peuvent, par exemple, mettre en lumière des compétences mathématiques, la stratégie et la pensée critique, tout en offrant une expérience ludique et engageante aux élèves. Les ressources disponibles dans la figure 4 offrent la possibilité de découvrir un large éventail de jeux-cadres variés.

Tout jeu peut sans doute trouver sa place en classe. Lorsqu'un jeu traditionnel est utilisé de manière basique, c'est-à-dire sans adaptation pédagogique, il peut aider à susciter l'engagement des élèves, à améliorer leur participation et à renforcer leur motivation. Cependant, il ne vise pas nécessairement à enseigner une leçon spécifique ou à renforcer la compréhension d'un concept particulier. En revanche, lorsqu'un jeu est conçu ou adapté pour faire comprendre un principe théorique, il a été développé en prenant en compte les objectifs pédagogiques spécifiques. Il peut inclure des éléments tels que des défis, des énigmes ou des activités qui aident les élèves à comprendre les concepts par le jeu et de manière interactive. Les jeux de ce type sont souvent utilisés pour renforcer la compréhension et la mémorisation des leçons, ce qui peut aider les élèves à retenir la matière plus longtemps (Brougère, 2005; De Carvalho & Coelho, 2022; De Grandmont, 1997).

Le choix des jeux à utiliser en classe doit donc découler d'une sélection minutieuse pour maximiser l'impact pédagogique et rendre l'apprentissage plus efficace et agréable pour les élèves. En exploitant le potentiel éducatif des jeux de manière réfléchie, les enseignants peuvent créer des expériences d'apprentissage enrichissantes et stimulantes pour leurs élèves.

Dans notre cas, la quête de jeux existants adaptés aux disciplines économiques s'est parfois avérée infructueuse, notamment en ce qui concerne la

comptabilité. Pour pallier ce manque, nous avons choisi d'adapter des jeux tels que le bingo ou le jeu de l'oie, considérés comme des jeux-cadres de manière qu'ils répondent aux objectifs que nous avons fixés.

1.2. Des exemples de jeux mis en place dans le cadre du cours de comptabilité

Les jeux sont principalement utilisés après avoir abordé un point de matière afin de réaliser des exercices de renforcement. Concrètement, des

cartes spéciales (figure 1), utilisables dans différents jeux-cadres, ont été créées pour intégrer des points de matière dans le jeu. Chaque carte est conçue de la même manière : un contexte spécifique d'entreprise est donné, accompagné du logo de l'entreprise, pour rendre l'expérience plus immersive et pertinente pour les joueurs. En plus du contexte, chaque carte comporte une question à laquelle les joueurs doivent répondre pour avancer dans le jeu. Les questions sont conçues de manière à tester et renforcer les connaissances comptables des élèves qui ont fait l'objet d'apprentissages antérieurs, tout en restant dans le contexte de l'entreprise présentée sur la carte.

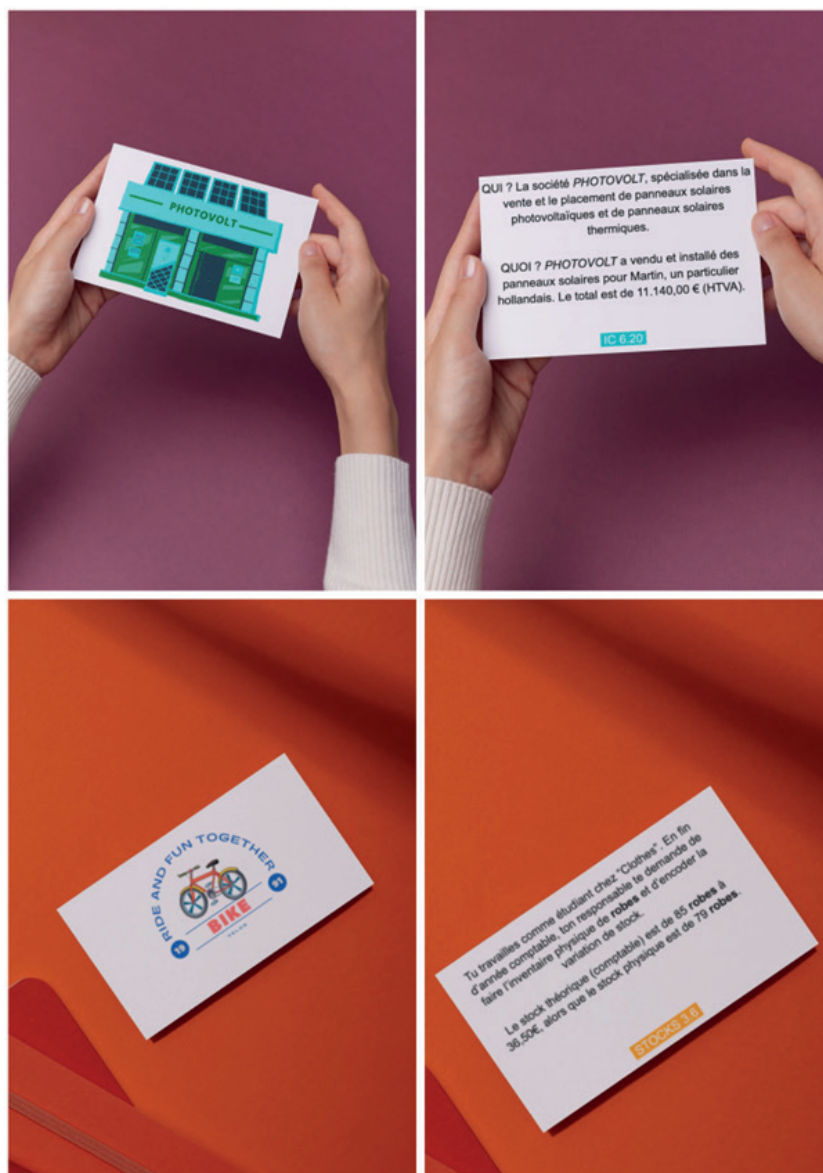


Fig. 1. Cartes comptables adaptées pour des scénarios et des questions à exploiter pour les jeux en comptabilité

Cette approche permet de lier les apprentissages réalisés en classe à des situations concrètes, ce qui favorise une meilleure rétention des connaissances et l'approfondissement de la compréhension des concepts comptables. Par exemple, les exercices sur les opérations intracommunautaires, d'abord effectués de manière isolée puis mélangés à d'autres concepts, ont permis de réellement comprendre la différence entre ce type d'opérations et les opérations classiques non contractantes. De plus, aborder chaque matière à travers plusieurs cas d'entreprises et de secteurs différents est bénéfique pour comprendre les nuances, ce qui n'est pas toujours simple à réaliser avec de longues monographies. En effet, l'éventail de cas différents est probablement moins important.

Le code situé dans une case de couleur au bas de la carte renvoie aux chapitres du cours et aux différentes matières. Il se compose de trois éléments distincts : le code de la matière, le numéro du cas de l'exercice et le numéro de la question. Dans le cas illustré, le terme « IC » fait référence aux opérations intracommunautaires, le chiffre 6 correspond à la société photovoltaïque. Il existe toute une série de questions sur cette société, formant une sorte de monographie découpée. Enfin, le chiffre 20 indique le numéro de la question. Grâce à ces indications, il est facile d'identifier la matière, de situer le cas dans le contexte de l'exercice, et de retrouver les réponses correspondantes dans la feuille de solutions. Cette méthode permet de structurer l'information et de faciliter la navigation entre les exercices et les solutions.

Cela permet une approche différente des exercices pratiques traditionnels sur papier. Les questions relatives à chaque nouveau point de matière sont d'abord traitées de manière isolée, puis mélangées avec les matières précédemment étudiées. Cela complexifie un peu la tâche tout en consolidant les acquis antérieurs et en servant de révisions pour ceux qui n'auraient pas bien assimilé les éléments.

La durée d'utilisation des jeux est relativement variable pour éviter toute forme de routine. Parfois, ils sont exploités en début de cours pour revoir les points abordés précédemment, et d'autres fois, en fin de cours en guise d'exercice de drill.

Outre l'exercitation, les jeux peuvent permettre une analyse diagnostique. Ils servent d'évaluation formative pour déterminer si les élèves ont acquis la matière ou non. Ils permettent aussi des exercices

d'apprentissage, parfois par l'erreur, ce qui aide à identifier les éléments incompris ou moins bien compris nécessitant d'être revus ou réexpliqués.

Le but du jeu pour les joueurs est de gagner la partie, d'une part grâce à de bonnes réponses, et d'autre part grâce à un facteur chance. La majorité des jeux nécessitent un dé pour déterminer le nombre de cases à parcourir, ajoutant un élément de hasard que les élèves apprécient et qui permet de potentiellement équilibrer les résultats et de moins stigmatiser les élèves rencontrant plus de difficultés avec la matière.

Les jeux de plateau et les cartes peuvent être imprimés. Ils prennent peu de place, ce qui me permet de les emporter facilement. Ils sont très utiles lorsque les élèves sont moins motivés ou qu'il est difficile de maintenir leur attention.

La plupart du temps, les jeux se jouent individuellement, ce qui est possible dans notre école car les classes de comptabilité sont peu nombreuses. Il est également possible de former des petits groupes de deux ou trois élèves, où toute la classe participe à la même partie de jeu. Une autre possibilité est de créer plusieurs groupes de quatre à six élèves qui jouent de façon isolée, donc plusieurs jeux en simultané. Dans ce cas, le professeur doit circuler entre les groupes et ne peut pas corriger toutes les réponses. Un correctif et un responsable de jeu peuvent alors être désignés, mais cette approche est moins appréciée, car elle réduit l'attention et la présence du professeur pour répondre aux questions.

Il peut parfois être complexe de maintenir tous les élèves attentifs lorsqu'ils ne sont pas tous activement engagés pendant le jeu, surtout si les tours sont trop longs. Pour remédier à cela, j'ai mis en place une règle : si un élève ne répond pas correctement, un autre élève peut tenter de répondre (celui qui se manifeste le plus rapidement) afin d'avancer son pion à la place de celui de l'élève qui n'a pas su répondre. L'objectif est également que l'élève qui connaît la réponse puisse expliquer son raisonnement à l'autre. Cette approche favorise l'apprentissage par les pairs, ce qui est à la fois intéressant et bénéfique pour tous les élèves.

Pendant le jeu, j'observe les élèves, corrige leurs réponses ou réexplique des notions lorsque cela est utile. Parfois, je joue avec les élèves car ils apprécient essayer de me battre.

La vérification des réponses peut se faire relativement facilement grâce à une fiche avec les solutions, utilisable par l'enseignant ou potentiellement par les élèves. Personnellement, je n'ai jamais testé cette approche, préférant être active pendant le jeu pour clarifier les éléments incompris, encourager ceux qui ont bien compris et aider ceux qui en ont besoin. Après chaque jeu, j'organise un *feedback* collectif pour revenir sur certaines notions mal comprises.

Les cartes créées peuvent être utilisées seules ou être intégrées à des jeux-cadres (des jeux de plateau, par exemple) comme *T'en fais pas* (figure 2) ou *Serpents et échelles* (figure 3). Cette flexibilité permet de varier les approches et les modalités. L'enseignant peut, selon ses envies ou son public, proposer un jeu plutôt qu'un autre, voire proposer plusieurs jeux portant sur les mêmes contenus pour revenir sur des notions mal comprises ou approfondir certaines compétences, tout en maintenant l'engagement et le plaisir des joueurs.



T'EN FAIS PAS POUR LA COMPTA

Démarrer

Les joueurs placent 4 pions de la même couleur sur la zone de stationnement et lancent un dé pour commencer la partie. Le joueur qui obtient un 6 sort un pion, et lance à nouveau les dés pour avancer.

Développement du jeu

Les joueurs font avancer leurs pions dans le sens des aiguilles d'une montre, en fonction du nombre obtenu en lançant les dés. Par exemple, si un joueur obtient un 4, il avance l'un de ses pions de 4 cases.

Cases de couleurs

Lorsqu'un pion atterrit sur une case de même couleur que ce dernier, il avance immédiatement de 4 cases.

Cases de lion

Lorsque le pion atterrit sur une case du lion avec la même couleur que lui, il retourne au point de départ.

Cases des animaux

Lorsque le pion atterrit sur une case de même animal que ce dernier, il avance directement jusqu'à la prochaine case de l'animal correspondant, indiquée par les lignes pointillées.

Questions de comptabilité

Lorsque le pion atterrit sur une case, le joueur doit pêcher une carte de la couleur correspondant à cette case.

- S'il répond correctement à la question, il avance de 4 cases.
- S'il ne répond pas correctement à la question, il reste sur la case. Dans ce cas, un autre joueur peut tenter de répondre à la question. S'il répond correctement, il peut avancer de 4 cases.

Gagner le jeu

Le premier joueur dont les 4 pions font le tour et arrivent au centre du plateau gagne la partie. Pour gagner, le joueur doit obtenir le nombre exact de cases restantes pour arriver jusqu'au centre. Si le joueur lance un nombre plus élevé que nécessaire pour arriver exactement à la fin, le pion du joueur rebondira sur la case centrale et reculera. Par exemple, si un joueur a 4 cases pour arriver à la fin et qu'il obtient un 6, le pion avance de 4 cases, rebondira au centre puis reculera de 2 cases.

Fig. 2. « *T'en fais pas pour la compta* »
(version adaptée de *T'en fais pas pour l'apprentissage de la comptabilité*).



Fig. 3. « Les fusées comptables »
(version adaptée de Serpents et échelles pour l'apprentissage de la comptabilité).

En complément de l'utilisation des jeux en classe, deux activités captivantes ont été entreprises. Tout d'abord, une visite au Wikifin Lab, connu pour son utilisation de jeux en vue d'expliquer des concepts financiers². Lors de cette activité, les jeux ont permis, non pas la réactivation de concepts et de procédures préalablement appris, mais leur découverte. De plus, Wikifin propose une série de jeux de plateau destinés à l'éducation financière, disponibles en téléchargement sur leur site ou gratuitement en les contactant directement (voir figure 4).

Ensuite, les élèves ont eu l'occasion de participer à une activité organisée par le LabOdo. Celle-ci leur a permis d'explorer les différents départements

d'une entreprise à travers un jeu de rôles. Ces expériences ont suscité l'intérêt des élèves et les ont aidés à mieux comprendre les concepts financiers et les rouages d'une entreprise. Odo propose également des jeux composés de cartes qui apprennent de manière autonome à utiliser leur logiciel comptable, disponibles en téléchargement sur leur site ou via une commande gratuite par simple prise de contact (voir figure 4).

Ces deux activités offrent une manière d'apprendre en s'amusant, dans un contexte différent de celui d'une classe traditionnelle. Ces activités ne sont pas directement intégrées dans les jeux présentés, mais servent de complément aux jeux utilisés.

Elles permettent d'aborder la matière de plusieurs façons, augmentant ainsi l'efficacité de l'apprentissage. En offrant une diversité de méthodes, ces activités renforcent les acquis et rendent l'apprentissage plus engageant et complet.

2. Des résultats prometteurs tant pour les élèves que pour les enseignants

2.1. Les constats réalisés

L'utilisation de jeux en classe a été très bénéfique. Les élèves ont manifesté un enthousiasme significatif, allant jusqu'à exprimer leur impatience à l'idée de jouer dès le début de chaque cours, montrant ainsi leur attente et leur désir de commencer les activités ludiques immédiatement. Leur engouement était tel qu'ils ont partagé leurs expériences avec des collègues ainsi qu'avec leurs parents, décrivant la classe comme un lieu où « on joue ». Bien que cette réaction ait pu surprendre initialement, les avantages d'une telle perception sont vite apparus : en considérant l'apprentissage comme un jeu, les élèves ont été davantage motivés, et les résultats pédagogiques se sont avérés positifs, les élèves ont assimilé les concepts de comptabilité sans même s'en rendre compte étant donné qu'ils étaient focalisés sur le fait de jouer. En effet, les évaluations formatives ont permis d'identifier qu'ils étaient plus aptes à faire des liens entre les différents points de matière, qu'ils étaient plus à l'aise pour expliquer ce qu'ils ont appris, et leurs résultats scolaires se sont améliorés. Les tâches, autrefois considérées comme étant monotones, sont devenues des expériences stimulantes et engageantes. De plus, l'interaction accrue en classe a encouragé les élèves à participer activement aux activités et aux discussions, renforçant ainsi leur compréhension des concepts enseignés.

Ces changements significatifs constatés par les enseignants ont également eu des effets positifs sur ces derniers. Ils ont découvert que les jeux pouvaient offrir une nouvelle dimension à l'apprentissage et qu'il était possible, grâce à ceux-ci, de capter l'attention des élèves, d'accroître leur intérêt pour la matière et de renforcer les interactions au sein du

groupe. Ils ont aussi pu constater que l'approche ludopédagogique adoptée favorisait une collaboration plus étroite entre les élèves et eux, créant ainsi un climat de classe plus dynamique et inclusif.

Ainsi, combiner l'aspect ludique des jeux avec des activités pédagogiques structurées a eu un impact positif à la fois sur les élèves et les enseignants. Cela a permis de dynamiser l'enseignement en rompant avec la routine et en favorisant l'engagement des élèves, mais aussi de renforcer la collaboration en classe et de contribuer à la création d'un environnement d'apprentissage plus stimulant pour tous les participants, favorisant le développement cognitif de chacun.

2.2. Les multiples avantages d'une approche ludique selon la recherche

Les résultats obtenus dans mes classes et celles de mes collègues sont confirmés par les constats plus larges de la recherche. En effet, il apparaît que les jeux éducatifs sont de plus en plus utilisés dans les environnements d'apprentissage, car ils offrent de nombreux avantages pour les élèves et peuvent améliorer considérablement leur expérience d'apprentissage.

Tout d'abord, comme nous l'avons perçu, les jeux rendent l'apprentissage plus amusant et engageant pour les élèves. En transformant des concepts abstraits en activités ludiques et interactives, les jeux suscitent l'intérêt et la motivation des élèves, ce qui les pousse à participer activement et spontanément aux activités pédagogiques. Lorsqu'ils prennent plaisir à apprendre, les élèves sont plus enclins à s'investir dans leur éducation et à développer une attitude positive envers le travail (De Carvalho & Coelho, 2022; Ducloux, 2022; Hattie, 2009; Hourst & Thiagarajan, 2011; Sauvé *et al.*, 2007).

De plus, les jeux peuvent faciliter la compréhension des concepts enseignés. Ils permettent aux élèves d'appliquer les connaissances dans un contexte concret et ludique, ce qui rend les concepts plus tangibles et accessibles. Les élèves peuvent expérimenter directement les conséquences de leurs actions dans un environnement sans risque, ce qui leur permet de mieux assimiler les notions abstraites et d'acquérir une compréhension plus approfondie (Hourst & Thiagarajan, 2011). Ces éléments ont été constatés dans le cadre des activités ludiques, y compris dans les jeux présentés, ainsi

que dans d'autres activités telles que le Wikifin Lab et le LabOdo. L'apprentissage autonome, favorisé par l'expérimentation et même par l'erreur, a véritablement permis aux élèves d'acquérir de nouvelles compétences et de consolider leurs acquis.

En outre, l'utilisation de jeux dans l'enseignement permet également aux enseignants de suivre de près la progression des connaissances et des compétences de leurs élèves de façon interactive : ils peuvent évaluer les performances des élèves et identifier les domaines où ils pourraient avoir besoin d'un soutien supplémentaire. Ainsi, les jeux offrent des opportunités d'évaluation formative en temps réel, ce qui permet aux enseignants de fournir un *feedback* immédiat et personnalisé aux élèves pour les aider à améliorer leur apprentissage (JoolDesign, 2020; Hourst & Thiagarajan, 2011). En effet, l'enseignant peut suivre le cheminement de la réponse de l'élève puis corriger directement, ce qui s'est avéré très utile à de nombreuses reprises. Dans mes classes, il n'est jamais arrivé qu'une partie se déroule sans la moindre intervention de ma part.

Un autre avantage majeur de l'utilisation de jeux est, comme les enseignants de Saint-Joseph – Saint-Raphaël ont pu le constater, leur capacité à favoriser la collaboration et la communication entre les élèves. En effet, de nombreux jeux exigent que les élèves travaillent en équipe pour atteindre des objectifs communs. Cette collaboration renforce les compétences sociales et les compétences de travail d'équipe des apprenants, tout en créant un environnement propice à la communication et à l'échange d'idées. Les élèves apprennent à écouter les autres, à partager leurs idées et à trouver des solutions ensemble, ce qui accentue leur capacité à travailler en collaboration avec leurs pairs (JoolDesign, 2020; Hourst & Thiagarajan, 2011; Sauvé *et al.*, 2007).

Par ailleurs, les jeux sont de précieux outils pour développer d'autres compétences essentielles. Ils favorisent le développement de la résolution de problèmes en proposant aux élèves des défis à relever et en les encourageant à trouver des solutions créatives. Les jeux sollicitent également la pensée critique des élèves, car ils doivent prendre des décisions éclairées pour progresser dans la partie. Ces compétences de résolution de problèmes et de pensée critique sont transférables à d'autres domaines de leur vie et sont donc précieuses pour

leur développement personnel et professionnel (JoolDesign, 2020; Hourst & Thiagarajan, 2011).

Enfin, l'utilisation de jeux dans l'enseignement peut contribuer à renforcer la confiance des élèves en leurs capacités. En réussissant des défis et en atteignant des objectifs dans un environnement ludique, les élèves gagnent en confiance en eux et en leur capacité à apprendre et à réussir. Cette confiance en soi est nécessaire pour persévérer face aux difficultés et s'engager pleinement dans le parcours éducatif (Brougère, 2005; Sauvé *et al.*, 2007).

L'utilisation de jeux dans l'enseignement ne se limite donc pas seulement au développement des compétences disciplinaires, mais elle permet également le renforcement des compétences transversales et relationnelles, souvent désignées comme les *soft skills*. Ces compétences transversales sont essentielles dans le monde moderne, où la capacité à s'adapter, à travailler en équipe et à communiquer efficacement revêt une importance croissante.

