

# SOMMAIRE

Bulletin n° 29 - Mars 2011

## PUZZLE

QUELQUES ILLUSTRATIONS DE L'UTILITÉ  
SOCIALE DE LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE

### Éditorial

Jean-Louis DUMORTIER

Julien VAN BEVEREN .....2

### Le cadre mange-t-il la peinture ?

Risque du développement d'une pensée unique dans le domaine de  
l'enseignement des langues étrangères en Europe

Germain SIMONS .....4

### À propos des évaluations externes en 5<sup>e</sup> année de l'enseignement secondaire

Jean-Louis DUMORTIER

Julien VAN BEVEREN ..... 18

### Quand un enseignant débutant se regarde enseigner...

Jacqueline BECKERS

Charlène LEROY .....29

### Partir des objets d'art eux-mêmes

Un détour par la médiation muséale dans le cadre de la formation  
initiale des professeurs d'histoire de l'art

Pascal HEINS ..... 38

### J'ai hâte d'y être... Trois ans plus tard!

Corentin POFFE .....41

### Proposition pour optimiser l'interaction orale dans le cadre du cours de langues modernes

Pierre PAGNOUL ..... 43

### Université d'été 2011

Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissage :  
un mariage impossible ?

Jacqueline BECKERS ..... 51



Jean-Louis Dumortier, Professeur  
Julien Van Beveren  
Université de Liège - Service de Didactique du français

## ÉDITORIAL

Chère Collègue, cher Collègue,

Ce numéro de *Puzzle* n'a pas fait l'objet d'un appel à contribution qui aurait été centré sur une problématique. Il a plutôt fait l'objet d'un appel aux bonnes volontés. En pareil cas, on peut souvent craindre, en réunissant les articles, d'être confronté à un éparpillement. Ce n'est pas ce qui s'est produit et voici le fil rouge qui relie les contributions.

Le CiFEN, à l'approche d'une réforme institutionnelle, a entrepris de (re)définir son identité. Ce centre, où sont rassemblés tous les acteurs de la formation des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur à l'Université de Liège, est, à notre connaissance, le seul qui possède cette caractéristique en CFWB. Et cette particularité nous paraît de nature à enrichir nos réflexions sur les pratiques d'enseignement-apprentissage. Depuis longtemps, les querelles entre pédagogues et didacticiens ont mis à mal la possibilité de faire se croiser les résultats de leurs recherches respectives et celle de pouvoir porter, ce faisant, un regard plus aigu sur la réalité complexe du monde de l'enseignement. Les échanges qui ont lieu au CiFEN prouvent les bénéfices possibles d'une (ré)union des forces en présence dans les deux camps.

Ces échanges, qui se matérialisent dans cette revue, permettent de mieux prendre la mesure du rôle social du chercheur qui se consacre aux pratiques d'enseignement-apprentissage. Amener les futurs enseignants à porter un regard réflexif sur leurs pratiques est une des treize compétences que la CFWB a listées, s'agissant de la formation des AESS - Jacqueline Beckers et Charlene Leroy le rappellent à juste titre dans leur contribution. Les efforts consacrés, tant dans le domaine de la recherche que dans celui de la formation des enseignants, pour amener les futurs maîtres<sup>(1)</sup> à acquérir cette compétence ne sont pas vains : ils augmentent incontestablement les chances de mener à bien une entreprise d'enseignement et ils permettent d'en rendre progressivement plus perceptibles les bénéfices par les élèves en termes d'apprentissage.

La réflexivité sur les pratiques peut s'exercer de multiples façons : le numéro 26 de *Puzzle* (août 2009) a permis d'en illustrer certaines. Ce numéro en illustre d'autres. Son intérêt est de fournir la preuve que la réflexion, en telle matière, ne saurait être figée. En outre, il témoigne de la diversité de la réflexivité, tant celle des objets sur lesquels elle peut porter que celle des lieux où elle peut s'exercer.

Germain SIMONS (Didactique des Langues et Littératures modernes) met le doigt, dans sa contribution, sur certaines des faiblesses du *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Il souligne la grande influence de ce document et, compte tenu des faiblesses épinglées, les dérives possibles dans le monde de l'enseignement et, plus brièvement, dans celui de l'emploi.

Jean-Louis DUMORTIER et Julien VAN BEVEREN (Didactique des Langues et Littératures françaises et romanes) se sont penchés sur les récentes évaluations externes en lecture qui ont été imposées, entre autres, aux élèves de 5e année du secondaire. Convaincus de l'influence possible de ce genre d'épreuve sur les pratiques de classe, ils ont tenté de pointer quelques faiblesses de l'épreuve, s'agissant du niveau d'études qu'ils connaissent le mieux. Mais ils espèrent que certaines de leurs remarques dépassent le cadre de cette évaluation externe et sont susceptibles de donner du grain à moudre aux enseignants.

Jacqueline BECKERS et Charlène LEROY (Didactique de la psychologie), quant à elles, font état des premiers résultats d'une recherche dirigée par la première et menée par la seconde. Cette recherche est fondée sur les bénéfices possibles d'entretiens dans lesquels les stagiaires sont confrontés à des films qui leur permettent de se voir en train de dispenser un cours.

Vient ensuite un article dans lequel Pascal HEINS (Didactique de l'Histoire de l'art et Archéologie) rend compte d'une nouveauté mise en place dans le cadre de la formation des AESS en histoire de l'art : la possibilité d'effectuer un stage dans un musée. Cette possibilité, qui tient compte de la réalité face à laquelle sont placés les jeunes diplômés, est loin d'être sans rapport avec les questions d'éducation et d'instruction.