3. Les limites et réticences face à l'intégration des jeux

Malgré tous ces avantages, l'utilisation de jeux en classe présente également certaines limites qu'il est essentiel de prendre en compte dans le processus d'enseignement.

3.1. Les difficultés effectivement rencontrées

Tel que mentionné précédemment, pour maintenir l'engagement de tous les élèves pendant les jeux, j'ai instauré une règle selon laquelle, si un élève ne répond pas correctement, un autre peut tenter de répondre rapidement pour avancer son pion. Cela encourage l'interaction et l'apprentissage entre pairs, permettant à ceux qui comprennent bien le sujet d'expliquer leur raisonnement aux autres. Cette approche dynamique favorise l'attention continue et le partage des connaissances, enrichissant ainsi l'expérience d'apprentissage pour tous les élèves impliqués.

Toutefois, étant donné que je ne suis pas une habituée de la conception de jeux, et encore moins une *game designer* ou une professionnelle de ce domaine, j'ai trouvé difficile d'optimiser les jeux pour rendre tous les élèves aussi actifs que possible. Il serait bénéfique qu'une personne plus expérimentée dans la conception de jeux contribue à rendre les jeux plus fluides et captivants.

Une autre difficulté réside dans le fait que, malgré l'aspect ludique, certains élèves ne veulent pas participer. La dynamique de la classe n'est pas toujours favorable, d'autres facteurs similaires peuvent avoir un impact négatif sur les activités. Cela pourrait constituer un défi de taille pour l'enseignant. C'est ce que Hourst & Thiagarajan (2011) constataient avec l'idée que des élèves peuvent ne pas les trouver utiles pour leur apprentissage, ce qui peut entraîner un manque d'engagement et de motivation. Cependant, dans mon expérience personnelle, ces obstacles n'ont pas été majeurs.

3.2. D'autres difficultés et limites mises en lumière par la recherche

Tout d'abord, l'intégration des jeux peut être une tâche déstabilisante pour de nombreux enseignants, car cela peut impliquer la conception et la création de jeux adaptés aux besoins spécifiques de leurs élèves. Face à ce défi, les jeux-cadres peuvent s'avérer très utiles. Cependant, pour encourager davantage l'utilisation des jeux en classe, il serait bénéfique de développer davantage de ressources de ce type. Les enseignants pourraient ainsi avoir accès à une gamme étendue de jeux prêts à l'emploi.

Le facteur temps peut également être un défi. Intégrer des jeux en classe peut demander du temps, et il peut être difficile de concilier ces activités ludiques à la nécessité de couvrir d'autres sujets importants du programme scolaire (Hourst & Thiagarajan, 2011). En effet, il est nécessaire de consacrer une partie du cours à ce type de méthode, ce qui signifie souvent disposer de moins de temps pour les méthodes classiques, telles que les exercices ou les monographies complètes avec des journaux comptables, qui correspondent davantage au travail réel d'un comptable ou assistant en comptabilité.

D'autre part, l'utilisation de jeux peut nécessiter du matériel ou des supports supplémentaires. Il peut être nécessaire d'avoir accès à des logiciels spécifiques, des feuilles de calcul ou d'autres matériaux imprimés pour faciliter la mise en œuvre des jeux en classe (Hourst & Thiagarajan, 2011).

De plus, les jeux peuvent ne pas couvrir tous les aspects, en particulier dans les disciplines complexes. Il est donc primordial de les utiliser en complément d'autres méthodes d'enseignement pour assurer une couverture complète des sujets importants.

En outre, il convient de noter que les jeux peuvent ne pas toujours refléter fidèlement la complexité et les réalités de la vie financière réelle. Ils peuvent simplifier certains aspects, ce qui pourrait donner aux élèves une fausse idée des défis financiers qu'ils pourraient rencontrer dans leur vie future (Hourst & Thiagarajan, 2011).

Ensuite, la complexité de certains jeux peut être un obstacle pour les élèves. Certains jeux peuvent être très difficiles à comprendre, ce qui peut entraîner un manque d'engagement et d'intérêt des élèves, nuisant ainsi à leur apprentissage. Il convient aussi de se méfier des biais potentiels dans les jeux. Certains jeux peuvent être biaisés en faveur de certains scénarios ou joueurs, ce qui peut influencer l'apprentissage de manière négative pour certains élèves. Parmi ceux-ci, le biais de représentation culturelle peut véhiculer des stéréotypes, le biais de genre peut limiter les possibilités en favorisant un sexe, le biais socioéconomique peut exclure les élèves défavorisés, et le biais de représentation des capacités peut marginaliser certains types d'intelligence.

Enfin, l'ouvrage de Hourst & Thiagarajan (2011) souligne la difficulté associée au terme « jeu ». Selon cette perspective, le jeu est intrinsèquement lié à une activité ludique, alors que l'apprentissage et le travail sont souvent perçus comme des activités sérieuses et distinctes. Cette divergence peut conduire à une réticence à associer ces deux domaines. Ainsi, les auteurs suggèrent de remplacer le mot « jeu » par des expressions alternatives telles que « activité pédagogique alternative » ou « application interactive des concepts », offrant ainsi des termes moins connotés pour intégrer ces activités ludiques tout en préservant leur sérieux et leur potentiel éducatif.

4. Un équilibre méthodologique à trouver

Il ne serait ni pertinent ni efficace de se limiter aux méthodes ludopédagogiques. La recherche d'un équilibre entre les méthodes classiques d'enseignement et les approches ludiques est essentielle pour offrir une expérience d'apprentissage enrichissante et stimulante aux élèves. Nous l'avons vu, les arguments en faveur de l'utilisation des jeux dans l'enseignement sont nombreux. Cependant, il est également important de reconnaître les limites et les réticences associées à l'intégration des jeux en classe (temps nécessaire à la conception et à la mise en œuvre des jeux, matériel, risque de simplification excessive ou de biais potentiel, etc.).

Dans cette optique, il est primordial de ne pas opposer les méthodes classiques aux approches ludiques, mais plutôt de chercher à les concilier. Chaque méthode a ses avantages et peut être adaptée en fonction des besoins spécifiques des élèves, des contenus à enseigner et des objectifs poursuivis. L'essentiel est de trouver un équilibre qui permette de transmettre les connaissances de manière efficace tout en encourageant la curiosité et l'enthousiasme des apprenants.

Il est également crucial de reconnaître le rôle central de l'enseignant dans le processus d'apprentissage. Les ressources ludiques peuvent être des outils précieux, mais c'est la manière dont l'enseignant les utilise qui détermine leur efficacité (Hattie, 2009; 2023). Chaque enseignant a sa propre approche pédagogique, et il est important de respecter sa liberté de choix en la matière. L'objectif ultime demeure que les élèves apprennent et comprennent la matière, quelle que soit la méthode utilisée. Il ne faut pas oublier que, comme le souligne Perrenoud (2004 cité par Fabre & Bessire, 2006), « nul ne peut véritablement apprendre s'il ne donne du sens à sa démarche d'apprentissage ». En accordant une attention équilibrée aux avantages et aux limites des approches ludiques, les enseignants peuvent créer des expériences d'apprentissage diversifiées et enrichissantes qui répondent aux besoins variés de leurs élèves.

En guise de conclusion

On l'a compris, pour que les jeux soient efficaces dans l'enseignement, ils doivent, d'une part, être minutieusement sélectionnés ou conçus : les enseignants doivent veiller à choisir des jeux qui correspondent aux objectifs d'apprentissage spécifiques et à les adapter au niveau et aux besoins des élèves (Hourst & Thiagarajan, 2011). D'autre part, les jeux doivent être utilisés de manière appropriée et intégrés de manière pertinente dans le curriculum. Ils ne doivent pas être utilisés comme une simple distraction, mais plutôt comme un complément aux méthodes d'enseignement plus classiques.

Les dispositifs ludiques testés dans les classes de Saint-Joseph – Saint-Raphaël se sont révélés bénéfiques et ont permis aux enseignants d'atteindre les objectifs qu'ils s'étaient fixés. Pour ma part, je suis très satisfaite des résultats obtenus tant en ce qui concerne la compréhension des concepts et procédures liés à la comptabilité travaillés que la motivation et l'engagement des élèves dans les tâches.

D'autres pistes restent à explorer pour exploiter le potentiel didactique et pédagogique des jeux et approfondir ma réflexion. J'espère que cet article incitera d'autres enseignants à intégrer les jeux dans leurs pratiques en vue de créer des expériences d'apprentissage enrichissantes et stimulantes pour leurs élèves.

La figure 4 présente une liste non exhaustive d'outils et de ressources ludiques qui peuvent inspirer ceux souhaitant intégrer des activités ludiques dans leurs cours. Les types de domaines concernés, les sujets parfois spécifiques, les auteurs, les liens, ainsi qu'un QR code sont également inclus, facilitant ainsi l'accès et la découverte des ressources proposées. Par ailleurs, les plateformes de création de quiz en ligne constituent une autre ressource pour une approche ludique en classe. Ces plateformes permettent de concevoir des quiz interactifs qui rendent l'apprentissage plus amusant tout en évaluant les connaissances des élèves de manière efficace.

Liste non exhaustive de ressources ludiques

Domaine	Sujet	Nom	Lien	QR Code
Tous	Multiplés	Thiagi	https://www.thiagi.com/game-list-test	
Tout	Multiplés	Cherchons ensemble	https://www.unamur.be/punch/sessions/axe2/presentation/thiagi	
Economie	Multiplés	Economic games	https://economics-games.com/fr	
Economie	Budget	Budget Responsible	https://www.budgetresponsible.be	
Economie	Budget	Wikifin	http://www.wikifin.be/fr/wikifin-school/gere-tes-pepetes	
Economie	Budget	Wikifin	http://www.wikifin.be/fr/wikifin-school/justin-budget-0	
Economie	Budget	Wikifin	http://www.wikifin.be/fr/abc-du-budget	
Economie	Offre et demande	Citeco	https://www.citeco.fr/Moutons/Doc/Guide_jeu_du_mouton.pdf	
Droit	Politique	Voxapolis	https://www.reseau-canope.fr/notice/voxapolis.html	
Droit	Politique	EUcraft	https://learning-corner.learning.europa.eu/learning-materials/eucraft-digital-simulation-game_fr	
Economie	Système économique	Economia	https://saw-b.be/2022/11/21/economia-jeu/	
Economie	Création de startup	Virtonomics	https://virtonomics.com/fr/	

Plateformes de création de quiz en ligne





Wordwall	https://wordwallnet/play/1345/167/118	
Learning apps	https://learningapps.org/index.php?s=comptabilité	
Wooclap	https://www.wooclap.com/fr/quiz-en-ligne/	
Kahoot	https://kahoot.it	

Fig. 4. Ressources ludiques et plateformes de création de quiz en ligne.

Bibliographie

- Brougère, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Economica.
- De Carvalho, C.C.V. & Coelho, A. (2022). *Game-Based learning, gamification in education and serious games*. Mdpi AG. Porto.
- De Grandmont, N. (1997). *Pédagogie du jeu : jouer pour apprendre*. De Boeck Supérieur.
- Ducloux, B. (2022). *Usages et limites du jeu en classe de SES*. Université Grenoble Alpes. Consulté le 12 juin 2023 sur https://ses-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/sites/default/files/media-pdf/2022-06/le_jeu_dans_la_pedagogie_des_ses-ducloux.pdf
- Fabre, P. & Bessire, D. (2006). Enseigner la conception de systèmes de comptabilité de gestion. *Comptabilité Contrôle Audit*, 12(3), 67. <https://doi.org/10.3917/cca.123.0067>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Corwin.
- Hattie, J. (2023). *Visible Learning: the sequel. A Synthesis of Over 2,100 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Hurst, B. & Thiagarajan, S. (2011). *Modèles de jeux de formation : Les jeux-cadres de Thiagi*. Éditions Eyrolles.
- JoolDesign (2020). *Les Jeux-cadres de Thiagi – ludopédagogie*. Ludopédagogie. Consulté le 10 mai 2023 sur <https://xn--ludopedagogie-feb.be/ludopedagogie/jeux-cadres/>

Paoloni, N. & Schoenmaeckers, J. (2023). Le parcours du Wikifin Lab : une expérience interactive pour contextualiser le cours de « Formation sociale et économique ». *Didactiques en Pratique*, 9, 81–83. Consulté le 12 septembre 2023 sur https://www.uliege.be/cms/c_18828734/fr/dep-9-2023-book?details=true

LabODOO – Educational Laboratory for Entrepreneurs (s. d.). Odoos S.A. Consulté le 8 mai 2023 sur https://www.odoo.com/fr_FR/labodoo

Perrenoud, P. (2013). *Métier d'élève et sens du travail scolaire (8^e édition)*. ESF Éditeur.

Sauvé, L., Rénaud, L. & Gauvin, M. (2007). Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage. *Revue des Sciences de L'éducation*, 33(1), 89–107. Consulté le 5 mai 2023 sur <https://doi.org/10.7202/016190ar>

Wikifin (s. d.). À propos de Wikifin. Consulté le 15 avril 2023 sur <https://www.wikifin.be/fr/propos-de-wikifin>

Notes

- 1 Dans le cadre de mon mémoire, j'ai mené des analyses qualitatives des dispositifs intégrant le jeu dans l'enseignement des disciplines économiques et de gestion, dispositifs mis en place au centre scolaire Saint-Joseph – Saint-Raphaël de Remouchamps durant l'année scolaire 2022–2023.
- 2 Un article écrit par N. Paoloni et J. Schoenmaeckers (2023) dédié à ce sujet est disponible dans le numéro 9 de la revue *Didactiques en Pratique*.

Le p'TI Journal, revue de traductions inspirée par le *Courrier international* : un projet pédagogique transversal dans la formation en traduction

Valérie MARIS
Mathilde MERGEAI¹

ULiège
Faculté de Philosophie et Lettres,
Département de langues modernes,
filière en Traduction et interprétation

¹ UR CIRTI (Centre interdisciplinaire
de recherches en traduction et en
interprétation)

valerie.maris@uliege.be
mathilde.mergeai@uliege.be

Introduction

Durant l'année académique 2022–2023, les étudiantes et les enseignantes de la filière en traduction et interprétation de l'université de Liège (faculté de Philosophie et Lettres) ont collaboré pour créer une revue comportant 71 articles de la presse étrangère (en anglais, néerlandais, allemand ou espagnol) traduits vers le français sur une thématique commune : les objectifs de développement durable des Nations unies (ODD). Cette publication a été imprimée et distribuée aux collaborateurs et collaboratrices ainsi qu'à différents services de l'institution. Elle sert également d'outil de promotion de notre formation, qui comprend trois années de bachelier et deux années de master. Nous avons eu la

chance d'être les coordinatrices de ce projet et d'y prendre part dans nos classes respectives. Le texte qui suit vise donc à présenter ce projet d'enseignement, à détailler son déroulement et ses modalités, et à analyser ses différents enjeux, notamment pédagogiques¹.

1. Genèse du projet

Jusqu'en 2022, une part significative de l'évaluation du cours de traduction générale de l'anglais vers le français, donné en deuxième année de bachelier, consistait en une traduction commentée d'un texte choisi par les étudiantes. Concrètement, elles soumettaient à leur enseignante un texte source d'environ 600 mots et, après validation, remettaient un travail réalisé à domicile comprenant leur traduction et des commentaires destinés à démontrer leur maîtrise de la terminologie propre à la profession et leurs compétences réflexives sur leur pratique de la traduction. Dans une deuxième phase, les étudiantes recevaient un *feedback* sur leur travail et étaient invitées à fournir une version corrigée.

Dans les faits, les textes choisis étaient en très grande majorité des articles à caractère informatif, surtout des articles de presse. Ce choix s'explique notamment par le manque de représentations claires de la réalité des métiers de la traduction et, à fortiori, du type de textes traduits par les professionnel·les du secteur. Une seconde explication, plus pratique, tient au fait que les articles

de presse (au sens large) constituent un contenu à priori plus accessible que d'autres types de textes issus notamment des entreprises. Néanmoins, les textes de presse sont peu représentatifs des contenus traduits dans le monde professionnel (Kiraly, 2005, p. 1102).

Ces travaux individuels, de qualité variable en fonction du niveau de compétence des étudiantes, partageaient généralement deux faiblesses : un manque d'ancrage réel (les textes étaient traduits sans contexte cible ni contraintes spécifiques) et un manque de finition (les textes n'étaient que très rarement publiables, même dans leur version corrigée). Par ailleurs, les articles sources choisis n'étaient pas toujours de qualité et étaient peu diversifiés.

Une façon de répondre à ces deux problèmes a été, selon les enseignantes, de proposer aux étudiantes de formaliser une situation de traduction « fictive, mais réaliste » du texte qu'elles avaient sélectionné. Comme le soulignent García González et Veiga Díaz (2015), les projets réalistes dans la formation en traduction favorisent la motivation, l'autonomie, la réflexivité et la responsabilisation des apprenant-es.

Dans cette perspective, les étudiantes ont été invitées à préciser dans quel contexte plausible leur texte pourrait être traduit et publié. Le contexte d'une traduction introduit en effet des contraintes de registre et de ton, de choix lexicaux, ou de règles d'écriture, notamment liées au commanditaire et au public cible (voir Nord, 2020, p. 78–80). Même si nous avons constaté certaines améliorations, notamment une plus grande prise de conscience des contraintes de traduction, ces différentes adaptations de l'activité n'ont jamais été tout à fait concluantes dans la mesure où le travail ne présentait jamais une qualité professionnelle.

Au cours d'une discussion informelle sur l'évolution du cours, nous avons imaginé scénariser davantage cette activité en proposant aux étudiantes de réaliser une revue « maison » sur le modèle du *Courrier international*. Cette publication hebdomadaire du groupe *Le Monde* est constituée exclusivement de traductions en langue française d'articles issus de la presse internationale. Chaque numéro rassemble à la fois des articles d'actualité et un dossier thématique. Cette idée permettrait aux étudiantes de choisir des articles de qualité, de cadrer les choix de textes autour d'une thématique commune, et de fournir à la fois de vraies contraintes et

un contexte réaliste de traduction de presse. Cette discussion informelle a suscité l'enthousiasme d'autres collègues enseignant la traduction depuis d'autres langues que l'anglais et à des niveaux plus avancés... Le projet était né.

Par la suite, nous avons opté pour la thématique des ODD, parce que portée également par les autorités de l'institution et par des organismes internes comme la cellule Durabilité et Transition ou le Conseil Genre et Égalité. Cette décision a permis de diffuser le projet au-delà de notre filière et de notre faculté. Nous avons en effet été invitées à partager cette expérience dans la partie « projets pédagogiques innovants » lors d'une journée inter-facultaire sur la durabilité et la transition organisée en décembre 2023. Le projet figure également dans le rapport annuel du développement durable de l'université de Liège pour l'année 2022–2023.

2. Déroulement du projet

L'idée de ce projet a jailli au mois de janvier 2022. Au mois de mars s'est tenue une première réunion à laquelle étaient invitées toutes les collègues de notre filière. La participation à cette réunion reposait sur une base volontaire et l'adhésion au projet par la suite, également. Convaincues de l'intérêt de l'apprentissage par projet dans la formation des futures traductrices (voir notamment Kiraly, 2000), nous avons réfléchi collectivement aux enjeux pédagogiques du projet. Ce dernier nous a notamment permis de renforcer l'adéquation de notre formation avec les exigences du label EMT (*European Master's in Translation*), en particulier les compétences suivantes : « rédiger des textes à des fins spécifiques dans une ou plusieurs langues de travail, en tenant compte des situations, destinataires et contraintes spécifiques » ; « vérifier, revoir, réviser et évaluer leurs propres travaux et ceux des autres en fonction d'objectifs de qualité standard ou spécifiques au travail » ; « travailler à la fois de manière autonome et au sein d'équipes virtuelles, multiculturelles et multilingues, en utilisant les technologies de communication appropriées » (voir Référentiel de compétences, 2022). Lors de cette réunion, nous avons aussi défini des procédures de travail concrètes et un budget réaliste pour introduire une demande de subsides dument étayée par un projet d'enseignement, déposée au mois de mai.

LES OBJECTIFS DE DÉVELOPPEMENT DURABLE **en TRADUCTIONS**



Au mois de juin, un comité éditorial s'est mis en place, composé de cinq enseignant-es intéressé-es par le projet, mais qui n'assuraient pas de cours de traduction vers la langue française et ne pouvaient donc pas impliquer leurs étudiantes dans le projet. Nous avons également pris contact avec la revue *Courrier international* pour solliciter son soutien, ce qui a abouti à l'organisation, le 30 septembre, d'une conférence de présentation du projet aux étudiantes en collaboration avec Julie Marcot, directrice adjointe du service de traduction de la revue.

Les étudiantes et leurs enseignantes ont ensuite disposé d'un délai d'un mois pour sélectionner des articles dans la presse internationale et les soumettre au comité éditorial, dont la mission était de valider ces contenus et d'assurer la cohérence de l'ensemble de la publication. Ces propositions étaient centralisées dans un tableur partagé par toutes les enseignantes impliquées, qui permettait à toute l'équipe de suivre l'avancement du travail dans tous les cours.

Après l'approbation du comité, la phase de traduction à proprement parler a pu commencer dans les différents cours, de novembre 2022 à mars 2023. Puis entre mars et avril, les différents textes ont été révisés et relus soit par des étudiantes, soit par des enseignantes.

Au cours de l'année, l'équipe a alimenté régulièrement un espace d'affichage pour rendre compte de l'avancement général du travail et a également organisé deux concours à destination des étudiantes : le premier pour choisir le nom de la revue (au mois de novembre 2022) — *Le p'TI journal* (en référence à l'acronyme T-I, souvent utilisé pour désigner notre filière de formation en traduction et interprétation) — et le second pour créer un logo (au mois d'avril 2023).

Après mise en page et impression, les exemplaires ont été livrés en juin et la filière a organisé, le 27 juin 2023, une fête pour le lancement de la revue, rassemblant toutes les collaboratrices, enseignantes et étudiantes, et les autorités institutionnelles.

Lors du lancement, un questionnaire d'évaluation du projet a été distribué aux participantes et, en juillet, l'équipe enseignante s'est réunie afin de dresser le bilan de l'activité.

3. Méthodes de travail

Le travail a été mené à bien selon différentes méthodes en fonction des objectifs de cours. De la même manière que les enseignantes de la filière étaient libres de participer ou non au projet, la méthode de travail mise en place dans leurs cours respectifs était libre elle aussi. Ainsi, les étudiantes ont été confrontées aux méthodes suivantes :

3.1. Sélection des articles

La sélection des textes sources, d'abord, était soit totalement libre, soit à effectuer dans une liste proposée par l'enseignante ou par les étudiantes de la classe, soit imposée.

3.2. Traduction

Le travail de traduction pouvait être réalisé individuellement (sur les textes plus courts), en binôme, en petits groupes dans une même classe ou en groupe classe. Dans plusieurs cours, les étudiantes ont post-édité une traduction automatique issue du logiciel DeepL. L'utilisation professionnalisante des outils d'aide à la traduction fait en effet partie des objectifs la formation. Dans le cadre d'un cours de master, les étudiantes ont eu pour mission de produire une traduction-résumé. Pour chaque article, les étudiantes traductrices ont également dû trouver deux images libres de droits pour illustrer le sujet.

3.3. Révision

Assuré essentiellement au niveau du master, le travail de révision, c'est-à-dire l'examen comparatif du contenu dans la langue cible, par rapport au contenu dans la langue source, pouvait s'effectuer individuellement, en binôme, en petits groupes dans une même classe, ou en groupe classe (dans les plus petites classes). Il a pu être réalisé par les pairs d'un même cours ou envoyé à d'autres étudiantes plus expérimentées (de master) dans le cadre d'un autre cours. Cette collaboration entre les étudiantes de cycles différents a conféré au projet une dimension transversale. Selon les cas, la phase de révision s'est arrêtée au travail des étudiantes ou a pu être finalisée par des enseignantes, en concertation avec la ou les traductrice(s) de l'article. Ces

Malgré ces difficultés, le résultat concret, esthétiquement réussi, a suscité la fierté des étudiantes et des enseignantes. En outre, l'implication de la majeure partie des étudiantes (toutes les années sauf la première année de bachelier) et de quinze enseignantes dans ce projet fédérateur a favorisé la collaboration entre les différentes parties prenantes.

Les retours extérieurs, qu'ils soient internes ou non à l'université, ont été très positifs. La revue constitue également un indéniable outil de promotion de notre filière d'études. La qualité finale du premier *p'TI journal* représente aussi une occasion de communiquer sur le travail des traducteurs et traductrices, sur l'intelligence humaine et les compétences indispensables des personnes dans un contexte où les intelligences artificielles donnent parfois une étonnante illusion de qualité.

4.1. *Feedback* des étudiantes

Un questionnaire d'évaluation a été distribué lors de la fête de lancement de la revue. Les participantes étaient invitées à lister les points positifs du projet, les éléments à améliorer et une partie du questionnaire était destinée à recevoir leurs commentaires libres. Nous avons reçu 19 retours, essentiellement des étudiantes de deuxième bachelier.

Pour ce qui concerne les aspects positifs, les étudiantes ont indiqué leur fierté et leur reconnaissance d'avoir pu prendre part à ce projet ambitieux. Les étudiantes de deuxième année ont également été heureuses d'avoir pu choisir leurs propres textes, et ont vu dans ce projet réel une source de motivation et une façon de se projeter dans leur future profession. Certaines d'entre elles ont souligné la pertinence de la thématique choisie, actuelle et incontournable. Enfin, comme les enseignantes, les étudiantes (en particulier celles du premier cycle) ont insisté sur l'aspect collaboratif du projet, notamment entre les différentes années de la formation.

Parmi les éléments à améliorer, quelques étudiantes ont regretté le manque de communication sur le projet en cours d'année (une fois le dispositif « sorti » des séquences de cours). Elles ont exprimé le souhait d'être davantage impliquées dans d'autres tâches que la traduction et la révision. Les étudiantes de deuxième année ont mentionné

le « stress » et la « pression » associés à l'évaluation certificative. Les plus jeunes étudiantes estimaient également que le travail en petits groupes se prêtait mieux à ce genre de projet qu'un travail individuel et correspondait davantage à leur niveau de compétence.

Les autres commentaires étaient principalement des remerciements et des regrets par rapport aux quelques erreurs liées aux noms des traductrices et réviseuses des articles.

4.2. *Feedback* de l'équipe enseignante

Lors de la réunion d'équipe de juillet, plusieurs membres ont souligné la difficulté pour les étudiantes de choisir des textes, principalement en deuxième année, parce qu'elles ne sont pas toujours conscientes de leur niveau ou du niveau de difficulté des textes sélectionnés. Même si les traductrices en herbe ont apprécié la liberté de choisir, il nous semble que l'enseignante devrait donc formuler des propositions de textes, dans un but pédagogique.

Dans leur article consacré à deux projets de traduction simulés réalisés avec des étudiant·es de traduction en Espagne, les autrices García González et Veiga Díaz (2015) expliquent avoir opté pour des projets de traduction réalistes (c'est-à-dire des mises en situation qui simulent une vraie commande) plutôt que réels (vraies commandes) pour des raisons de qualité (p. 117). Notre éditorial mentionne également que « Les textes qui peuvent sembler de qualité inégale sont [...] le reflet de la progression des étudiant·es entre le début de la formation et l'obtention de leur diplôme ». L'objectif de qualité qui nous avait donc animées au début du projet n'a été que partiellement atteint. Nous avons en effet observé, dans le chef de nos étudiantes moins expérimentées, une faible conscience ou une prise en compte insuffisante des contraintes d'une traduction pour que celle-ci soit de qualité publiable. Ce constat s'explique sans doute par le fait de savoir qu'elles allaient être relues par des étudiantes plus avancées ou par des enseignantes. Cependant, les exigences typographiques de TypoDiplo, bien que complexes, ont été intégrées davantage que dans des travaux « réalistes ». Dans ce cas, les contraintes étaient clairement identifiées par les étudiantes, alors que la qualité d'une traduction, notamment sa richesse lexicale et stylistique, repose souvent

sur des critères contextuels et, de ce fait, moins formalisés.

Sur le plan de l'apprentissage, il nous semble, à posteriori, que le travail des étudiantes, effectué principalement à domicile en deuxième bachelier, aurait sans doute mérité davantage d'accompagnement en classe. Une séance de questions/réponses sur le travail entre pairs a bien été organisée à la fin du premier quadrimestre, au cours de laquelle les étudiantes étaient invitées à exposer au reste de la classe une difficulté particulière liée à leur travail et à solliciter le groupe pour trouver la meilleure stratégie de traduction. Chaque étudiante a également reçu un *feedback* individuel écrit sur son travail en janvier. Ces moments d'interaction, entre les pairs et entre étudiante(s) et enseignante(s), gagneraient à être répétés au cours du projet pour favoriser un apprentissage (auto)socioconstructiviste.

Comme les étudiantes, l'équipe a regretté que tout le travail administratif et toutes les activités qui faisaient plutôt appel aux *soft skills* aient été effectués uniquement par des enseignantes. Ce choix de ne pas impliquer les étudiantes s'explique par l'aspect expérimental du projet et la contrainte des échéances que nous nous étions fixées pour publier le premier numéro. Néanmoins, ce projet représente une occasion à saisir, pour les éditions futures, de proposer aux étudiantes de s'investir davantage dans les tâches annexes, mais incontournables : développer des tableurs complexes, partagés ; mettre à jour ces tableaux ; définir les critères de sélection des textes sources ; coordonner l'avancée du projet dans les différents groupes ; organiser et animer des réunions d'équipe ; réaliser le travail d'édition et de mise en page ; entretenir des contacts avec les personnes-ressources ; gérer les questions de droits d'auteur ; bref, des compétences indispensables à leur future profession qui leur permettront de développer aussi leur autonomie, leur responsabilisation et leur sens de la communication.

5. Perspectives

Au vu de l'enthousiasme général suscité par le projet, celui-ci sera reconduit. Il sera cependant repensé pour intégrer le *feedback* des étudiantes et des enseignantes, et pour alléger le dispositif de façon à le rendre pérenne.

Pour ce qui concerne le déroulement, nous envisageons de travailler sur un laps de temps plus court — par exemple, de suspendre les cours pendant une semaine pour concentrer l'essentiel du travail de traduction/révision —, mais, d'un point de vue purement pratique, cette solution semble difficilement applicable. Le calendrier pourrait néanmoins être raccourci de manière à ne pas « diluer » l'enthousiasme des participantes au fil de l'année.

Nous pensons renforcer l'aspect collaboratif du projet par la constitution de binômes d'étudiantes de cycles différents. Comme le rappelle González-Davies (2017), la collaboration des étudiant-es dans la réalisation d'un projet de traduction (réel ou réaliste) fait intervenir trois principes pédagogiques : l'autonomie de l'apprenant-e (*learner autonomy*), la connaissance et la réflexion (*awareness*), et enfin, l'authenticité (*authenticity*) (p. 71). Nous estimons que le travail en collaboration d'étudiantes qui en sont à divers stades de leur apprentissage renforcera ces aspects. Les étudiantes plus expérimentées, par exemple, devraient être plus autonomes que les débutantes, mais la mise au travail d'étudiantes de différents niveaux devrait les amener à se poser des questions sur les stratégies de traduction à adopter, et inciter à la transmission et au partage de savoirs entre pairs. L'implication des étudiantes dans davantage de tâches d'administration et de coordination passe par la désignation de coordinatrices. Ce changement devrait également renforcer l'autonomisation de nos jeunes traductrices.

Enfin, nous pensons qu'il serait pertinent de prévoir davantage d'évaluations formatives des apprentissages individuels et collectifs atteints grâce au projet. Une solution possible consisterait à faire rédiger aux participantes un carnet de bord de leurs apprentissages et à posteriori, comme le propose Korda (2023), un commentaire réflexif sur leur expérience du projet (p. 315).

À l'issue de ce projet, nous constatons aussi que notre évaluation a beaucoup porté sur sa gestion, mais assez peu sur sa dimension purement pédagogique et son intérêt didactique dans la formation en traduction et en interprétation. Comme l'explique Kiraly (2012), il importe de ne pas se limiter à la valeur « intrinsèque » ou « intuitive » du projet comme outil d'apprentissage pertinent, mais de définir son « épistémologie pédagogique sous-jacente » (p. 83).

Étant donné l'ampleur du processus, nous ne répèterons pas cette initiative tous les ans. Nous veillerons à l'avenir à limiter le nombre de textes et les sources pour des questions financières, mais aussi pour limiter la lourde gestion administrative. Après une année de pause réflexive, nous allons introduire une demande de financement pour l'année 2024–2025. Idéalement, donc, le projet sera relancé en septembre 2024 pour aboutir à une deuxième publication en juin 2025. À vos agendas !

Bibliographie

García González, M. & Veiga Díaz, M.T. (2015). Guided Inquiry and Project-Based Learning in the field of specialised translation: a description of two learning experiences. *Perspectives*, 23(1), 107–123.

González-Davies, M. (2017). A Collaborative Pedagogy for Translation. in L. Venuti (éd.). *Teaching Translation: Programs, Courses, Pedagogies* (1st ed). London : Routledge, 71–78.

Kiraly, D. (2000). *A social constructivist approach to translator education*. Manchester : St. Jerome.

Kiraly, D. (2005). Project-Based Learning: A Case for Situated Translation. *Meta*, 50(4), 1098–1111.

Kiraly, D. (2012). Growing a Project-Based Translation Pedagogy: A Fractal Perspective. *Meta*, 57(1), 82–95.

Korda, D. (2023). Translation Training: The Use of Authentic Projects. *Current Trends in Translation Teaching and Learning E.*, 10, 302–337.

European Master's in Translation – Référentiel de compétences (2022) URL : https://commission.europa.eu/resources-partners/european-masters-translation-emt/european-masters-translation-emt-explained_fr (consulté le 13 mars 2024).

Nord, C. (2020). *La Traduction : une activité ciblée : introduction aux approches fonctionnalistes* (deuxième édition actualisée, rééditée par C. Letawe & C. Belleflamme). Liège : Presses Universitaires de Liège.

TypoDiplo: Le site des usages du « Monde diplomatique ». URL : <http://typo.mondediplo.net/> (consulté le 12 mars 2024).

Note

- 1 La majorité des participant·es, enseignant·es et étudiant·es confondu·es, étant des femmes, nous avons décidé de rédiger cet article principalement au féminin générique plutôt qu'en écriture inclusive, que nous avons réservée aux cas où la mixité devait être représentée.

Le *speed dating* : outil en didactique des sciences biologiques pour faciliter la mise en contact des étudiants avec les potentiels maitres de stage

Mercédes AVIGNON

ULiège
Didactique des sciences biologiques
Centre de Formation des Enseignants
(CEFEN), DIDACTIfen
mercedes.avignon@uliege.be

Ce récit de pratique présente le dispositif utilisé en didactique des sciences biologiques pour mettre les étudiants en relation avec leur premier maître de stage et faciliter leur prise de contact avec des établissements du secondaire par l'intermédiaire de celui-ci. Les raisons qui ont conduit à la mise en place d'un *speed dating* pour y parvenir seront exposées; un état des lieux après trois ans de mise en place conclura ce récit.

1. Situation initiale

Jusqu'en 2019, avant d'aller en stage, les étudiants inscrits au cours de Didactique des sciences biologiques vivaient un dispositif de microenseignement (*Microenseignement*, s. d.), c'est-à-dire la mise en œuvre, devant leurs pairs et des enseignants expérimentés, d'une activité d'apprentissage réelle, mais qui se déroule sur un temps court. Les objectifs étaient de permettre aux étudiants de s'entraîner à

enseigner, de leur faire utiliser les référentiels en vigueur en FWB, rédiger une préparation de leçon et réaliser un premier recul réflexif sur leur pratique.

En résumé, les microenseignements et leur préparation se déroulaient en trois étapes :

- Préparation, en binômes d'étudiants, d'une activité d'apprentissage de 25 minutes à destination d'élèves du secondaire, encadrée par un enseignant expérimenté.
- Mise en pratique de l'activité avec un groupe de pairs puis débriefing, sous la supervision d'enseignants expérimentés et de didacticiens. Chaque membre du binôme réalisait cette étape dans des groupes de pairs différents et était filmé.
- Analyse réflexive des prestations du binôme guidée par l'enseignant qui avait aidé à la préparation de l'activité. Des extraits de la prestation filmée pouvaient être visionnés pour alimenter la discussion.

Après ces séances et avant d'aller en stage, les étudiants rédigeaient un rapport comprenant notamment la préparation corrigée, les commentaires formulés lors du débriefing et l'avis argumenté individuel des étudiants sur ces commentaires.

2. Sacrée Covid !

Juin 2020. La planification de l'année scolaire à venir est compliquée : la crise sanitaire provoquée par

l'émergence de la Covid-19 nous laisse dans l'incertitude la plus totale, mais il est plus que probable que les microenseignements ne pourront pas être organisés comme par le passé. Il va falloir innover.

Parallèlement, l'analyse des retours des étudiants sur les activités rencontrées au cours de leur formation initiale (dont la réalisation de stages actifs) nous offre d'autres éléments de réflexion : il leur est difficile, pour diverses raisons, de trouver un maître de stage. Ils trouvent injuste de devoir réaliser cette démarche de prospection par eux-mêmes alors que, dans d'autres sections, les lieux de stage sont attribués aux étudiants par les didacticiens. Concernant les microenseignements, ils les estiment intéressants, mais déconnectés de la réalité, car, lors de ces séances, le public est trop éloigné de celui qu'ils rencontrent en stage. En effet, durant les microenseignements, les élèves sont joués par d'autres étudiants qui n'adoptent pas forcément les mêmes comportements que de « vrais » élèves du secondaire. De plus, la matière enseignée est maîtrisée par ce public de substitution. C'est à ce moment-là qu'une solution se profile : pourquoi ne pas organiser une rencontre entre étudiants en didactique des sciences biologiques et maîtres de stage potentiels, sous la forme d'un *speed dating* ? Cela permettrait aux étudiants de trouver un maître de stage et de réaliser ainsi une première activité d'enseignement dans une vraie classe.

3. Un *speed dating* ?

3.1. Caractéristiques du *speed dating*

Qu'entend-on par *speed dating* ? Les premiers *speed datings* furent imaginés par le rabbin Yaacov Deyo en 1998 à Los Angeles dans le but d'aider les jeunes célibataires de sa communauté à se rencontrer (Finkel & Eastwick, 2008, p. 193). Cette méthode de rendez-vous minutés et organisés possède des caractéristiques aujourd'hui bien connues (Finkel & Eastwick, 2008, p. 193) : toutes les quatre à dix minutes, les hommes changent de table, l'objectif étant d'effectuer un maximum de « rencontres » sur la session. À la fin de celle-ci, chaque participant indique pour chaque rencontre s'il souhaite ou non revoir l'autre personne. Si les deux participants disent « oui », alors l'organisateur du *speed dating* fait en sorte de les mettre à nouveau en contact.

Cette méthode, bien que reprise sous d'autres noms, est aujourd'hui utilisée dans de nombreux domaines professionnels (*Comment organiser un speed dating ou un networking ?*, s.d.). On peut citer en exemples :

- le *speed meeting* territorial, qui met en relation des entrepreneurs partageant une situation géographique commune, mais travaillant dans des secteurs différents ;
- le *speed meeting* sectoriel, destiné à des entrepreneurs partageant un domaine d'activité commun, mais provenant d'horizons géographiques variés ;
- le *networking* brise-glace, qui offre aux exposants d'un salon l'occasion de faire connaissance la veille de ce salon ou pendant un temps spécialement dédié durant celui-ci.

Le *speed dating* peut également être utilisé comme méthode d'enseignement : Lashbrook *et al.* (2010) l'utilisent avec leurs étudiants de master de médecine générale pour aborder le volet « *Sexual Health* » de leur programme portant notamment sur les infections sexuellement transmissibles. Ce dispositif amène les étudiants à travailler des compétences disciplinaires et transversales, comme la maîtrise des caractéristiques des infections sexuellement transmissibles, la pratique réflexive ou le travail sous pression temporelle, dans des situations proches de celles qu'ils pourraient rencontrer lors de consultations réelles. Le *speed dating* pédagogique de Renaut *et al.* (2015) permet, quant à lui, de travailler la collaboration interprofessionnelle en formation initiale de plusieurs métiers de la santé. L'optique des auteurs est de combiner le *speed dating* avec un questionnaire de réflexion sur les spécificités professionnelles de chacun, en vue de convaincre les praticiens de travailler de concert pour le bien-être des futurs patients. Le dispositif mis en place par Renault *et al.* permettrait trois apprentissages en particulier : « la prise de conscience de la facilité à rencontrer l'autre, [...] la nécessité de s'ouvrir aux autres praticiens [et l'intérêt] de créer des moments et des espaces de rencontre » pour favoriser l'interprofessionnalité (Renaut *et al.*, 2015, p. 87).

Notre usage du *speed dating* n'a pas pour objectif l'apprentissage d'un contenu ou la réflexivité, mais la rencontre entre les étudiants et de possibles maîtres de stage.

3.2. Déroulement du *speed dating* en didactique des sciences biologiques

En amont du *speed dating*, notre service a informé les potentiels maîtres de stage par plusieurs mails envoyés entre juillet et début octobre 2020 afin de les informer de la mise en place de ce nouveau dispositif, de ses objectifs et des détails organisationnels (lieu, date, heure...). Le *speed dating* est programmé un mercredi après-midi lors d'un cours de didactique disciplinaire afin de permettre aux potentiels maîtres de stage de se rendre plus facilement disponibles, sans devoir quitter leur classe.

Cet après-midi est organisé en quatre temps :

14h00–14h30	Accueil des participants et consignes
14h30–16h00	<i>Speed dating</i>
16h00–16h30	Moment convivial pendant l'encodage et le calcul des <i>matches</i>
16h30–17h00	Communication des <i>matches</i> et échange des coordonnées

Temps 1 — Les consignes

Lors de ce premier moment, nos attentes vis-à-vis du *speed dating* et de l'activité d'enseignement qui en découlera sont détaillées aux participants. Les objectifs et les points d'attention étant différents pour les enseignants et les étudiants, ces consignes sont données séparément.

Aux enseignants, il est demandé d'indiquer s'ils accepteraient d'accueillir plus d'un étudiant et, si oui, combien. En effet, lors de cette première édition, nous avons un effectif d'étudiants deux fois plus important que le nombre d'enseignants disponibles. Aux étudiants, il est demandé de préciser s'ils accepteraient d'être associés aux enseignants qui n'ont pas pu se libérer ce jour-là, mais qui ont marqué leur intérêt pour accueillir un stagiaire, et sous quelles conditions (contrainte géographique ou de transport par exemple).

Temps 2 — Le *speed dating*

Afin d'optimiser les rencontres, une liste de questions est fournie aux participants avant le *speed dating*. Le tableau 1 reprend quelques exemples de ces questions destinées à mettre en lumière des points d'attention éventuellement importants pour le bon déroulement du stage.

Comme expliqué aux participants lors des consignes, chaque tour dure sept minutes au bout desquelles ils doivent compléter une « bandelette de notation » (figure 1), préalablement distribuée, en entourant la valeur qu'ils attribuent à une possible collaboration.

Tableau 1. Exemples de questions qui pourraient être posées par les enseignants (à gauche) et par les étudiants (à droite).

Par les enseignants	Par les étudiants
<ul style="list-style-type: none"> – L'étudiant a-t-il déjà une expérience d'enseignement (au sens large) ? – Pourquoi se diriger vers l'enseignement ? – Qu'est-ce que l'étudiant attend comme type d'aide de son coach ? – À combien estime-t-il la quantité de temps nécessaire pour la préparation d'une leçon ? – Dans sa façon de travailler, est-il plutôt organisé ou a-t-il tendance à travailler à la dernière minute ? – Quelles sont, d'après lui, ses principales forces et faiblesses pour être enseignant ? – Est-il habitué à travailler avec le numérique ? 	<ul style="list-style-type: none"> – Où se situe l'école de l'enseignant ? Est-elle accessible en transports en commun ? – Quel est le profil des élèves qu'il a en classe ? – Pour lui, quelle est la meilleure partie du métier d'enseignant ? – Pour lui, quelle est la partie du métier d'enseignant qui est la moins agréable ? – À quoi ressemble son travail en classe ? – Comment est-il devenu enseignant ? Était-ce son premier choix ? – Quelle quantité de travail demande la préparation d'une leçon (50 min) ? – Quelles sont ses principales forces et faiblesses en tant que coach ?

Moi :			
Nom du match :			
Mieux vaut éviter	Si besoin	Pourquoi pas ☹	Très bon feeling
0	1	2	3

Fig. 1. *Bandelette de notation.*

Cette valeur sera utilisée ultérieurement, lors de l'encodage et de l'appariement. C'est pourquoi les participants sont fortement encouragés à être sévères : cela facilitera le travail lors de l'appariement. Une note de « 0 » peut aussi bien signifier une incompatibilité d'humeur qu'une incompatibilité entre les horaires ou une impossibilité pour l'étudiant d'accéder à l'école de l'enseignant. Cela est précisé aux participants, tout comme il leur est spécifié que les choix indiqués sur les bandelettes restent à la discrétion des organisateurs et ne sont pas partagés aux participants.

À la fin du tour, tous les participants rendent leurs bandelettes à un organisateur. Ensuite, les étudiants se déplacent vers l'enseignant suivant et ainsi de suite. Il est possible, en fonction du nombre d'étudiants et d'enseignants disponibles le jour J, que les étudiants ne rencontrent pas l'ensemble des enseignants présents.

L'encodage des notes est réalisé au fur et à mesure, au fil de la séance, ce qui permet un gain de temps et d'énergie, mais aussi une diminution du temps d'attente des résultats (temps 3).

Temps 3 — Encodage et appariement

Ce troisième temps est un moment de détente convivial pour les étudiants et les enseignants : autour d'un goûter et d'un rafraîchissement, les participants retournent vers des personnes avec qui ils ont ressenti une affinité et les discussions se poursuivent, menant généralement à une collaboration ultérieure, avant même l'annonce « officielle » des résultats. Pour les organisateurs, il s'agit de la partie ardue du travail : l'appariement, basé sur l'encodage.

Pour l'encodage, un tableur à quatre feuilles est utilisé :

- Feuille 1 – Choix des enseignants
- Feuille 2 – Choix des étudiants
- Feuille 3 – *Matches*
- Feuille 4 – *Matches* finalisés

Chaque feuille du tableur reprend le nom des enseignants en entête de colonne et le nom des étudiants en entête de ligne. Nous y encodons les chiffres indiqués par chaque participant à chaque tour sur les bandelettes. Dans la première feuille, nous encodons l'avis des enseignants sur leurs rencontres (figure 2), alors que dans la deuxième feuille, c'est l'avis des étudiants qui est encodé. Si les participants ne se sont pas rencontrés, aucune valeur n'est entrée, le tableur attribue la valeur « 0 » par défaut.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1	Choix des MS	Enseignant 1	Enseignant 2	Enseignant 3	Enseignant 4	Enseignant 5	Enseignant 6	Enseignant 7	Enseignant 8
2	Etudiant 1	3	3			3	3		
3	Etudiant 2	1			3	1	3		
4	Etudiant 3		3	3				3	2
5	Etudiant 4	3	3				2		
6	Etudiant 5		3	2					2
7	Etudiant 6		1	2			1	1	
8	Etudiant 7			2		2	2		3
9	Etudiant 8		2	2					1
10	Etudiant 9		3			3		2	
11	Etudiant 10	2			0	1	3		
12	Etudiant 11			3	1	3	2	0	
13	Etudiant 12			3	3		2		2

Fig. 2. *Première feuille du tableur : encodage de l'avis des enseignants.*

Dans la troisième feuille du tableur, les valeurs attribuées par l'enseignant et l'étudiant sont multipliées l'une avec l'autre via une formule automatisée, de manière à identifier tous les *matches*. Les résultats possibles de la formule (une multiplication des choix des participants) sont les suivants :

Résultat	Multiplication associée	Interprétation
9	3×3	C'est un coup de foudre!
6	3×2	Il y a de l'entente dans l'air
4	2×2	Collaboration envisageable
3, 2 ou 1	3×1 ou 2×1 ou 1×1	Au moins un des participants n'est pas emballé par le partenariat
0	3×0 ou 2×0 ou 1×0 ou 0×0	Refus net et marqué d'au moins un des participants, pour les raisons évoquées plus haut OU les participants ne se sont pas rencontrés lors des tours

Une mise en forme conditionnelle est utilisée pour faire ressortir les résultats de manière automatisée. Plus le résultat est élevé, plus la case est de couleur foncée (figure 3).

	A Match (multiplicat)	B Enseignant 1	C Enseignant 2	D Enseignant 3	E Enseignant 4	F Enseignant 5	G Enseignant 6	H Enseignant 7	I Enseignant 8	J Enseignant 9	K Enseignant 10	L Enseignant 11	M Enseignant 12	N Enseignant 13	O Enseignant 14	P Enseignant 15
1																
2	Etudiant 1	9	0	0	0	9	9	0	0	0	0	6	0	4	0	0
3	Etudiant 2	1	0	0	3	2	9	0	0	0	0	0	0	0	3	3
4	Etudiant 3	0	9	0	0	0	0	6	0	0	6	0	0	0	0	0
5	Etudiant 4	9	0	0	0	0	6	0	0	0	9	9	0	0	9	0
6	Etudiant 5	0	9	0	0	0	0	6	9	9	0	0	2	0	0	0
7	Etudiant 6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9	0	0	0	0
8	Etudiant 7	0	0	6	0	2	4	0	9	9	9	0	0	0	0	4
9	Etudiant 8	0	2	6	0	0	0	0	3	9	6	0	0	0	0	0
10	Etudiant 9	0	9	0	0	9	0	4	0	0	0	6	0	3	9	0
11	Etudiant 10	4	0	0	0	0	9	0	0	0	0	4	0	0	9	2
12	Etudiant 11	0	0	0	3	9	2	0	0	2	2	0	0	0	0	0
13	Etudiant 12	0	0	9	3	0	4	0	6	0	0	4	9	0	9	0
14	Etudiant 13	6	0	0	6	0	0	6	3	4	0	0	9	0	0	0
15	Etudiant 14	0	0	1	0	2	0	0	6	0	0	0	0	0	0	0
16	Etudiant 15	0	0	0	9	0	3	4	0	0	0	0	9	0	4	0
17	Etudiant 16	0	0	0	4	0	0	0	9	0	6	0	0	0	0	0
18	Etudiant 17	6	6	0	0	9	0	0	0	0	0	0	4	9	6	6
19	Etudiant 18	9	0	0	9	9	0	9	0	6	0	0	0	4	4	6
20	Etudiant 19	0	9	0	0	0	0	6	6	0	6	0	0	0	0	4
21	Etudiant 20	9	6	0	0	9	9	0	0	0	0	4	0	4	0	0
22	Etudiant 21	2	0	0	4	0	0	9	6	9	0	3	0	0	0	0
23	Etudiant 22	4	0	0	2	9	0	0	9	0	4	0	0	0	0	9

Fig. 3. Troisième feuille du tableur, résultat des matchs.

La dernière étape est la phase d'appariement à proprement parler. Cette étape est réalisée manuellement, car nous n'avons pas encore trouvé de manière de l'automatiser. Les valeurs de la feuille 3 sont copiées-collées dans la feuille 4 que nous pouvons alors modifier sans risquer de perdre des données.

Nous commençons par les étudiants qui n'ont obtenu qu'un seul « 9 ». Puis, nous procédons de façon identique pour les enseignants. Ces premiers *matches* sont « bloqués » puis nous procédons par itération, jusqu'à avoir attribué un maître de stage à chaque étudiant. Si un étudiant n'a obtenu aucun « 9 », nous essayons de lui attribuer un enseignant qui n'a pas pu être présent, mais qui s'est signalé comme étant disponible. Les inscriptions à l'université étant encore ouvertes après le *speed dating*,

nous avons chaque année des étudiants qui se présentent au cours de didactique après cette rencontre. Nous leur attribuons alors un enseignant qui n'a pas pu être présent, mais qui s'est proposé comme maître de stage.

Temps 4 — Résultats et échange des coordonnées

Lors de cette dernière étape, chaque étudiant se présente à son futur maître de stage, que nous appellerons plus bas « enseignant référent ». L'enseignant lui fournit alors un moyen de contact (celui de son choix) ainsi que, dans la mesure du possible, son horaire, la classe qui lui sera confiée et l'intitulé du cours.

Après le speed dating

À la suite du *speed dating*, l'étudiant réalise une activité d'enseignement dans une des classes de son enseignant référent, avant la première période de stage. Cette activité d'enseignement consiste en :

- l'observation de la classe ;
- la création d'une activité d'apprentissage de 50 ou 100 minutes basée sur les conseils de l'enseignant référent (en ce compris un *coaching* pour la rédaction de la préparation de la leçon) ;
- la mise en œuvre de l'activité dans la classe ;
- le débriefing de la prestation avec l'enseignant référent ;
- la rédaction d'un rapport reprenant, entre autres, un premier recul sur sa pratique (points forts/points à améliorer/difficultés inattendues), une analyse de sa prestation et la fixation d'objectifs personnels de progression pour le premier stage ;
- le débriefing avec la didactique, notamment sur les objectifs de progression.

Il arrive que plusieurs étudiants soient appariés au même enseignant référent. Cela les conduit à travailler en binôme pour la préparation de l'activité d'enseignement puis à prêter l'activité en duo (exemple : laboratoire de microscopie de 100 minutes) ou en solo. Lors de la prestation en solo, l'étudiant partenaire est souvent présent. Ce cas particulier est généralement source de retours positifs et aide, d'après les étudiants, à aborder l'enseignement sous un autre angle, comme celui du coenseignement et celui de la coconstruction de séquences.

4. Trois ans plus tard

Malgré la fin de la crise sanitaire, nous ne sommes pas revenus à la pratique du microenseignement. En effet, le *speed dating* nous permet d'allier les caractéristiques des microenseignements (accompagnement personnalisé, entraînement dans un cadre restreint) à un environnement réel et plus rassurant pour une première prise de contact avec le terrain. Il nous permet également de dégager du temps pour la mise en place de notre parcours TICE (Laschet & Avignon, 2022), dont l'utilité résonnait

avec l'actualité. Les étudiants « allègers » (étalant leur formation sur deux ans pour raisons personnelles ou professionnelles), ayant vécu à la fois les microenseignements et le *speed dating*, confirment la plus-value de ce dernier.

Nous avons donc décidé de poursuivre l'aventure du *speed dating*. Cependant, nous constatons que les étudiants ne bénéficient plus de la variété d'activités qui était présente lors des microenseignements et qu'il leur semble plus difficile d'imaginer des activités d'apprentissage. Nous constatons également une diminution du travail collaboratif entre les étudiants, alors que celui-ci semblait assez naturel à la suite des microenseignements.

Dans la pratique, la première activité d'enseignement est souvent suivie par le premier stage de l'étudiant chez son enseignant référent. C'est pourquoi, dans un souci d'alléger le travail des étudiants et d'éviter une certaine forme de redondance et de lourdeur administrative (autorisations de stage), nous avons décidé, depuis l'année scolaire 2023–2024, de considérer cette activité d'enseignement comme faisant partie intégrante du premier stage et non plus comme un évènement à part. Le rapport demandé à la suite de cette activité d'enseignement a donc été fusionné avec le rapport de stage afin d'y intégrer des éléments qui nous paraissent importants pour le développement professionnel des étudiants, comme la détermination d'objectifs personnels de progression ou encore le débriefing avec un membre du service de didactique en fin de stage 1, en dehors du contexte particulier des visites de stage, pour poser des bases d'analyse réflexive pour la suite de leur pratique.

L'utilisation du *speed dating* pour trouver un maître de stage pour la première période de stage n'a pas semblé être un frein pour les enseignants, que du contraire. Depuis la première édition, ils sont de plus en plus nombreux à se présenter au *speed dating*, au point de pouvoir grouper les étudiants par deux lors des rencontres, mais les enseignants aussi. Ces regroupements permettent aux participants de bénéficier de plus de rencontres. Pour l'année scolaire 2024–2025, nous envisageons d'organiser une garderie pour les enfants afin de permettre à davantage d'enseignants de participer au *speed dating*.

Conclusions

Notre dispositif reprend les éléments-clés du *speed dating* (rencontres brèves, nombreuses et évaluées) et permet la mise en relation, par affinités réciproques, d'un étudiant et d'un enseignant référent. La mise en place d'un *speed dating* semble permettre à nos étudiants de commencer leur pratique professionnelle dans un climat de confiance, avec un accompagnement personnalisé de type *coaching* (Hallée, 2008, p.47). Cela contribue à leur professionnalisation, mais répond aussi à un besoin plus immédiat pour eux de trouver un lieu de stage, pour le premier stage ou parfois même pour un stage ultérieur. Quant aux enseignants, le *speed dating* leur permet d'accueillir avec confiance un stagiaire dans leurs classes et de lui confier leurs élèves.

Nous tenons tout particulièrement à remercier les enseignants pour leur implication si essentielle dans la formation initiale des futurs enseignants de biologie. Nous espérons continuer à les voir de plus en plus nombreux lors de nos prochains *speed datings*.

Bibliographie

Comment organiser un speed dating ou un networking? (s.d.). Matchmaking-Studio. <https://www.matchmaking-studio.com/ressources/etudes-de-cas/comment-organiser-un-speed-dating/> (consulté le 20 février 2024).

Finkel, E.J. & Eastwick, P.W. (2008). Speed-Dating. *Current Directions in Psychological Science*, 17(3), 193–197. <http://www.jstor.org/stable/20183280>

Hallée, Chr. (2017). *La Professionnalisation assistée : un accompagnement qui favorise le développement professionnel par l'expérience*. Essai de deuxième cycle. Gatineau : Université du Québec en Outaouais, Département des sciences de l'éducation. <https://di.uqo.ca/id/eprint/920>

Laschet, M. & Avignon, M. (2022). Utilisation d'un parcours pour l'apprentissage des TICE dans la formation des futurs enseignants en sciences biologiques. *Didactiques en Pratique*, 8, 15–22. https://www.cfen.uliege.be/upload/docs/application/pdf/2022-09/dep_8_book_sr-2.pdf

Lashbrook, D., Walsh, K., Rutherford, A., Richardson, J. & Moore, P. (2010). Teaching exchange. *Education For Primary Care*, 21(6), 392–398. <https://doi.org/10.1080/14739879.2010.11493945>

Micro-enseignement. (s. d.). Wiki-TEDia. <https://wiki.teluq.ca/wikitedia/index.php/Micro-enseignement> (consulté le 20 mars 2024).

Renaut, P., Fiquet, L., Allory, E., Chapron, A., Hugé, S. & Annezo, F. (2015). Le *speed dating* pédagogique : une innovation pour enseigner la collaboration interprofessionnelle. *Exercer*, 26(118), 84–90. <https://www.exercer.fr/article/download/696?save=1>

La réforme de la formation initiale des enseignants

QUOI ?

Master de spécialisation en formation d'enseignants (MSFE)

POURQUOI ?

Titre requis pour enseigner en haute école pédagogique et en promotion sociale niveau supérieur

POUR QUI ?

Les détenteurs d'un master en sciences de l'éducation, d'un master en enseignement S4 ou S5 (actuellement master en didactique disciplinaire), d'un master de spécialisation en enseignement de S1 à S3 ou encore d'une reconnaissance d'expérience utile pour les enseignants des ESA chargés de la didactique d'un ou plusieurs cours artistique(s)

QUAND ?

À partir de septembre 2024

OÙ ?

ULiège, hautes écoles du pôle liégeois et établissements d'enseignement supérieur (pour les stages)

COMMENT ?

Articulation de cours théoriques et stages pratiques, 60 crédits, horaire adapté, codiplomation ULiège-hautes écoles du pôle Liège-Luxembourg

Pour des informations complémentaires, voir le numéro 9 de la revue *Didactiques en pratique* (p. 79–80) sur le site du CEFEN

https://www.uliege.be/cms/c_18828734/fr/dep-9-2023-book?details=true

Coordination

Laurent Leduc (IFRES)
Laurent.Leduc@uliege.be

Patricia Schillings (FPLSE)
Patricia.Schillings@uliege.be

Des ateliers de jeu clownesque pour les futur-es professeur-es de Philosophie et Citoyenneté

Anne HERLA

ULiège
Didactique de la Philosophie
La Fabrique philosophique
Centre de Formation des Enseignants
(CEFEN)
UR Traverses et UR DIDACTifen

Durant l'année 2022–2023, les étudiant-es du master à finalité didactique en Philosophie et Citoyenneté ont été convié-es à prendre part à une initiation au jeu clownesque. Intitulée « La bêtise comme outil de liberté », cette session de cinq ateliers de trois heures, animés par le clown Carlos Bustamante¹, proposait à une douzaine de participant-es — étudiant-es ou pas — d'expérimenter l'« état de clown », son mode de pensée hors norme et la puissance de la dérision face à notre condition humaine. Il s'agissait de faire apparaître les failles que nous cachons d'habitude derrière notre masque social et de tirer parti de nos faiblesses pour en faire des armes redoutables. Dans l'annonce de ces ateliers, Carlos invitait chacun-e à se baser sur ses véritables émotions, ainsi qu'à écouter, observer et faire preuve d'audace.

Mais quel lien peut-il bien y avoir entre cette pratique décalée et poétique et l'enseignement de la philosophie? Pourquoi avoir tendu cette perche

improbable à mes étudiant-es? On pourrait penser à priori qu'il n'y a rien de plus éloigné que le clown — concret, ancré dans son corps, subversif et goguenard — et le professeur de Philosophie, sérieux, rigoureux, analysant discours et idées avec distance, et se délectant d'abstractions. Mais ce serait oublier que pour enseigner la philosophie, et en particulier pour animer des discussions philosophiques en classe de secondaire, il faut en réalité, outre les qualités de philosophe précitées, engager tout son corps et ses affects, et mettre en jeu sa sensibilité. Plus précisément encore, ayant moi-même découvert les ateliers clowns quelques mois plus tôt, il m'était apparu que cet étrange personnage partage en fait avec le/la praticien-ne en philosophie un certain nombre d'attitudes tout à fait particulières : le goût pour la surprise, l'aporie, le trouble; l'accueil du déséquilibre comme source de mouvement; le lien aux émotions comme moteur de la pensée; l'aveu des difficultés comme ressort comique et pédagogique... Autant de caractéristiques qui dessinent une éthique commune, celle d'une ouverture à la vulnérabilité que le clown exacerbe. Par sa radicalité, le clown me semblait donc pouvoir apprendre au/à la futur-e professeur-e à oser s'exposer aux problèmes philosophiques qui surgissent dans la classe et pour lesquels il n'existe aucune réponse toute faite, à se laisser affecter par les émotions d'autrui pour composer avec elles au gré de la discussion et à installer un climat de confiance propice à l'accueil de chacun-e dans sa singularité.

C'est en espérant développer une telle posture chez mes étudiant·es que je leur ai proposé de participer à ces ateliers clowns. Deux étudiantes et un étudiant ont accepté vaillamment. Ce n'était pas une mince affaire, car participer à ce type d'atelier ne se fait pas les mains dans les poches. Cela suppose un réel investissement ; on y va avec son corps, avec ses tripes et sous le regard d'autrui. Les exercices proposés, partant de mises en situation très basiques, supposent d'improviser en étant connecté à ses propres émotions, de laisser se développer des gestes propres qui constitueront le « vocabulaire » du clown, et d'émettre éventuellement quelques sons, voire quelques mots, mais finalement assez peu de discours. Nait alors sous les yeux du public un clown dont l'acteur·rice ne sait encore rien ou presque. Il prend forme au fur et à mesure de son expression. D'abord déconcerté·es par les consignes minimalistes, les étudiant·es ont petit à petit mieux compris la démarche et se sont impliqués·es dans le jeu, découvrant au passage l'importance du nez rouge pour se plonger dans « leur » clown. Ils/Elles ont ainsi pu livrer un ensemble de petites performances pleines de délicatesse, de sensibilité, d'incongruité, de tendresse.

Les entretiens que j'ai menés avec eux/elles à l'issue de l'année scolaire, donc après cinq ateliers clowns et trois stages dans l'enseignement secondaire, ont permis de mesurer combien cette expérience innovante avait dynamisé leur formation didactique. Les étudiant·es ont tout d'abord évoqué l'exercice périlleux que constitue l'improvisation clownesque et l'inconfort généré par le fait de partir de rien, d'appivoiser ses émotions en direct, de faire face aux regards sans pouvoir se reposer sur un texte ou sur un rôle consacré. Ils/Elles ont souligné par contraste le caractère rassurant de la posture de l'enseignant·e classique, qui jouit du statut de sujet-supposé-savoir, incarne un rôle social reconnu et peut s'appuyer sur le cadre institutionnel pour asseoir son autorité. Ils/Elles ont néanmoins contrebalancé ces réserves par un vif enthousiasme quant à certaines qualités travaillées par le clown, qu'ils/elles jugent trop rarement mises en avant dans la formation initiale davantage axée sur le contrôle et la planification. Ils/Elles ont ainsi pointé l'attention affûtée, l'observation, l'écoute, la sensibilité et

l'ouverture à la singularité de chacun·e développées lors des ateliers. Ces qualités sont à leurs yeux essentielles pour assurer une part importante du métier de professeur·e de Philosophie et Citoyenneté : l'animation de discussions philosophiques. Animer avec talent suppose en effet, entre autres, de pouvoir saisir le joli problème philosophique qui surgit, sans masquer le trouble qu'il suscite. Il s'agit bien de vivre *avec les élèves* une expérience de pensée déstabilisante, et non de la provoquer de l'extérieur en tirant les ficelles. Ils/Elles ont également noté l'importance selon eux/elles d'alterner en classe ces moments dits « clowns » avec des moments qu'ils/elles ont comparés à des scènes de théâtre écrites à l'avance, où l'enseignant·e est en maîtrise et impose une direction. Enfin, les étudiant·es se sont interrogés·es sur la réelle possibilité d'importer cette éthique du clown au sein d'un milieu scolaire valorisant habituellement les démonstrations de force, d'autorité et d'infaillibilité.

Au-delà de ces entretiens, j'ai pu observer au sein des stages, des attitudes qui témoignent d'une nouvelle sensibilité à cet éthos développé par le clown. Aussi modeste soit cette expérience, elle aura sans aucun doute marqué les étudiant·es qui y ont participé, et renforcé chez eux/elles des qualités de présence difficiles à développer par le seul biais des cours de didactique. En témoigne cet extrait de rapport de stage d'une participante : « Mon dernier conseil à moi-même serait de ne pas hésiter à *m'arrêter*. La pratique philosophique demande des pauses, où on remanie le problème, où on voit qu'on est allé dans la mauvaise direction, etc. Le cours aussi. Il soulève parfois des choses fortes, sur lesquelles il est primordial de *s'arrêter, même si on ne sait pas quoi faire avec cette chose*. Notre cours demande beaucoup d'honnêteté, surtout si on a peu de pratique. Dire à des élèves "je ne sais pas ce qui se cache derrière cette idée, mais je sens qu'il faut creuser" peut paraître étourdissant, vertigineux, mais ce stage m'a aussi fait comprendre qu'il fallait le faire, plutôt que d'écarter les difficultés » (F., rapport de stage 3, avril 2023).

Un tout grand merci aux étudiant·es de s'être prêtés·es au jeu, et à Carlos d'avoir si subtilement distillé l'esprit du clown en nous².



Notes

- 1 Formé au théâtre mouvement à la Kleine Akademie, Carlos Bustamante explore le clown depuis 25 ans, accompagné par Pierre Bylan, Carina Bonan, Nader Farman, Christine Rossignol... Son travail est nourri par des formations en pratiques philosophiques, anthropologie sociale, ateliers créatifs à visée thérapeutique (ateliers de l'Insu), danse, écriture... Il crée et participe à divers laboratoires et collectifs de recherches transdisciplinaires : Clown colères et destructions, expérimentations Philo-clown avec Anne Herla, Collectif parasismique. Il intervient dans diverses formations et développe des activités théâtrales au sein de l'Intime Collectif (asbl Collectif 1984).
- 2 Pour plus de détails sur cette expérience et ses enjeux éthiques : Herla, A. (2024). Plonger dans le trouble : clown et enseignement de la philosophie. *Éthique en éducation et en formation*, 15, 26–41. <https://doi.org/10.7202/1110000ar>

Université d'été du CEFEN 2023

Le maître de stage dans la RFIE

Stéphanie NOËL

ULiège
Didactique générale et intervention
éducative
Centre de Formation des Enseignants
(CEFEN)
UR DIDACTIfen

L'université d'été du CEFEN est l'occasion d'un temps de rencontre, de réflexion et d'échanges à destination des professionnels de l'enseignement. Elle envisage, depuis une vingtaine d'années maintenant, une diversité de thématiques liées au monde scolaire. Après les « outils didactiques », « l'insertion professionnelle », les « tâches complexes » ou plus récemment « l'apprentissage et l'autonomie des élèves », le CEFEN a choisi de centrer la journée de 2023 sur la question des maîtres de stage.

En plein contexte de changements suite à la mise en œuvre de la réforme de la formation initiale des enseignants en FWB¹, le comité organisateur de l'université d'été a en effet décidé d'orienter cette rencontre autour de la question de l'accompagnement de stage.

Cette journée de colloque a ainsi été l'occasion de revenir sur la place centrale tenue par le maître de stage dans l'accompagnement du stagiaire, en

UNIVERSITÉ D'ÉTÉ DU CEFEN 2023

Vendredi
25 août 2023
Sart-Tilman
Université de Liège

**Le Maître de Stage
dans la RFIE* ...**

... la collaboration au service
de l'accompagnement du stage

Stage long Réfèrent stagiaires

Facettes collégiales

Avec la participation de
Bernard André (HEP Vaud)
Marie-Noëlle Hindryckx (ULiège)
Stéphanie Peters (ULiège)
Patricia Schillings (ULiège)
Catherine Van Nieuwenhoven (UCL)

INFOS
et
INSCRIPTIONS



<https://ue2023cifen.wixsite.com/ue2023>

* Réforme de la formation initiale des enseignants

LIÈGE université
CEFEN

mettant en évidence les changements concrets à venir à ce sujet ainsi que les avancées issues de la littérature scientifique sur la supervision des stages et, plus précisément, sur l'entretien de débriefing et l'évaluation.

La manifestation s'est tenue le 25 août 2023 et a réuni une centaine de personnes, pour la plupart des enseignants — des maîtres de stage du secondaire supérieur, mais également formateurs d'enseignants de l'ULiège et des hautes écoles de la région.

1. Programme de l'évènement

La journée a été découpée en plusieurs temps distincts. En premier lieu, Frédéric Schoenaers, vice-recteur à l'enseignement et à la vie étudiante à l'ULiège, et Marie-Noëlle Hindryckx, présidente du CEFEN, ont proposé un mot de bienvenue et d'introduction. Ensuite, un moment a été consacré à une présentation générale centrée sur la justification de l'évolution de la formation initiale des enseignants, l'identification de quelques modifications de fond dans les compétences attendues du futur enseignant, ainsi que des changements principaux dans la formation, notamment en lien avec l'accompagnement de stage. Cette intervention a été prise en charge par Stéphanie Peters, conseillère RFIE à l'ULiège.

Une seconde présentation plénière a été dédiée à une revue de la littérature concernant les spécificités et les enjeux de l'accompagnement tout au long du stage. Catherine Van Nieuwenhoven, professeure à l'UCLouvain et spécialiste du domaine, a insisté sur différentes idées-clés émanant de la recherche scientifique sur des questions telles que l'importance de considérer le futur enseignant dans une perspective non déficitaire, la prise en considération d'une définition plus large du métier d'enseignant, mais également la nécessité de professionnaliser l'accompagnement des stagiaires. Par la suite, le choix a été laissé aux participants entre une intervention de Patricia Schillings, chargée de cours à l'ULiège, orientée sur les entretiens de réflexion sur la pratique, ou une conférence de Bernard André, professeur honoraire à la haute école pédagogique du canton de Vaud, centrée sur l'évaluation de stage.

L'après-midi, quant à lui, a été consacré à des ateliers en famille de disciplines afin de permettre un échange privilégié sur la manière d'optimiser la collaboration déjà existante entre maîtres de stage et didacticiens de l'ULiège, d'une part, et de revenir en plus petits groupes sur les attentes et besoins des participants liés à la formation, d'autre part. Un questionnaire anonyme a été proposé comme support à cette discussion. Il visait à identifier des souhaits en termes de formation à la fonction de maître de stage, en demandant aux participants de se situer sur divers items qui seront détaillés dans la section suivante.

Les différents retours spontanés en fin de journée ont mis en évidence l'intérêt de la réflexion sur le sujet traité, la richesse des échanges ainsi que la pertinence des différents intervenants choisis. Les ressources présentées durant cette université d'été 2023, notamment les supports Power Point des différents conférenciers, sont disponibles via le lien suivant : <https://ue2023cifcn.wixsite.com/ue2023/ressources>.

2. Présentation des résultats de l'enquête

Quelques résultats saillants du questionnaire, proposé durant la seconde partie de journée, sont présentés ci-après. Sur les 45 réponses traitées, toutes disciplines confondues, on constate que le profil des participants varie en termes d'ancienneté dans l'enseignement (avec plus de deux tiers [23] travaillant dans l'enseignement depuis plus de 15 ans, 14 ayant entre 5 et 15 ans d'ancienneté et 2 participants en tout début de carrière) et aussi dans le nombre d'expériences d'accompagnement de stage vécues, avec une moyenne de 11 stagiaires par personne.

Une première partie du document demandait de se positionner sur l'aisance ressentie quant à plusieurs items liés à l'accompagnement de stage², à savoir :

- Entrer en relation avec le stagiaire (premier contact/accueil).
- Interagir avec le stagiaire concernant la planification (attribution de la matière, échanges sur les préparations de leçons).
- Se positionner pendant que le stagiaire prend en charge la classe et donne cours.

- Interagir avec le stagiaire lors des moments d'échanges sur la pratique (débriefing).
- Évaluer le stage du stagiaire.
- Coencadrer le stagiaire en partenariat avec l'institut de formation.
- Adopter la double identité d'un maître de stage (enseignant et formateur d'enseignants).

Comme le montre le tableau 1, les répondants se déclarent en majorité comme étant très à l'aise concernant l'accueil et l'aspect relationnel avec le stagiaire. Les situations de planification, de temps de gestion/prise en main de la classe par le futur enseignant ou encore de débriefing, semblent être, quant à elles, assez bien vécues, car les maîtres de stage interrogés se disent très majoritairement à l'aise ou tout à fait à l'aise. À l'opposé, la situation d'évaluation de stage apparaît moins « assumée » dans le sens où près de deux tiers des interrogés se sentent peu, voire pas du tout, à l'aise avec cet aspect de la fonction. Cela corrobore tout à fait la littérature scientifique à ce sujet, qui met en évidence la difficulté rencontrée par les maîtres de stage quand il s'agit de sanctionner un stage (notamment Zinguinian & André³, 2018), inconfort accentué par l'impression d'éprouver une tension entre la fonction d'accompagnement et celle d'évaluateur (Mattéi-Mieusset⁴, 2013). Les deux autres axes investigués, à savoir le coencadrement et la gestion de la double identité paraissent, pour la plupart, plutôt positifs, mais près d'un tiers des participants identifient tout de même des difficultés pour ces deux items, en se déclarant peu ou pas du tout à l'aise.

	Pas du tout à l'aise	Peu à l'aise	À l'aise	Tout à fait à l'aise
Relation		1	16	28
Planification		6	27	12
Gestion	1	5	28	11
Débriefing	1	6	32	6
Évaluation	4	23	14	3
Coencadrement	3	13	25	4
Double identité		18	20	7

Tableau 1. *Fréquences relatives au degré d'aisance ressentie quant à divers items liés à l'accompagnement de stage.*

En lien avec cet autodiagnostic, une question plus ouverte était proposée aux participants sur leurs souhaits de formation. En cohérence avec le point précédent où de nombreux maîtres de stage se disent peu à l'aise avec l'évaluation, cette thématique est la plus plébiscitée lorsqu'il est question de formations à venir (mentionnée 19 fois). Le partenariat/la collaboration avec l'institut de formation est un autre thème cité à de nombreuses reprises par les répondants (18). Ils détaillent pour celui-ci l'importance d'être au clair sur les attentes, les contenus abordés dans le cursus du stagiaire, mais aussi la gestion de la coévaluation. Un autre sujet qui semble intéresser les participants concerne l'entretien de réflexion sur la pratique, qui est identifié à 11 reprises. Les postures du maître de stage (4), l'accueil du stagiaire (3) ainsi que son accompagnement (4) sont les autres thèmes proposés.

Concernant les modalités pratiques envisagées pour la formation à destination des maîtres de stage, les participants ont été interrogés sur plusieurs aspects : leur préférence en matière d'organisation pratique, le ou les champs disciplinaire(s) à y aborder, ainsi que la nature du travail à y mener. Comme le montre le tableau 2, l'analyse des résultats donne à voir que, entre une formation principalement théorique et une alternance théorie/accompagnement effectif de stage, les répondants plaident davantage pour la seconde formule (30 contre 14). Ensuite, relativement à l'organisation de la formation sous forme condensée ou filée, les réponses mettent en évidence une préférence pour la formule bloc (21) au détriment d'une ventilation sur l'année (10). La période considérée comme la plus propice pour assister à cette formation apparaît majoritairement comme étant pendant le temps scolaire, si celle-ci est reconnue par un organisme agréé (34). Onze répondants seulement plaident pour une organisation hors période scolaire. Au niveau du contenu enfin, les enseignants en présence ont clairement mis en évidence leur préférence pour une formation qui combine des apports généralistes sur la fonction avec des spécificités disciplinaires (40), plutôt que pour une version uniquement généraliste (5).

Théorie et travail réflexif	Alternance théorie et accompagnement stagiaire	Formule « bloc »	Formule étalée sur l'année	Formation hors période scolaire	Formation en période scolaire si reconnue	Formation généraliste	Formation généraliste avec spécificités disciplinaires
14	30	21	10	11	34	5	40

Tableau 2. Fréquences relatives aux modalités pratiques envisagées pour la formation à destination des maitres de stage.

Bien que les données recueillies l'aient été dans un contexte très situé, nul doute qu'elles puissent inspirer et orienter certains choix à opérer dans la planification de la formation à destination des maitres de stage. Cette dernière devrait s'ouvrir très prochainement.

3. Remerciements

Nos plus vifs remerciements vont à toutes les personnes qui ont permis que cette journée enrichissante puisse voir le jour :

- M^{me} Marie-Noëlle Hindryckx, présidente du CEFEN.
- M^{mes} Stéphanie Peters, Catherine Van Nieuwenhoven, Patricia Schillings et M. Bernard André.
- Toutes les équipes de didactiques disciplinaires qui se sont investies dans l'animation des ateliers de l'après-midi.
- Tous les membres du groupe de travail « Université d'été 2023 » : Nathalie François, Rachel Halleux, Jean Baron, Nathalie Paoloni, Maurine Remacle, Florence Van Hoof, Stéphanie Peters, Joëlle Gris et Stéphanie Noël.

Notes

- 1 FWB (Fédération Wallonie-Bruxelles) (2021). Décret modifiant le décret du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants. *Moniteur belge*, 2 février 2022. https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/50119_000.pdf
- 2 Librement inspirés de : Baco, C., Derobertmeasure, A. & Bocquillon, M. (2021a). Formation initiale des enseignants : proposition d'un référentiel pour les maitres de stage. *Enseignement et Apprentissages*, 1, 3–20. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16141.67046/1> ; Crasson, C., Fagnant, A. & Noël, S. (2024). Attentes des futurs enseignants et perceptions des maitres de stage quant aux postures d'accompagnement qu'ils jugent idéales : Étude de cas sur la manière dont elles se conjuguent et évoluent. In C. Van Nieuwenhoven, A. Malo & O. Maulini (dir). *La Place du terrain dans la formation initiale des enseignants* (p. 99–116). Bruxelles : De Boeck.
- 3 Zinguinian, M. & André, B. (2018). Certifier les stagiaires : le « dur travail » voire le « sale boulot » du formateur en établissement scolaire. *Phronesis*, 6(4), 71–84. <https://doi.org/10.7202/1043982ar>
- 4 Mattéi-Mieusset, C. (2013). *Les Dilemmes d'une pratique d'accompagnement* [thèse de doctorat non publiée]. Université de Reims-Champagne-Ardenne.

Le colloque de l'unité de recherche DIDACTIfen

Supports didactiques, ressources pédagogiques – Formes, (in)égalités, autorités et pratiques

(Liège, 23–24 mai 2024)

Ingrid MAYEUR¹
Laurent LEDUC²

1 UR Traverses et UR DIDACTIfen,
codirectrice scientifique du colloque

2 IFRES et UR DIDACTIfen,
codirecteur scientifique du colloque

L'unité de recherche DIDACTIfen a organisé les 23 et 24 mai derniers son quatrième colloque international. Après une troisième édition centrée sur le thème de l'évaluation et légèrement moins fréquentée en 2022 (dans un contexte de retour à l'agenda et de concomitance de multiples autres congrès et événements reportés lors de la crise sanitaire), le colloque DIDACTIfen est apparu, dans sa quatrième version consacrée aux supports didactiques et ressources pédagogiques, comme un rendez-vous de plus en plus couru tant par des chercheurs en didactique ou en sciences de l'éducation que par des professionnels de l'enseignement. Cette année, ce sont en effet quelque 140 participants qui ont été accueillis dans les locaux des amphis de l'Europe pour de nouveaux travaux et échanges de qualité.



23 & 24 mai 2024 Liège (Belgique)

**Supports didactiques,
ressources pédagogiques
Formes, (in-)égalités, autorités et pratiques**



Prenez part à un symposium, proposez
une communication orale, un atelier ou un poster.

Date limite d'inscription : 15 mai 2024
(majoration des droits d'inscription à partir du 15 avril 2024)



<https://didactifen2024.sciencesconf.org>

Abordant une thématique manifestement stimulante et investie tant par les pédagogues que par les didacticiens ou les praticiens de terrain d'horizons disciplinaires divers, le colloque se proposait à la fois d'interroger la manière dont le support assurait la fonction de document, d'approfondir son analyse en tant que produit culturel résultant d'une histoire et répondant à des enjeux politiques dans un contexte social donné, de questionner la mesure dans laquelle il pouvait contribuer à créer ou consolider les inégalités face aux apprentissages, et de mettre en lumière l'articulation entre pratiques pédagogiques, supports, ressources et outils pour l'enseignement des disciplines. C'est ainsi que les contributeurs au colloque ont été invités à s'inscrire dans l'un des quatre axes thématiques suivants :

- Axe 1 : Le support comme dispositif d'une médiation documentaire des savoirs.
- Axe 2 : Histoire et politiques des supports.
- Axe 3 : Supports, outils et inégalités scolaires.
- Axe 4 : Supports et scénarisations didactiques.

Ces deux journées ont accueilli près de 70 communications et ateliers ainsi que 4 conférences plénières. La conférence d'ouverture, présentée par Aude Seurrat, de l'UPEC-Inspé de Créteil, était intitulée « Penser les ressources pédagogiques comme "êtres culturels" : l'enjeu de l'articulation des approches théoriques et méthodologiques ». La seconde conférence du jour a été assurée par Anne Cordier de l'université de Lorraine; elle avait pour

titre « Pour une médiation documentaire des savoirs au service de la (co-)acculturation informationnelle dans la classe! ». Alors que trois conférences étaient initialement au programme du lendemain, l'un des conférenciers, Paolo Bianchini n'a malheureusement pas été en mesure, pour raisons de santé, d'assurer son exposé « Le manuel scolaire entre savoirs, marché et politique ». En matinée, Catherine Delarue-Breton de l'université de Rouen a par ailleurs à nouveau honoré l'université de Liège de sa présence pour délivrer une conférence intitulée « Repenser les supports pour redistribuer du pouvoir d'agir ». Enfin, en conférence de clôture, Daniel Faulx de l'université de Liège a présenté un exposé interactif, sous le titre « Du support pédagogique au médiateur : un choix infini pour incarner et enrichir des séquences d'apprentissage ». Comme il est de tradition, la soirée du 23 mai a rassemblé les participants autour de deux étapes festives, une réception à l'hôtel de ville suivie du dîner de gala, qui leur ont permis de partager des moments conviviaux dans des cadres agréables.

Des suites éditoriales et la publication en particulier d'un volume thématique dans la collection *Didactiques en recherche* sont envisagées.

Enthousiaste à l'idée de fédérer un public de plus en plus fidèle à l'évènement, le bureau du DIDACTIfen se penche déjà sur l'édition 2026 du colloque. Rendez-vous prochainement sur le site du DIDACTIfen pour de plus amples informations.

Extras du CEFEN 2023–2024

Trois « Extras » du CEFEN ont été organisés au cours de cette année 2023–2024.

Un premier « Extra » a été proposé l'après-midi du samedi 2 mars : Brice Ramakers (codirecteur du théâtre universitaire royal de Liège et maître de conférences à l'ULiège) a convié 16 étudiant·es à un atelier « Corps et voix ». Celui-ci a consisté en une initiation pratique à des techniques théâtrales mobilisant le corps, afin de prendre conscience des blocages, réflexes, mécanismes de défense et postures que la culture a déposés en lui. Avec l'aide de Brice, les participant·es ont travaillé sur le lâcher-prise et l'exploration des possibilités du corps dans l'espace. La voix a également été abordée en tant que prolongement du travail corporel. Les étudiant·es se sont montré·es curieux·ses et enthousiastes et ont enrichi de leurs réflexions la discussion finale.

Le jeudi 11 avril, à la demande d'étudiant·es, une conférence intitulée « Dys et TDA/H, ces enfants à besoins spécifiques, qui sont-ils ? » a été organisée. Eva Albrand, logopède, Alana Tronco, neuropsychologue, et Lorraine Moreau, psychologue clinicienne et coordinatrice, toutes trois intervenantes au sein de l'asbl Dys-Moi, nous ont livré un brillant exposé sur les différents troubles qui peuvent entraver les apprentissages de nos élèves. Dyspraxie, trouble oculomoteur, dysgraphie, dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, dysphasie, TDA/H, trouble auditif central : autant de caractéristiques qui doivent être connues des enseignant·es pour qu'ils/elles puissent mieux accompagner leurs élèves en leur proposant des solutions adaptées. Après avoir démonté les idées préconçues sur le sujet, les intervenantes nous ont présenté chaque trouble en se basant sur des exemples concrets issus de leur pratique ; elles nous ont également fait découvrir

comment ces troubles étaient pris en charge par leurs équipes et quels moyens étaient mis à disposition des enseignant·es. Cette rencontre a donné lieu à des échanges riches et passionnants avec un public d'une quarantaine de personnes visiblement très intéressées par le sujet.

Enfin, l'atelier « Oser sauver à l'école » était une nouvelle fois au programme le 15 avril. Celui-ci a été animé par Maurine Remacle (assistante de formation en Sciences de la motricité) et Florence Bouteille, étudiante en dernière année en Sciences de la motricité et formée par la ligue francophone



belge de sauvetage (LFBS). L'atelier s'est déroulé en différentes étapes combinant des moments de pratique, de réflexion et d'échange. Tout d'abord, les animatrices ont commencé par présenter les intérêts de former les enseignant·es et futures enseignant·es aux premiers gestes de secours dans le but de prendre rapidement en charge une personne en difficulté cardiorespiratoire. En effet, les chances de survie diminuent de 10 % pour chaque minute écoulée et la durée moyenne entre l'appel au 112 et l'arrivée des secours est de 12 minutes. Ensuite, les 13 futures enseignant·es ont été

invité·es à participer à des ateliers pratiques. Ils/Elles ont pu s'entraîner à mettre une personne en position latérale de sécurité, à établir le bilan de la situation et appeler les secours (112), à réaliser une réanimation cardiopulmonaire efficace ainsi qu'à utiliser un défibrillateur externe automatique (DEA) sur une personne adulte et sur un enfant. Enfin, pour clôturer cet atelier, des outils et des ressources pédagogiques ont été présentés aux futures enseignant·es afin de les encourager à se former et à conscientiser leurs futur·es élèves et collègues.

Des formations continues proposées par les membres du CEFEN en 2024–2025

Parallèlement à leurs activités de formation initiale des enseignants et à leurs activités de recherche, les membres du CEFEN interviennent également dans la formation continuée. 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 CEFEN. Chacune est accompagnée d'un bref descriptif¹. Par souci de lisibilité, elles sont répertoriées en fonction de la faculté dont dépendent les intervenants qui les conçoivent et les animent.

Faculté de Philosophie et Lettres

Choix et intégration des outils numériques à ma pratique pédagogique en langues modernes

Dates : Liège 2 : 27 et 28 janvier 2025

Organisme de formation : IFPC

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

Lors de la formation, les enseignants seront amenés, d'une part, à tester des outils numériques et, d'autre part, à se les approprier dans leurs propres

cours ou dans de nouvelles séquences de cours. Les participants seront sensibilisés à l'utilisation des outils numériques au cours de langues modernes et à l'apport de ces outils dans leur pratique professionnelle.

Éduquer aux médias numériques selon une approche collaborative et créative : réalisation d'un projet multimédia à l'aide de smartphones ou de tablettes

Dates pour le fondamental : Liège 1 : 30 et 31 janvier 2025 ; Liège 2 : 17 et 18 avril 2025

Organisme de formation : IFPC

Formateur : E. Chapeau

Cette formation vise à doter les participants des compétences nécessaires à la réalisation d'un projet vidéo numérique susceptible d'être mené en classe dans le cadre du nouveau référentiel de formation manuelle, technique, technologique et numérique (FMTTN). Cette formation théorique et pratique se divise en plusieurs étapes distinctes :

- une mise au point autour des concepts-clés de l'éducation aux médias et son ancrage dans le référentiel FMTTN ;
- l'analyse réflexive d'un scénario pilote pour conduire un projet numérique dans le cadre du référentiel ;

- l'écriture d'un projet authentique sur base de la scénarisation modèle avec une focale sur le langage audiovisuel ;
- la prise en main des logiciels de création ;
- la réalisation et diffusion des projets produits par les participants ;
- l'analyse réflexive du processus de création.

Au terme de la formation, les participants acquièrent une série de compétences susceptibles de les conduire à s'approprier le référentiel FMTTN par le prisme de l'éducation aux médias, selon l'une de ses conceptions fortes portant sur la création de contenus numériques en milieu scolaire.

Faculté des Sciences

Construire des évaluations sur la base du nouveau référentiel en géographie HGT

Dates : Liège 1 : 20 et 21 janvier 2025 ; Liège 2 : 27 et 28 janvier 2025

Organisme de formation : IFPC

Formatrice : B. Mérenne-Schoumaker

Pour faciliter la mise en œuvre du nouveau référentiel GEO HGT, nous proposons de travailler, d'une part, sur la planification des acquis d'apprentissage en s'appropriant leur logique, les étapes de mise en œuvre, les obstacles rencontrés et les ressources disponibles, et d'autre part, sur la construction des évaluations des acquis afin que chaque participant puisse développer de manière réflexive ses pratiques d'évaluation. Il s'agira de discuter d'outils pour organiser son travail au cours d'une année, au départ des acquis d'apprentissage visés, en articulant des études de cas et des temps de synthèse théorique, et de construire parallèlement les évaluations correspondantes. La formation alternera des temps d'information et des temps d'échanges collectifs ou en groupes par année.

Choix et intégration des outils numériques à ma pratique pédagogique en biologie

Dates : Liège 1 : 20 et 21 janvier 2025 ; Liège 2 : 27 et 28 janvier 2025

Organisme de formation : IFPC

Formatrices : M. Avignon, M.-N. Hindryckx, M. Laschet

Lors de la formation, les enseignants seront amenés, d'une part, à tester des outils numériques et, d'autre part, à créer une activité nécessitant un outil numérique. Lors de la première journée, les participants seront placés en situation d'apprenants et utiliseront différents outils numériques comme des élèves (laboratoire virtuel, *serious game*, *exerciseur*, questionnaire en ligne, *stopmotion*, *merge cube...*) sur différents thèmes de la biologie (SG, SB et formation scientifique). Une réflexion sera menée sur l'utilisation de ces outils avec des élèves du secondaire. La deuxième journée sera consacrée à la création d'activités à l'aide des outils numériques testés pour les intégrer à une séquence de cours, à la présentation de ceux-ci aux autres participants et à une discussion sur les apports de ces outils à sa pratique d'enseignement.

Note

- 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.

VOLET 3

ÉCHOS DE LA RECHERCHE



Comptes rendus de recherche

Construire et mobiliser des savoirs en éducation scientifique et dans le champ des « Éducatifs » au moyen des recherches participatives.

Roy, P., Orange, Ch. et Hindryckx, M.-N. (2023). *Construire et mobiliser des savoirs en éducation scientifique et dans le champ des « Éducatifs » au moyen des recherches participatives*. Coll. Didactiques en recherche. Presses universitaires de Liège. 978-2-87562-390-4

[En ligne : <https://hdl.handle.net/2268/292142>]

Depuis plusieurs décennies, les recherches collaboratives occupent une place importante dans différents domaines de connaissance, en particulier dans les sciences de l'éducation où elles se déclinent en une très grande diversité d'approches : recherche-action, *Lesson study*, ingénierie didactique coopérative, etc. Les spécificités liées à leurs paradigmes de référence, leurs finalités, leurs modalités opératoires, leurs savoirs, ainsi qu'aux postures et rôles auxquels doivent s'acquiescer les acteur·rice·s lors de leur mise en œuvre, font en sorte qu'elles présentent un caractère hétérogène et polysémique. Si l'importance des recherches collaboratives pour la coconstruction des connaissances et le développement des compétences professionnelles des acteur·rice·s fait consensus dans la communauté scientifique, il n'en demeure pas moins que se pose le problème de leurs apports à l'ensemble d'un système éducatif. En particulier, il nous semble nécessaire, au-delà des connaissances et compétences professionnelles qu'elles permettent de développer, de s'interroger sur les savoirs — partageables au-delà du groupe qui les a produits et pouvant donner lieu à des analyses critiques secondaires — que peuvent produire ces recherches.

Ce numéro thématique est le fruit d'une réflexion collective issue d'un symposium qui s'est tenu dans le cadre des Rencontres internationales du Réseau international francophone de recherche en éducation et formation (REF) à l'université Toulouse Jean-Jaurès, du 8 au 11 juillet 2019. Ce symposium, qui avait pour but d'identifier les conditions pour qu'une recherche collaborative dépasse les seuls enjeux de la formation et de la production du savoir scientifique, s'inscrivait dans la continuité de symposiums antérieurs, depuis 2011, sur les relations entre recherches, pratiques et développement professionnel des enseignant·e·s de sciences et de mathématiques.

Ce numéro thématique comporte neuf contributions impliquant une vingtaine d'auteur·e·s de la Belgique, du Canada, de la France et de la Suisse. Les deux premières contributions, de Patrick Roy, Bertrand Gremaud et Philippe Jenny, portent sur la mise en œuvre d'une Communauté Discursive de Pratiques Interdisciplinaires (CDPI) dans le champ de l'éducation en vue d'un développement durable afin de faire évoluer le statut de l'objet « chocolat » chez des élèves (de 4 à 12 ans) d'une école primaire du canton de Fribourg. La troisième contribution, de Martine Champagne-Vergez, Yann Lhoste et Patricia Scheebergberg, a pour but de cerner les apports d'une recherche collaborative entre chercheur·euse·s et enseignant·e·s, en vue d'identifier les conditions auxquelles un documentaire contribue à construire des savoirs scientifiques pour des élèves en scolarité primaire, à propos d'activités centrées autour du jardin. La quatrième contribution, de Christine Couture, Liliane Dionne, Lorraine Savoir-Zajc, Emmanuelle Arousseau et Alexandra Simard-Cote, présente les résultats issus d'une recherche participative réunissant chercheuses et enseignant·e·s autour d'un double enjeu sur

l'enseignement des sciences et technologies (ST) : l'enjeu pragmatique qui consiste à identifier collectivement et disséminer des exemples de pratiques en enseignement des ST à l'élémentaire répondant à des critères issus de travaux de recherche en didactique, de programmes-cadres et de la pratique des enseignant·e·s et l'enjeu scientifique qui vise à produire des savoirs sur ces pratiques. La cinquième contribution, d'Élisabeth Plé et d'Isabelle Vasseur, s'intéresse à la production des écrits instrumentaux pour résoudre des problèmes explicatifs dans le cadre d'une éducation scientifique à l'école maternelle. La sixième contribution, de Christian Orange et Denise Orange Ravachol, porte sur une forme de recherche collaborative développée par ces auteur·e·s afin de répondre à des impératifs de la recherche en didactique des sciences. La septième contribution, de Corentin Poffé, s'inscrit dans le contexte des réformes de l'enseignement que connaît actuellement la Belgique francophone et expérimente de nouveaux dispositifs de développement professionnel pour de futur·e·s enseignant·e·s par leur participation à une communauté d'apprentissage en formation initiale. La huitième contribution, de Sabine Daro et Marie-Noëlle Hindryckx, porte sur la mise en place d'un dispositif de recherche collaborative (COsituation, COopération et COproduction) et impliquant huit enseignant·e·s et trois chercheur·euse·s-formateur·rice·s dans la coconstruction et l'adaptation de séquences d'enseignement-apprentissage en biologie. Et enfin, la neuvième, de Ghislain Samson, se situe dans le contexte de la réforme curriculaire des années 2000 au Québec, où la technologie au sens de l'ingénierie a été intégrée au cours de sciences au primaire comme au secondaire, et plus récemment, à la formation générale des adultes.

Tom PETERS

ULiège

Faculté de Philosophie et Lettres

*Département de langues modernes :
linguistique, littérature et traduction*

tom.peters.wiseau@gmail.com

La prononciation dans le cours d'anglais langue étrangère en Belgique francophone

Introduction

Pour Pennington (1988), la prononciation constitue la base de la communication : la transmission d'informations. Dès lors, il semble essentiel que la prononciation soit abordée dans les cours de langue étrangère. Ainsi, notre mémoire porte sur la place accordée à la prononciation anglaise dans l'enseignement secondaire inférieur, supérieur et de promotion sociale en Belgique francophone ; il s'articule autour de la question de recherche suivante : est-ce que les apprenants francophones de l'anglais langue étrangère se voient fournir les outils nécessaires à l'acquisition d'une prononciation viable ? Pour y répondre, nous avons comparé les données déclaratives d'une enquête en ligne avec les approches méthodologiques conseillées par la recherche.

1. Cadre théorique

La prononciation est définie comme la perception et la production de sons segmentaux (sons consonnes et voyelles), combinés en de plus grands ensembles, dits suprasegmentaux (accent tonique, rythme et intonation) (Setter & Jenkins, 2005).

La recherche à propos de la prononciation définit trois critères pour permettre de l'évaluer (Derwing, Munro & Wiebe, 1998) : l'intelligibilité, définie comme l'identification des parties constitutives d'un énoncé (les sons et mots prononcés), la compréhensibilité, définie comme l'aisance à décoder et à construire le sens d'un énoncé, et le degré d'accent, défini comme la différence de prononciation entre des locuteurs (natifs et non natifs par exemple).

La littérature scientifique distingue également deux paradigmes utilisés en linguistique et en didactique de la prononciation (Levis, 2005) : *nativeness*, ou le fait d'avoir une prononciation similaire à un natif, et l'intelligibilité, ou le fait d'avoir une prononciation intelligible. Dans la communauté scientifique (entre autres, Levis), il existe un consensus grandissant sur l'importance fondamentale de ce second paradigme.

De plus, plusieurs méthodes d'enseignement de la prononciation ont montré, dans des contextes spécifiques, leur efficacité dans l'amélioration de l'intelligibilité, de la compréhensibilité et/ou du degré d'accent. Parmi celles-ci se trouvent l'utilisation d'une notation phonétique, comme l'alphabet phonétique international, notamment via une application téléphonique (Fouz-González, 2020), l'imitation de locuteurs performants (Foote & McDonough, 2017), l'entraînement de la perception (Thomson, 2018), ou l'emploi de *feedbacks* appropriés (Saito & Lyster, 2012). Si aucune n'est présentée comme la méthode à adopter, des principes généraux sont mis en avant : l'exposition à un *input* varié, la répétition, l'usage d'un métalangage et de la technologie, l'enseignement des segments et surtout des suprasegments (Levis & Grant, 2003).

2. Corpus et méthodologie

Pour investiguer la place dédiée à la prononciation dans l'enseignement de l'anglais langue étrangère en secondaire inférieur, supérieur et en promotion sociale en Belgique francophone, une enquête en ligne de 40 questions a été proposée aux professeurs. Ces questions portaient sur le profil du répondant, les buts de prononciation poursuivis en classe, des opinions sur la prononciation, le contenu enseigné, les méthodes utilisées, la place de la prononciation dans le lexique vu et dans les tests oraux.

Grâce à une diffusion sur les réseaux sociaux et par emails au réseau de maitres de stage du service de Didactique des langues modernes de l'ULiège, l'enquête a récolté 57 réponses; elles doivent cependant être analysées avec prudence au vu des différents biais liés aux données déclaratives (Oppenheim, 2001) et à la taille et à la composition de l'échantillon.

3. Résultats

Premièrement, le profil du répondant type est un professeur francophone du secondaire supérieur ayant deux à cinq années d'expérience et enseignant dans la filière générale.

Les résultats indiquent ensuite que tous les répondants enseignent la prononciation anglaise en classe. Cela peut s'expliquer par l'importance que les participants accordent à la prononciation et par leur formation linguistique qu'ils jugent satisfaisante. Toutefois, les répondants n'utilisent pas tous une méthode spécifique.

Deux tendances concernent les buts poursuivis en matière de prononciation des apprenants : une prononciation intelligible pour la majorité des professeurs, et une prononciation sans accent étranger pour plus d'un tiers d'entre eux. Les activités fréquemment exploitées pour parvenir à ces buts sont les lectures à voix haute et les expressions orales, mises en place par respectivement 31,6 et 17,5% des enseignants.

En ce qui concerne l'alphabet phonétique international, les professeurs disent y avoir recours, par exemple pour l'introduction de nouveaux sons. Néanmoins, une option préférée dans ce cas de figure est l'emploi de mots-clés anglais courts.

Les enseignants semblent également se concentrer davantage sur les segments, notamment lorsqu'ils donnent des *feedbacks* sur la prononciation ou précisent la prononciation du vocabulaire dans des listes, bien que les suprasegments, et particulièrement l'accent tonique, y restent présents.

Enfin, 70,2% des professeurs déclarent exposer leurs élèves à des accents natifs et non natifs.

Conclusion

En comparant ce que la recherche recommande et ce que les enseignants déclarent, nous observons que les pratiques déclarées sont partiellement en accord avec celles recommandées : certains professeurs utilisent un métalangage, varient l'*input* en classe, favorisent le paradigme de l'intelligibilité, etc. Cependant, vu qu'il ne s'agit que de données déclaratives provenant d'un échantillon assez limité au niveau de la taille et de la composition, il est indispensable de l'élargir et de développer cette

recherche liminaire, en interrogeant les élèves, en analysant les manuels et les prescrits légaux, en observant les pratiques des enseignants, et en expérimentant les principes et techniques de la recherche. Nous aimerions nous atteler à cette tâche dans le cadre d'une recherche doctorale.

Références

Les références peuvent être demandées à l'auteur.

Audrey RENSON

ULiège

Faculté de Philosophie et Lettres

Département de langues modernes :
linguistique, littérature et traduction

Audrey.Renson@uliege.be

Le débat de société public régulé en anglais langue étrangère en Belgique francophone. État des lieux sur les pratiques déclarées et expérimentation d'un enseignement explicite vs implicite du genre

Introduction

En 2018, l'université de Liège a lancé un appel à candidatures à une bourse de doctorat en didactique des disciplines. Notre projet de thèse, ancré dans le domaine de la didactique des langues modernes et dirigé par Germain Simons, a été sélectionné par le Conseil de la recherche et a reçu un financement pour la période 2019–2022. Le 3 avril 2023, nous avons soutenu publiquement notre thèse de doctorat et en proposons ici un compte rendu.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001) préconise la perspective actionnelle pour l'enseignement des langues étrangères (LE). Cette perspective est définie, mais manque de pistes méthodologiques claires. Or, nous émettons l'hypothèse selon laquelle le genre textuel (GT) est assurément un aspect important de l'approche communicative, mais qu'il l'est sans doute encore davantage dans

la perspective actionnelle. En effet, le recours à l'étude du GT donne non seulement du sens à l'apprentissage (Dolz & Schneuwly, 2009; Jacquin *et al.*, 2018), mais il permet également à l'élève de mieux comprendre la société dans laquelle il-elle évolue(ra) et surtout de s'y insérer et d'y intervenir en tant qu'acteur-riche social-e, ce qui est l'un des objectifs prioritaires de la perspective actionnelle (Bento, 2013).

Il existe en outre de très nombreux questionnements au sein du monde scientifique comme parmi les enseignant-es sur l'approche à privilégier pour obtenir des résultats efficaces dans l'enseignement, et en particulier en LE. Nous avons pris la décision d'étudier le GT selon deux approches : explicite et implicite. On peut, en effet, penser que certain-es enseignant-es exposent leurs élèves à différents GT, mais n'explicitent pas leur structure interne, ni même les savoirs et savoir-faire linguistiques, ni les attitudes que le GT mobilise. Dans ce cas, l'apprentissage se fait de manière implicite, notamment par exposition à différents *inputs*, par imprégnation, puis par imitation. En revanche, les tenant-es d'un enseignement explicite (Rosenshine, 1986; Engelmann *et al.*, 1988; Gauthier *et al.*, 2013) estiment qu'il importe d'aider les élèves à identifier les savoirs en jeu et d'explicitier ces derniers avant de les exercer séparément, puis de les mobiliser dans une tâche complexe¹.

Dès lors, notre objectif principal était de tester l'hypothèse selon laquelle un enseignement explicite des GT présente une plus-value pour l'apprentissage de la LE — particulièrement dans le contexte de la perspective actionnelle — et permet aux enseignant-es d'être plus efficaces. Afin de valider ou d'infirmer cette hypothèse générale, nous avons travaillé sur le GT du débat de société public régulé (DSPR).

1. Le débat de société public régulé

Le débat public régulé est défini comme suit par Dolz et Schneuwly :

Un débat public porte toujours sur une *question controversée* et fait intervenir plusieurs partenaires qui expriment leurs opinions ou attitudes, essaient de modifier celles des autres tout en ajustant les leurs [...]. On l'appelle régulé quand un modérateur gère et structure le déroulement en mettant en évidence la position des différents débatteurs, en facilitant les échanges entre eux, en essayant

éventuellement d'arbitrer les conflits et de concilier les positions opposées. (Dolz & Schneuwly, 2009, p. 166.)

Il nous a paru nécessaire de préciser notre objet de recherche en y ajoutant la notion de société. Cette notion ajoutée au GT du débat public régulé exclut, selon nous, les débats publics régulés exclusivement politiques, littéraires ou encore sportifs, par exemple. Dans le cadre de notre expérimentation, ces types de débats nous semblaient trop spécifiques, orientés et complexes pour des apprenant-es de LE de niveau secondaire. Selon nous, ces débats auraient plus difficilement permis aux élèves de formuler des opinions variées et nuancées, surtout dans le contexte d'apprentissage d'une LE.

Le choix du GT du DSPR a été effectué pour plusieurs raisons. Tout d'abord, nous avons constaté qu'aucun outil, tant au niveau des programmes de LE que des formations initiale ou continue, n'est proposé pour aider les professeur-es à enseigner le débat, et plus précisément le DSPR. Aussi, travailler sur un GT qui cible la compétence de l'oral nous a paru particulièrement intéressant parce que les interactions orales, même si elles sont au cœur de l'apprentissage d'une langue étrangère, sont souvent les laissées-pour-compte de la recherche dans ce domaine. De plus, le DSPR véhicule des valeurs démocratiques (écoute, respect, tolérance) et permet l'acquisition de nombreuses compétences linguistiques (lexique, grammaire, fonctions langagières...), génériques (tour de parole, tâche du/de la modérateur-riche, structure du débat...) et de vie (savoir prendre des décisions, savoir gérer ses émotions, développer une pensée critique...). Le DSPR permet également d'exercer, en classe de LE, les compétences d'interaction orale et d'audition ainsi que les compétences de lecture et d'écriture. De nombreuses stratégies de communication (pallier un manque linguistique, faire répéter, interrompre, demander de parler moins vite...) peuvent aussi être mises en pratique à travers le DSPR. Enfin, si le débat est ancré, depuis de très nombreuses années, dans les pratiques scolaires de nos voisin-es anglo-saxon-nés², ce n'est pas le cas du côté francophone, surtout en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B). L'enseignement d'un GT en LE, et surtout celui du DSPR, représentait donc un objet d'étude inédit à explorer en Belgique francophone.

2. Tour d'horizon de la place attribuée au débat dans divers documents officiels

Pour commencer, nous avons réalisé une large revue de la littérature sur le GT et le DSPR. Ensuite, nous avons analysé le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et les prescrits légaux de LE en FW-B. Ainsi, nous avons notamment démontré la quasi-absence du vocable « GT » dans les documents officiels de LE en FW-B. Pourtant, dans les programmes et référentiels de LE, nombre d'exemples de GT sont référencés dans les productions attendues (la lettre de motivation, l'annonce, le tutoriel...), mais la notion de GT n'est ni évoquée ni explicitée. Au niveau du CECRL, nous avons pu établir l'importance du GT par ses nombreuses occurrences et avons démontré que son enseignement cible toujours un niveau « avancé » d'apprenant-es d'une LE. Néanmoins, il nous semble que l'apprentissage de compétences de vie et de certains codes sociétaux que permet l'étude des GT ne devrait pas être l'apanage d'élèves plus expérimenté-es. Nous avons donc proposé une approche « spiralaire » (Simons, 2018) afin d'aborder les GT en classe de LE dès le niveau élémentaire pour ensuite y revenir et les approfondir au fur et à mesure de l'apprentissage. L'enseignement du débat est lui aussi corrélé avec des niveaux linguistiques particulièrement avancés (B2 et B2+) dans le CECRL. Pourtant, comme nous l'avons démontré grâce à une enquête en ligne menée auprès des enseignant-es de LE en FW-B (571 répondant-es), la pratique du débat en classe est répandue. En effet, 59,19% des répondant-es déclarent le pratiquer en classe de LE et ce, dès le deuxième degré de l'enseignement secondaire. Ceci marque une nette différence entre les pratiques conseillées par le CECRL et les pratiques effectives en FW-B.

Nous avons également tenté de démontrer que les diverses compétences mobilisées par le débat permettent aux élèves de mieux se préparer à participer à la vie sociale. En effet, plusieurs apprentissages associés à la pratique du débat sont liés à des compétences cognitives, émotionnelles, sociales ou encore à des compétences de vie, fixées notamment par l'OMS. Ainsi, lorsqu'un-e élève construit un argument, il-elle entraîne sa pensée créative, sa pensée critique et également sa capacité à prendre des décisions. Consciente que la pratique du débat en classe peut être complexe, nous avons synthétisé

certaines obstacles recensés dans la littérature. Parmi ceux-ci, le manque de participation des élèves, leur maîtrise linguistique insuffisante et l'évaluation du débat ont été approfondis.

Un tour d'horizon des programmes et référentiels du cours de français et du programme de philosophie et citoyenneté a ensuite été proposé. Dans ce dernier programme, le débat est un élément central : il est un outil important de la liberté d'expression et est donc fondamental au sein d'une société démocratique. Toutefois, nous avons précisé que les cours de philosophie et citoyenneté ne sont pas dispensés aux élèves de l'enseignement libre subventionné catholique. Ces élèves, qui représentent plus de la moitié des élèves scolarisé·es en FW-B, n'ont donc pas accès un enseignement poussé de la pratique citoyenne du débat. Au niveau du cours de français, nous avons observé l'abandon de la compétence du débat au profit de l'apparition de la compétence de négociation dans les nouveaux programmes de français actuellement en vigueur dans les établissements de Belgique francophone. Si la compétence de la négociation est importante, il nous semble toutefois que la prise d'une « décision collective garante du bien commun » ne sera pas toujours possible. Nous estimons que la pratique de la négociation ne devrait pas évincer celle du débat, mais que ces deux GT gagneraient à être complémentaires. En effet, l'expression de désaccords, la gestion de conflits, la construction d'arguments pertinents et le respect des convictions d'autrui, sont, parmi d'autres, des compétences essentielles à la vie en société transmises notamment par la pratique du DSPR. Si l'École ne prépare pas les élèves à ces diverses compétences, alors elle tend vers l'iniquité car il incombera alors au cadre familial (ou à toute autre structure externe à l'École) de pallier ce manque.

3. De l'analyse des pratiques sociales de référence à la transposition didactique

Afin de proposer un aperçu général des aspects linguistiques et structurels du type de texte ciblé, nous avons retranscrit et analysé 13 DSPR de Grande-Bretagne. Nous avons choisi de traiter les éléments suivants : les marqueurs linguistiques de l'opinion, les marqueurs linguistiques de l'accord et du désaccord, les procédés de réfutation, la reformulation, les fonctions possibles du/de la modérateur·rice

et le public. Lors de nos analyses des pratiques sociales de référence anglo-saxonnes, nous avons notamment constaté que le marqueur linguistique de l'opinion le plus utilisé dans les divers DSPR visionnés est « *I think* ». Certain·es débatteur·rices l'utilisent même comme unique marqueur de leur opinion. Cette observation contraste considérablement avec les pratiques scolaires. En effet, il n'est pas rare que les enseignant·es exigent de leurs élèves de varier au maximum les expressions linguistiques des opinions. Martinand suggère que lorsqu'une pratique sociale de référence devient objet d'enseignement, celle-ci doit être « transposée à l'école » (1986, p. 138). En effet, tous les paramètres des pratiques sociales de référence ne sont pas toujours « transposables » tels quels dans le contexte scolaire et il faut donc proposer des processus de didactisation ascendants ou descendants de ces paramètres (Simons, 2019–2020). Dès lors, lorsqu'un·e enseignant·e demande à ses élèves d'utiliser un maximum de formules différentes afin d'exprimer leur point de vue et de ne pas se satisfaire de la répétition de l'expression « *I think* », cette enseignant·e « complexifie » une pratique sociale de référence et applique donc un processus de « didactisation ascendant ». La complexification scolaire des pratiques n'est pas forcément que linguistique, mais peut également se retrouver au niveau des valeurs sollicitées durant le débat. En effet, celles-ci sont souvent plus exigeantes (respect des tours de parole, écoute de l'opinion de l'autre, politesse...) dans le milieu scolaire que dans les pratiques sociales de référence. Le processus de « didactisation descendant » consiste, quant à lui, à assouplir certaines règles, telles qu'elles sont mises en place dans les pratiques sociales de référence que l'enseignant·e jugerait trop complexes, comme la synthèse des opinions de l'ensemble des débatteur·rices par le·la modérateur·rice en fin de tour de parole. Nous avons estimé que ces processus de complexification et de simplification étaient essentiels à la modélisation didactique d'un GT.

4. Méthodologie de l'expérimentation de terrain

D'après les résultats de notre vaste enquête en ligne, bien que très peu d'outils, tant au niveau des programmes que des formations initiale et continue, soient proposés pour aider les professeur·es à enseigner les GT, 83,89 % d'entre eux·elles déclarent

utiliser les GT en classe de LE. De plus, 59,19% précisent exploiter particulièrement le débat. Toutefois, sans outils adéquats et formations appropriées, 92,28% déclarent ne pas clarifier ni exercer les ressources mobilisées par le GT étudié et tendent donc vers un enseignement inéquitable et moins efficace. Ainsi, les GT apparaissent, le plus souvent, en tâche de production finale des séquences didactiques de LE sans avoir été présentés et exercés en amont. Ce type d'enseignement du GT présuppose que les élèves ont déjà acquis les ressources génériques nécessaires à la réalisation de la tâche finale, or on sait combien les parcours scolaires des élèves peuvent être variables.

Notre thèse proposait de combler le manque d'outils constaté et de comparer deux approches afin de tendre vers plus d'efficacité au cours de LE. Convaincue que la recherche et les pratiques d'enseignement doivent se nourrir mutuellement, nous avons tenu à ce que notre recherche doctorale comporte un lien fort avec le terrain. Nous avons donc conçu et mené une expérimentation sur l'enseignement du DSPR en collaboration avec plusieurs établissements secondaires en FW-B. Deux approches d'enseignement différentes ont été comparées : une approche explicite et une approche implicite. L'objectif principal de notre expérimentation était de vérifier si un enseignement explicite du GT serait plus efficace qu'un enseignement implicite et de confirmer ou infirmer de la sorte l'hypothèse générale de la thèse.

Nous avons travaillé avec cinq enseignant-es partenaires et avons expérimenté deux séquences de cours dans six classes d'anglais LE. Trois classes ont testé une séquence explicite sur le DSPR et

trois autres une séquence implicite. Des prétests, des post-tests à court terme (CT) et des post-tests à moyen terme³ (MT) permettaient de mesurer les éventuels progrès des élèves aux tests de lexique et d'interaction orale (DSPR). Les séquences comportaient chacune un total de huit leçons sur le DSPR. La séquence explicite (E) mettait l'accent sur la visibilité de chaque étape d'enseignement et la vérification régulière de la compréhension des élèves. Les ressources mobilisées par le DSPR étaient explicites et exercées dans la séquence, d'abord de manière guidée et ensuite de manière autonome (Rosenshine, 1986 ; Gauthier *et al.*, 2013). La séquence implicite (I) proposait, quant à elle, la mise en œuvre d'un apprentissage de façon non consciente, via un processus d'exposition à divers *inputs* génériques, de réemploi automatisé des acquis et de tâches d'imitation (Hulstijn, 2003 ; Williams, 2009). Les enseignant-es ont choisi l'approche selon laquelle ils-elles désiraient enseigner.

5. Résultats et conclusions

Les divers résultats obtenus ont notamment révélé qu'un enseignement explicite du DSPR 1) est plus efficace qu'un enseignement implicite et 2) présente une plus-value pour l'apprentissage de la LE dans le contexte de la perspective actionnelle. En effet, les résultats des divers tests ont montré, après analyse, une nette progression aux tests de lexique et aux tests d'interaction orale des élèves qui ont expérimenté la séquence E. Les moyennes (en pourcentage) d'échec du groupe explicite et du groupe implicite aux divers tests sont les suivantes :

Expérimentation implicite		Expérimentation explicite	
Vocabulaire et fonctions langagières			
76,47%		Prétest	82,00%
60,29%		Post-test CT	14,00%
61,76%		Post-test MT	8,00%
IO DSPR			
94,03%		Prétest	74,47%
72,88%		Post-test CT	15,22%
80,30%		Post-test MT	10,64%

Fig. 1. Pourcentages d'échec aux différents tests (lexique et interaction orale) selon les approches implicite et explicite.

Ces résultats démontrent une amélioration probante des élèves qui ont expérimenté l'approche explicite entre le prétest et le post-test CT et entre le prétest et le post-test MT. Notons également une consolidation des acquis de ces mêmes élèves entre les deux post-tests (pourcentages d'échec en baisse), ce qui n'est pas le cas des élèves qui ont expérimenté l'approche implicite. À moyen terme, l'enseignement explicite du DSPR s'est donc avéré être plus efficace au niveau linguistique (test de lexique) ainsi qu'au niveau générique (test d'interaction orale) que l'approche implicite.

Précisons que 90% des enseignant-es ont décidé de réutiliser le dispositif didactique sur le DSPR durant l'année scolaire qui a suivi notre partenariat et qu'ils-elles ont affirmé l'utiliser encore cette année scolaire 2023–2024, plus de 3 ans après l'expérimentation. Les enseignant-es semblent donc avoir adhéré à la pratique pédagogique innovante du DSPR. Notons toutefois que les enseignant-es qui ont expérimenté la séquence implicite ont souhaité obtenir l'autre séquence expérimentale afin de pouvoir enseigner explicitement les concepts-clés de la séquence (rôles du/de la modérateur-riche, gestion des tours de parole, construction d'un argument...). Ces dernier-ères ont donc créé un format de séquence « hybride » qui permet de faire coexister les deux approches expérimentées.

Nous avons clôturé notre recherche par l'exploration de diverses pistes qui permettraient d'intégrer les GT, et plus particulièrement le DSPR, dans les pratiques de LE en FW-B. Il nous semble que, pour ce faire, quatre leviers principaux gagneraient à être activés. Tout d'abord, les prescrits légaux de LE en FW-B devraient mentionner des GT, les développer et proposer des pistes didactiques claires pour leur enseignement. Ensuite, il faudrait développer des supports et des outils didactiques pour l'enseignement des GT et en particulier du DSPR. Il faudrait également que la formation initiale et la formation continue intègrent la notion de GT et de DSPR et proposent des outils à mettre en pratique en classe. Enfin, le monde de la recherche a également un rôle important à jouer dans l'implantation des GT en milieu scolaire via, notamment, une communication vulgarisée et systématique des expérimentations menées et des résultats observés.

Notre thèse a permis d'amorcer l'activation de plusieurs de ces leviers. Ainsi, nous avons élaboré une séquence didactique améliorée sur le DSPR, qui est inspirée de nos dispositifs expérimentaux. De plus, un projet de cursus de formation initiale et un projet de formation continue basés sur l'enseignement du DSPR, et transposables à d'autres GT (l'entretien d'embauche, la lettre de motivation...), ont également été proposés. Nous dispensons en outre une courte formation annuelle sur l'enseignement explicite du DSPR dans le cadre du cours de didactique spéciale en langues et littératures modernes à l'ULiège et participons à la rédaction d'un ouvrage de vulgarisation consacré à 15 GT (dont le DSPR) régulièrement travaillés dans le secondaire supérieur et le supérieur. Ce travail novateur proposera des fiches outils afin d'aider les (futur-es) enseignant-es de LE à cibler les diverses compétences à travailler pour chaque GT et à construire des séquences de leçons explicites. Enfin, précisons que notre travail de recherche doctorale, récompensé par l'un des Prix Philippe Maystad 2024, sera prochainement publié aux éditions Peter Lang.

Références

Les références peuvent être demandées à l'auteure.

Notes

- 1 Relevons au passage que cette variable explicite vs implicite est en lien direct avec la notion d'équité (Beckers *et al.*, 2012), qui est au cœur des débats actuels sur l'enseignement.
- 2 Grâce à de nombreux clubs au sein des institutions scolaires, à des sessions de cours axées sur cette thématique et à diverses compétitions qui se déroulent régulièrement en Grande-Bretagne et aux États-Unis notamment.
- 3 Réalisés deux à trois mois après l'expérimentation de la séquence didactique.

Delphine RAHIER

ULiège
Faculté de Psychologie, Logopédie et
Sciences de l'éducation
rahier.delphine@hotmail.be

La réflexivité et son développement dans la formation initiale des puériculteur-ric-e-s.

[En ligne : <http://hdl.handle.net/2268.2/15266>]

Aujourd'hui, les recherches soulignent l'importance du développement de l'identité et des compétences professionnelles à la fois relationnelles, organisationnelles et réflexives dans la formation des puériculteur-ric-e-s (Pirard *et al.*, 2019). Ce mémoire étudie la place de la réflexivité dans les référentiels en Fédération Wallonie-Bruxelles ainsi que dans sa mise en œuvre en tenant compte de la perception des étudiant-e-s, des enseignant-e-s et des professionnel-le-s des milieux d'accueil. À partir d'une analyse compréhensive, il identifie des freins et des leviers à l'apprentissage de la réflexivité dans la formation initiale. Il précise les contours et les enjeux retenus pour cet apprentissage, tout en soulevant de nouvelles questions pour l'avenir. La réflexivité est un sujet qui nécessite de rester en perpétuelle recherche de sens dans sa pratique.

1. Renforcer la place de la réflexivité dans les programmes

Actuellement, la réflexivité apparaît en filigrane dans les prescrits. Elle mériterait d'apparaître plus clairement dans les programmes : elle n'est pas seulement une compétence à développer dans le futur. En effet, elle pourrait s'inscrire davantage dans une logique d'apprentissage progressif au cours des années d'études, en lui faisant une place plus explicite dans les techniques d'observation, dans l'analyse des observations et enfin dans l'auto-évaluation et la régulation des pratiques. Elle pourrait alors constituer un objectif d'enseignement explicite en lien avec les stages et les travaux écrits attendus dans toutes les formations.

2. Reconnaître la réflexivité comme un outil de régulation

La réflexivité apparaît comme un terme polysémique, parfois méconnu des participants. Cette notion devrait être davantage discutée et associée plus largement à des démarches d'analyse régulatrice des pratiques. À partir de l'expérience individuelle et collective, il s'agit de confronter les choix de pratiques mises en œuvre, d'identifier les tensions qui les traversent et d'envisager d'autres manières de penser et d'agir. Reconnaisant ainsi la réflexivité comme une porte ouverte à la réflexion collective (Couturier, 2003), il s'agirait de renforcer l'analyse de pratiques documentée avec des supports écrits d'observation, mais aussi vidéo (Alonso Vilches & Pirard, 2016).

3. Quatre idées-clés pour soutenir le développement de la réflexivité

- L'expérience : la réflexivité s'apprend mais exige du temps et de l'expérimentation sur le terrain.
- L'accompagnement : le développement de la réflexivité nécessite un accompagnement rapproché, stable et organisé. Mis en place lors des supervisions de stage pour les étudiant-e-s, réunions d'équipe ou lors de la supervision du professionnel par des pairs plus expérimenté-e-s, cet accompagnement est à envisager comme un compagnonnage réflexif (Beckers, 2007).
- Les rencontres et l'analyse partagée : la réflexivité se développe dans les moments d'analyse partagée des pratiques avec les pairs, les tuteurs, les superviseurs. Elle engage à dépasser « la décharge émotionnelle » au retour de stage. Par la suite, en tant que professionnel, elle se renforce par les voyages ou les rencontres réalisés lors de formations continues qui sont aussi des sources d'apprentissages et de questionnements.
- La culture de l'écrit : les travaux écrits demandés aux étudiant-e-s (TFE, rapport de stage) sont des leviers potentiels au développement de la réflexivité. Cependant, ils ne sont pas perçus comme tels par les étudiant-e-s et n'ont donc pas l'effet escompté. Comment tenir compte de ce décalage ?

Notre recherche nous amène donc à avoir une vision holistique du phénomène. Faire davantage place à la réflexivité dans la formation engage des actions multiples dans l'enseignement, les stages, les écrits et leur accompagnement. Cela nécessite de rendre la réflexivité plus visible, intelligible, considérée aux yeux de tous et toutes comme une trame de fond, comme un élément transversal qui nécessite une approche intégrée. Dans ces conditions, les compétences réflexives pourront être développées tout au long du parcours de formation et professionnel.

Références

Les références peuvent être demandées à l'auteure.

Pierre OUTERS

ULiège

Faculté de Philosophie et Lettres

*Département de langues et littératures
romanes*

Haute École de Namur-Liège-Luxembourg

Pierre.Outers@uliege.be

Communauté française et Communauté flamande de Belgique : la frontière linguistique est-elle une frontière didactique ?

Introduction

La Belgique est un contexte intéressant pour une étude comparative : les systèmes éducatifs de ses deux principales communautés linguistiques, la Communauté française (CF) et la *Vlaamse Gemeenschap* (VG), ont conservé, malgré la communautarisation en 1988, un nombre élevé d'éléments communs (Bouttemont, 2004, p. 3) : réseaux, formes du secondaire, etc. Toutefois, si l'on se penche sur les résultats des élèves belges aux enquêtes PISA depuis 2000, il ressort que ce sont les élèves de la VG qui obtiennent les meilleurs résultats (Lafontaine, 2017, p. 158).

Les enquêtes PISA ont souvent évalué la lecture de textes littéraires (OCDE, 2012, p. 26), or il suffit de consulter les programmes du cours de langue

première (L1) du secondaire en VG pour constater que les prescriptions diffèrent entre la CF et la VG pour la composante « littérature », en termes tant de corpus à exploiter que d'approches à mettre en œuvre. Cela nous a convaincu de l'intérêt d'une étude comparative entre la CF et la VG quant à l'enseignement-apprentissage de la littérature dans le cours de L1, considérant le fait que des chercheurs mettent en évidence l'intérêt de la comparaison, de façon générale (Groux, 2002, p. 19) ou en lien avec la didactique de la L1 (Herrlitz et van de Ven, 2007, p. 23 ; Bishop, 2019, p. 231 ; Simard *et al.*, 2019, p. 390).

De nombreuses études en didactique comparée ont été menées depuis le début du ^{XXI}^e siècle et il nous a semblé que la didactique comparée pouvait être dépliée en trois niveaux distincts.

- Niveau macro : nous avons classé ici des études (dont celles figurant dans Daunay *et al.*, 2013) comparant l'enseignement-apprentissage de disciplines différentes.
- Niveau méso : l'objectif est dans ce cas (par exemple, Aase *et al.*, 2007) de comparer l'enseignement-apprentissage de la L1 pour des langues différentes.
- Niveau micro : est décrit l'enseignement-apprentissage d'une L1 dans des zones différentes (voir Brunel *et al.*, 2020 pour le français et Vanhooren & Mottart, 2009 pour le néerlandais).

Notre recherche, qui visait à comparer l'enseignement-apprentissage de la littérature au sein du cours de L1 du secondaire dans deux zones dont la L1 diffère, se situait donc à un niveau méso.

Faisant écho aux propos de didacticiens francophones dont Ulma (2010, p. 221), nous avons postulé des différences entre la CF et la VG quant à l'enseignement-apprentissage de la littérature et formulé la question de recherche suivante : « Quelles sont les différences entre la CF et la VG quant à l'enseignement-apprentissage de la littérature dans le secondaire ? » La première hypothèse était que l'analyse permettrait de situer les pratiques d'enseignement-apprentissage de la littérature en CF et en VG au sein des cadres théoriques en didactique de la littérature des champs francophone et néerlandophone. Comme seconde hypothèse, nous considérons qu'il existait des pratiques en VG pouvant intéresser les acteurs du champ éducatif en CF : responsables du prescrit, auteurs de manuels, didacticiens du français, enseignants, etc.

1. Cadre méthodologique

Notre recherche est descriptive (Thouin, 2014, p. 275), avec une visée nomothétique (Dufays, 2001, p. 24) : elle vise à décrire puis à comparer des régularités. Pour ce faire, grâce à Manzon (2010, p. 93), nous avons utilisé le modèle de Bereday (1964, p. 28), constitué de quatre étapes.

- La description (I) consiste à recueillir différentes données pour chacune des zones étudiées.
- L'interprétation (II) vise à éclairer les données par des facteurs historiques, politiques, etc.
- La juxtaposition (III) permet de confronter les données pour faire émerger des similarités et des différences, donc définir des critères de comparaison; ces « foyers » ont été sélectionnés à partir de travaux en didactique de la littérature et réunis en trois catégories (cf. tableau 1 en annexe).
- La comparaison (IV) consiste à repartir de l'hypothèse dérivée de la juxtaposition pour la prouver à l'aide d'un traitement simultané des données relatives aux zones géographiques.

Inspiré par Reuter (2013, p. 66), nous avons décidé de circuler dans quatre espaces distincts :

- celui des pratiques *prescrites* grâce à l'analyse d'instructions officielles pour le cours de L1 ;
- celui des pratiques *proposées* grâce à l'étude de manuels scolaires pour ce cours de L1 ;
- celui des pratiques *déclarées* grâce à l'exploitation des réponses à une enquête en ligne ;
- celui des pratiques *observées* grâce à l'observation de plusieurs séances de cours de L1.

Considérant un changement structurel qui devait toucher le niveau secondaire en VG à partir de septembre 2021, nous avons défini une fenêtre temporelle pour l'analyse de ces pratiques : elle commence en septembre 2018 (date de début de notre recherche) et se termine en juin 2021.

2. Comparaison de l'enseignement-apprentissage de la littérature dans le cours de L1 du secondaire entre la CF et la VG — synthèse des résultats

Les résultats de l'analyse des douze foyers de comparaison — à partir des quatre types de pratiques et ce dans les deux communautés linguistiques — sont résumés dans le tableau 1 (Annexe 1).

3. Analyse des résultats

Pour l'analyse, nous avons utilisé des cadres théoriques en didactique de la littérature (champs scientifiques néerlandophone et francophone) ; nous en donnons une sélection dans le tableau 2 ci-dessous.

À la lumière des résultats, il a été possible d'avancer deux constats qui nous ont permis de revenir sur notre première hypothèse de recherche. D'une part, les pratiques en CF se situent majoritairement à gauche du tableau. En utilisant les cadres néerlandophones, nous avons pu dire qu'elles relèvent plutôt d'un enseignement de la littérature classique / orienté vers la culture, les contenus et l'étude du texte. En convoquant les cadres francophones, nous

	Références	Approches centrées sur les contenus	Approches centrées sur l'élève
VG	Geljon, 1994	méthodes centrées sur l'étude du texte	équilibre entre les méthodes centrées sur l'expérience de lecture et les méthodes centrées sur l'étude du texte
	Bolscher <i>et al.</i> , 2004	enseignement de la littérature classique / orienté vers la culture	enseignement de la littérature moderne / orienté vers le lecteur
CF	Dufays <i>et al.</i> , 2015	pôle de la distanciation de la lecture littéraire	va-et-vient dialectique entre les deux pôles de la lecture littéraire (participation et distanciation)
	Simard <i>et al.</i> , 2019	approches historique et culturelle, générique, conceptuelle	approche centrée sur la lecture littéraire

Tableau 2 Articulation des approches en vigueur dans l'enseignement-apprentissage de la littérature.

avons associé les pratiques en CF aux approches historique et culturelle, générique et conceptuelle et au pôle de la distanciation de la lecture littéraire. D'autre part, les pratiques en VG se situent majoritairement à droite du tableau. Au regard des cadres néerlandophones, ces pratiques témoignent surtout d'un enseignement de la littérature moderne / orienté vers l'élève / le lecteur, traduit par un équilibre entre l'approche centrée sur l'étude du texte et celle centrée sur l'expérience de lecture. L'utilisation des cadres francophones permet de rapprocher les pratiques en VG de l'approche centrée sur la lecture littéraire et du va-et-vient dialectique entre le pôle de la participation et celui de la distanciation qui caractérise ce modèle. L'analyse est à nuancer : l'efficacité des cadres diminue quand on descend vers les pratiques individuelles.

Pour tenter d'expliquer nos différents constats, nous avons énoncé cinq hypothèses explicatives.

1. Au vu des réponses à une question de notre enquête, le temps consacré à la littérature dans le cours de L1 du secondaire serait plus important en CF qu'en VG; l'hypothèse est que les enseignants en VG considèrent qu'ils doivent consacrer moins de temps à la littérature qu'aux autres apprentissages et que les savoirs littéraires reçoivent alors moins d'attention.
2. Une formation initiale centrée sur deux disciplines (VG) et non une (CF) induirait moins d'attachement au savoir : les enseignants qui exercent en CF seraient davantage attachés aux contenus de leur discipline majeure, qu'ils ont davantage eu l'occasion de travailler que les enseignants de la VG, formés à deux disciplines, donc exposés à moins de savoirs littéraires.
3. Les modèles recommandés par la recherche en didactique de la littérature seraient plus lisibles en VG (opposition entre une approche focalisée sur les contenus et une sur l'élève) qu'en CF (le modèle de la lecture littéraire de Dufays *et al.*, 2015, p. 95–96 est très nuancé).
4. Les enseignants reproduiraient des pratiques qu'ils ont eux-mêmes vécues en tant qu'élèves : la recherche diachronique montre que les pratiques en CF sont depuis longtemps focalisées sur les contenus, alors que celles en vigueur en VG s'orientent depuis longtemps vers l'élève.
5. Les pratiques de la CF et de la VG seraient influencées par les pratiques qui ont cours dans le pays limitrophe : il apparaît en effet que les pratiques qui ont cours en France sont très orientées vers les contenus tandis que celles des Pays-Bas s'orientent davantage vers l'élève.

Conclusion

Les modèles de la lecture littéraire (Dufays *et al.*, 2015, p. 95–96) et de l'amateur éclairé de récits de fiction (Dumortier, 2001, p. 186–188) émanent de didacticiens belges et sont souvent évoqués en CF. Cependant, bien qu'ils soient assez anciens, il apparaît qu'ils ne sont pas encore massivement appliqués en CF et que les suggestions que nous avons énoncées avec une position impliquée (Reuter, 2013, p. 68–69), reprises ici, pourraient aider les enseignants à davantage les mettre en œuvre et à considérer davantage le sujet lecteur (Rouxel & Langlade, 2020, p. 34) :

- maintenir un usage de la littérature de jeunesse plus longtemps dans le cursus du secondaire et constituer des corpus ouverts à la littérature francophone (belge) ainsi qu'allophone;
- privilégier les lectures intégrales, éviter l'usage de l'extrait à des fins illustratives, proposer l'œuvre dans un format authentique, contextualiser tout extrait au sein de l'œuvre complète;
- laisser davantage l'élève choisir ses lectures intégrales à réaliser à domicile (par exemple au sein de listes constituées par l'enseignant), voire le laisser proposer lui-même ses lectures;
- éviter les tâches de restitution de savoirs, faire en sorte qu'ils aident l'élève à comprendre les textes mais aussi à fonder l'expression de l'expérience de lecture, de l'appréciation, etc.;
- privilégier au deuxième degré le travail sur des esthétiques, non situées historiquement, pour n'étudier les courants littéraires, historiquement situés quant à eux, qu'au troisième degré;
- réduire l'usage des questionnaires de lecture, éviter l'évaluation de la restitution de savoirs, intégrer deux tâches du *leesdossier* — autobiographie de lecteur et bilan — aux pratiques;
- réduire l'utilisation de l'écriture littéraire comme moyen de vérifier d'une part la maîtrise de savoirs littéraires et d'autre part la lecture d'un texte littéraire dans lequel s'inscrire;

- conserver en ligne de mire la promotion de la lecture, notamment en favorisant les activités où l'élève évoque son expérience de lecture, son appréciation du texte, ses préférences, etc.;
- accompagner les questions de compréhension et/ou d'interprétation sur un texte littéraire de questions visant à permettre à l'élève d'exprimer son expérience de lecture, son appréciation.

Comme toute recherche, la nôtre était limitée dans ses dimensions. De plus, la comparaison qui y était visée n'ayant jamais été réalisée, le travail ne pouvait se fonder sur aucune recherche préexistante. Nous avons donc dû renoncer à des points d'attention et à un approfondissement de certaines analyses, mais ces renoncements constituent des points de départ intéressants pour d'autres recherches. Ainsi, en termes de méthodologie, il reste possible d'étudier plus en détail les foyers (par exemple celui relatif à la façon de questionner l'expérience de lecture

dans les manuels scolaires), de creuser l'analyse des séances observées, etc. En termes de contenus, il resterait à comparer les pratiques de la CF et de la VG quant à d'autres dimensions du cours de L1 (langue, lecture, écriture, oral, etc.), à étudier d'autres foyers de comparaison en lien avec la littérature — l'oralité, les (sous-)genres, etc. —, à analyser les formations initiale et continue quant à la littérature et à sa didactique, à comparer les pratiques pour d'autres zones géographiques, à questionner les élèves du secondaire sur leur perception de l'enseignement-apprentissage de la littérature, à analyser leurs productions en lien avec la littérature, etc.

Références

Les références peuvent être demandées à l'auteur.

Annexe 1

	CF	VG
Les corpus littéraires	La littérature de jeunesse	L'objectif est d'offrir aux élèves des lectures adaptées à leur âge, à savoir de la littérature de jeunesse (en ce compris le roman pour adolescents) jusqu'au deuxième degré au moins.
	La littérature nationale	L'usage de la littérature belge néerlandophone n'est que peu mentionné dans le prescrit légal, mais les élèves sont assez souvent amenés à en lire dans les autres types de pratiques.
	La littérature allophone	Toutes les pratiques montrent un équilibre entre la littérature allophone et celle écrite en néerlandais, avec une pratique de la version originale (et parfois de la traduction par l'élève).
Les savoirs littéraires	La lecture intégrale ou par extraits	Le prescrit légal déconseille la visée illustrative des extraits, qui sont parfois fournis aux élèves dans un format qu'ils sont susceptibles de rencontrer en dehors du cadre scolaire.
	Les lectures intégrales à domicile	À tous les niveaux, l'imposition d'une lecture intégrale pour tous est rare : l'élève a très souvent l'occasion de choisir ses lectures dans une liste, voire d'en proposer lui-même.
	Les savoirs littéraires analytiques	Les savoirs analytiques ne doivent être étudiés qu'à partir du deuxième degré ; ils sont fréquemment mis en lien avec le sujet lecteur et enrichissent son approche du texte littéraire.
	Les savoirs littéraires historiques	Aucun savoir historique n'est prescrit et, au deuxième degré, il arrive que l'élève ne soit confronté qu'à des esthétiques ; le savoir soutient souvent l'approche du texte, non l'inverse.
	Les savoirs littéraires sociologiques	Les savoirs sociologiques n'apparaissent pratiquement pas, dans aucun type de pratiques, si ce n'est pour ce qui concerne la différence entre fiction et non-fiction au premier degré.
Les activités liées à la littérature	L'évaluation quant à la littérature	L'évaluation quant à la littérature est proscrite au premier degré ; les tâches évaluées varient, avec un dossier de lecture (focalisé surtout sur l'élève) omniprésent au troisième degré.
	L'écriture littéraire	L'écriture littéraire n'est pas présente systématiquement ; il s'agit souvent de tâches ponctuelles (non de séquences) dont l'objectif est surtout de développer la créativité de l'élève.
	La progression quant à la finalité des tâches en réception	Les pratiques mettent en œuvre une progression linéaire : au premier degré, l'accent est placé sur l'expérience de lecture de l'élève ; l'analyse du texte littéraire ne survient qu'après.
	La place du sujet lecteur dans les activités	La prise en compte du lecteur est systématique (le prescrit impose uniformément une approche axée sur l'expérience de lecture, même en cas d'étude du texte) et quasi systématique.

Abstracts

Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'éducation

Cartier, S.C., Berger, J.-L. & Fagnant, A. (2024). *Apprentissage autorégulé : formation, pratiques et conceptions des enseignants*. Neuchâtel : Éditions Alphil – Presses universitaires suisses.

[En ligne : <https://hdl.handle.net/2268/314108>]

Jacques et Rania sont très engagés dans l'enseignement qu'ils offrent à leurs élèves et dans leur propre formation continue. En plus de guider leurs élèves dans les apprentissages de disciplines scolaires, ils veulent aussi les soutenir dans la prise en charge de leur apprentissage. En fait, ils souhaitent les conduire à « apprendre de manière autorégulée ».

Or, comment ces enseignants conçoivent-ils l'apprentissage autorégulé? Que font-ils déjà dans leur enseignement pour favoriser l'apprentissage autorégulé des élèves? Eux-mêmes, lorsqu'ils sont en formation, comment sont-ils soutenus dans leur apprentissage de pratiques nouvelles ou innovantes?

Aborder ces questions est important, car cela pourrait servir à orienter de nouvelles initiatives pédagogiques dans les classes ainsi qu'en formation initiale et continue des enseignants. Le but du présent ouvrage vise ainsi à contribuer à répondre à ces interrogations.

Ce livre se veut un ouvrage de référence pour les enseignants, les conseillers pédagogiques, les inspecteurs d'écoles, les étudiants aux trois cycles de l'enseignement supérieur, ainsi que pour tous les chercheurs qui se situent dans le champ en sciences de l'éducation. Dans cette optique, il réunit

des aspects théoriques et pratiques concernant les conceptions et les pratiques des enseignants au regard de l'apprentissage autorégulé ainsi que leur formation ciblant cette fois leur propre apprentissage autorégulé.

Pirard, F., Zogmal, M. & Garnier, P. (dir.) (2024). *Pratiques et politiques en petite enfance. Perspectives internationales*. Bruxelles : P.I.E. Peter Lang.

[En ligne : <https://hdl.handle.net/2268/313065>]

Pratiques et politiques entretiennent des liens étroits, même s'ils sont souvent indirects ou peu visibles, voire déniés dans le domaine de la petite enfance, objet d'attentes croissantes et d'enjeux multiples sur la scène internationale. Ce livre collectif s'appuie sur des travaux de chercheuses et chercheurs engagés dans des analyses fondées sur des enquêtes empiriques menées auprès de professionnels, de parents et d'enfants en Belgique, en France, au Québec et en Suisse. Il met en évidence la complexité des liens entre pratiques et politiques selon différentes échelles interdépendantes : dans les microsituations de la vie quotidienne des établissements, dans les dispositifs de formation et d'accompagnement, dans les actions de politiques locales, régionales, nationales et internationales. Ces éclairages multiples et variés, toujours contextualisés, ouvrent un espace de réflexion et de débat pour les professionnels, les formateurs, les cadres et les chercheurs du domaine. Ce livre invite ainsi à porter un regard critique sur des injonctions supposées universelles qui vont à l'encontre des visées de professionnalisation et de développement d'une qualité des services pourtant recherchées.

Faculté des Sciences

Fardeau, A. & Rouchet, H. (2023). Aménagement du territoire à Marseille à travers le prisme du modèle du développement durable / Séquence pédagogique. *Newsletter de la FEGEPRO – Fédération des professeurs de géographie de Belgique francophone*, 2023, 1–32.

[En ligne : <https://hdl.handle.net/2268/308910>]

Comment penser de manière durable l'aménagement ainsi que la gestion des territoires? Comment permettre aux populations de faire face aux enjeux climatiques et environnementaux actuels et futurs? Ces questions importantes, tant pour les responsables publics que pour les citoyens, sont également intégrées au niveau des nouveaux programmes scolaires de géographie (en Belgique francophone). Et, dans le cadre des apprentissages, comment intégrer et exploiter les représentations numériques de l'espace afin que chacun soit capable de mobiliser et manipuler ces supports numériques à différentes échelles? Cet article présente un dispositif pédagogique complet adapté pour les élèves de dernière année de l'enseignement secondaire (6^e année). Ce travail a été élaboré dans le cadre du dernier stage de didactique disciplinaire en sciences géographiques (master ULiège) et a pu être expérimenté au cours de celui-ci. Concernant l'aménagement du territoire à Marseille, celui-ci est abordé au travers de trois volets (accès aux fonctions, îlot de chaleur urbain et paradigme de la ville radieuse) s'articulant autour des trois grands piliers du développement durable. La séquence de cours comporte le dispositif général complet (incluant les réponses attendues), des liens vers les outils numériques à exploiter ainsi qu'une proposition d'évaluation (avec grille de correction).

Faculté de Médecine

Remacle, M., De Raeve, R., Termini, A. & Mouton, A. (2024). Du cours d'éducation physique à la vie quotidienne : quels sont les ressentis et les perceptions des adolescents et jeunes adultes belges francophones? *eJournal de la Recherche sur l'Intervention en Éducation Physique et Sport*, 54.

[En ligne : <https://hdl.handle.net/2268/318835>]

Depuis plusieurs années, l'inactivité physique est un fléau pour la société (Organisation mondiale de la santé – OMS, 2022). La littérature met en évidence un déclin considérable de l'activité physique au cours de l'adolescence, surtout vers la fin de l'adolescence (Kwan & Faulkner, 2011 ; Diehl & Hilger, 2016). Néanmoins, l'école et l'enseignant d'éducation physique sont en première ligne pour encourager les jeunes à adopter un style de vie sain et actif sur le long terme (Turcotte *et al.*, 2023). À travers une approche qualitative et grâce à la méthode de l'incident critique, cette recherche a analysé les ressentis et les perceptions de 477 élèves de l'enseignement secondaire supérieur et de 127 jeunes adultes (18–25 ans) sur la place de l'activité physique dans les écoles et sur les apports du cours d'éducation physique dans leur vie quotidienne. Les résultats ont révélé que la promotion de l'activité physique à l'école reste un sujet peu développé. De plus, les incidents critiques positifs ont pu mettre en évidence que les éléments retenus et applicables dans la vie quotidienne sont essentiellement centrés sur la pratique autonome. Cependant, les incidents critiques négatifs mettent en avant les aspects psychologiques avec une diminution de la confiance et de l'estime de soi.

Faculté de Philosophie et Lettres

Herla, A. (2024). Plonger dans le trouble : clown et enseignement de la philosophie. *Éthique en éducation et en formation*, 15, 26–41.

[En ligne : <https://hdl.handle.net/2268/305781>]

Le clown partage avec le praticien en philosophie un certain nombre d'attitudes qui tranchent avec la position de maîtrise de l'enseignant : le goût pour la surprise, l'aporie, le trouble ; l'accueil du déséquilibre comme source de mouvement ; le lien aux émotions comme moteur de la pensée ; l'aveu des difficultés comme ressort comique et pédagogique... Nous soutenons que ces caractéristiques dessinent une éthique commune, celle d'une ouverture à la vulnérabilité, que le clown exacerbe. Nous tentons dans cet article de déterminer si une pratique clownesque régulière peut développer chez le futur enseignant en Philosophie et citoyenneté une sensibilité à cette éthique particulière et quels en sont les éventuels effets concrets sur l'animation de discussions philosophiques en classe et sur leur réception par les élèves. Nous nous basons pour

cela sur une expérience proposée aux étudiants en didactique de la philosophie à l'université de Liège, liant ateliers clowns et stages d'enseignement.

Delbrassine, D. (2024). Censure et autocensure du livre de jeunesse : spécificités du cas français et points communs avec les États-Unis et l'Allemagne. In T. Raus et S. Thiltges (dir.). *Peut-on tout leur dire? Formes de l'indicible en littérature jeunesse* (p. 21–38). Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux. Collection « Études sur le livre de jeunesse ».

[En ligne : <https://hdl.handle.net/2268/316166>]

Au départ du constat que la littérature de jeunesse est la seule à faire ouvertement l'objet d'une censure en démocratie, la contribution analyse les spécificités hexagonales en trois temps. Il s'agit d'abord d'examiner la situation française, en observant comment toute la chaîne du livre joue son rôle à cet égard. L'analyse de traductions d'œuvres célèbres, phénomène marginal mais éclairant, est ensuite convoquée pour montrer comment les décalages culturels peuvent se cristalliser dans des versions parfois mutilées. Enfin, une présentation de la situation aux États-Unis et en Allemagne permet de montrer les parentés avec le cas français et de fonder une comparaison entre les trois aires culturelles.

Delbrassine, D. (2024). Le chaos en matière de terminologie grammaticale, un obstacle à l'enseignement-apprentissage du français langue première et des langues étrangères/secondes. In V. Henry & G. Simons (dir.). *Identifier, modéliser et surmonter les obstacles à l'apprentissage* (p. 335–350). Liège : Presses Universitaires de Liège. Collection « Didactiques en Recherche ».

Au départ des résultats d'une enquête auprès d'élèves de 15 ans et auprès de futurs enseignants, la contribution établit un diagnostic sur la grammaire scolaire en vigueur depuis 1986. Elle apparaît aujourd'hui comme un obstacle à l'apprentissage pour plusieurs raisons : sa dimension excessive et ses incohérences d'abord, son instabilité et sa capacité à proliférer ensuite, sa non-portabilité vers les autres langues enseignées, enfin. L'auteur appelle à une réforme qui rétablisse la connexion du cours de français avec les cours apparentés et qui prenne en compte les objectifs annoncés par le prescrit : (ré-)équiper les élèves face à la norme orthographique, leur donner les moyens de formuler un discours réflexif sur leur propre langue (et sur d'autres), offrir des concepts utiles pour travailler l'expression en révision/remédiation.

DIDACTIQUES *en pratique*

Éditeurs responsables et comité de lecture :

Kevin Balhan, Daniel Delbrassine, Christelle Goffin,
Anne Herla, Alexandre Mouton, Maurine Remacle, Jérôme
Schoenmaeckers et Anne-Catherine Werner
Université de Liège
Centre de formation des enseignants (CEFEN)

N° 10 – Annuel – 2024

Toute correspondance doit être adressée au :

Centre de formation des enseignants (CEFEN)
Quartier Agora – Place des Orateurs, 2 – B 32 – 4000 Liège

Secrétariat :

Tél. : +32 4 366 46 60 – Fax : +32 4 366 46 69

DIDACTIQUES *en pratique*

peut être consulté ou téléchargé sur le site du CEFEN
<http://www.cefen.uliege.be>

Mise en page :

Presses Universitaires de Liège

ISBN 978-2-87562-394-2



9 782875 623942



Presses Universitaires de Liège