Corentin POFFÉ (Didactique des Sciences biologiques) fait état d'une expérience d'immersion en didactique menée dans son département, ainsi que des aménagements qu'elle a subis depuis sa mise en place. Il saisit cette occasion pour mettre au jour les difficultés rencontrées par des services de didactique inclus dans des départements où la didactique a peu de poids.

Pierre PAGNOUL (Didactique des Langues et Littératures modernes) soumet à notre réflexion une proposition de procédure visant à optimiser l'interaction orale dans les cours de langues modernes. La technique présentée - dite de l'« aquarium » - a pour but d'augmenter la participation des élèves et d'enrichir leurs productions.

Enfin, Jacqueline BECKERS annonce le thème de la prochaine université d'été, à laquelle nous souhaitons vivement qu'un grand nombre d'enseignants prennent part afin que les échanges se multiplient entre chercheurs(-formateurs) et praticiens.

Nous vous souhaitons une agréable et stimulante lecture.

### **Notes**

<sup>(1)</sup> Nous appliquons dans cette revue les « rectifications orthographiques de 1990 ». Nous justifions ce choix par le fait qu'il est recommandé aux enseignants, dans une circulaire de 2008, de les enseigner « prioritairement ».



Pascal Heins

Université de Liège

Service de Didactique de l'Histoire de l'Art et de l'Esthétique

## **PARTIR DES OBJETS D'ART EUX-MÊMES. UN DÉTOUR PAR LA MÉDIATION MUSÉALE DANS LE CADRE DE LA FORMATION INITIALE DES PROFESSEURS D'HISTOIRE DE L'ART**

Depuis peu, les professeurs d'histoire de l'art de l'enseignement secondaire en formation initiale à l'Université de Liège se voient proposer de guider, pour quelques séances, des classes du secondaire supérieur au sein de musées et, également, *in situ*. Cette nouvelle offre de formation en médiation muséale et du patrimoine, qui s'est concrétisée par une première collaboration de stage entre le Service de Didactique de l'Histoire de l'Art et de l'Esthétique et le Service Éducatif et au Public des Musées de la Ville de Liège, poursuit plusieurs objectifs. Ceux-ci sont réductibles à trois préoccupations. Premièrement, rencontrer l'autre versant de l'offre éducative en histoire de l'art de manière à «coller» au plus près de la réalité de notre profession. Deuxièmement, répondre concrètement à plusieurs des attentes des référentiels d'études en vigueur en histoire de l'art. Troisièmement, favoriser, grâce aux contraintes inhérentes aux activités de guidage et à l'encadrement spécifique mis en place, l'acquisition de certaines procédures d'enseignement-apprentissage - soit un (re)cadre didactique en cours de pratique. Dans ce texte, nous reviendrons sur les raisons de cette nouvelle orientation donnée à la formation, puis nous exposerons les conditions d'intervention des professeurs-stagiaires sur le terrain.

Les agrégés en histoire de l'art sont amenés à dispenser des cours d'histoire de l'art et d'esthétique, mais également d'autres matières en lien avec

leur expertise - connaissance des styles, analyse ou rhétorique de l'image, etc. - aux élèves du secondaire des sections de transition et de qualification, essentiellement dans la filière artistique. Au cours de ces dernières années, en dehors du terrain scolaire, l'offre professionnelle en matière de communication en histoire de l'art s'est étoffée, fournissant à nos futurs agrégés d'autres débouchés. En Région wallonne, le Commissariat général au Tourisme peut aujourd'hui reconnaître administrativement, moyennant une procédure et des conditions fixées, la qualité de *guide touristique* aux personnes qui assurent «la découverte et le commentaire d'un patrimoine»<sup>(1)</sup>. Plusieurs catégories d'intervenants ont été identifiées, parmi lesquelles celle des *guides-conférenciers*, qui concerne, entre autres, les porteurs du titre d'agrégé de l'enseignement secondaire supérieur. Cette procédure de reconnaissance administrative, dont la réglementation complète est en cours de rédaction, sera ultérieurement insérée dans le Code wallon du Tourisme. Par leur double formation, disciplinaire et pédagogique, nos agrégés se situent aux avant-postes des métiers de la médiation du patrimoine artistique.

Le guidage muséal est une activité mieux connue de chacun. L'offre éducative dépasse toutefois cette seule activité, et nombreux sont aujourd'hui les musées qui disposent d'un service éducatif ou pédagogique proposant des ateliers et des animations destinés aux publics scolaires. De multiples

facteurs expliquent l'essor de ces services, parmi lesquels nous relèverons, outre les questions de concurrence, de fréquentation et de fidélisation des publics, l'absence, dans l'enseignement obligatoire, en dehors de la filière artistique, de cours d'histoire de l'art ou de sensibilisation aux arts. Il y a là un vide que les musées cherchent à combler, et leurs succès en la matière - à tempérer selon les institutions et les lieux d'implantation - posent en retour question au système éducatif dans son ensemble, puisqu'ils contrarient la validité du paradigme scientifique et rationaliste, pierre angulaire du système. Ajoutons que l'école reste majoritairement, pour les jeunes publics, le principal initiateur des visites au musée, ce qui pose également question aux institutions muséales et explique, en partie, leur dynamisme pédagogique - représentation «scolaire» du musée fortement ancrée chez les plus jeunes ; caractère contraignant du bon usage du musée renvoyant aux interdits et aux règles de l'école.

Si le diplôme d'agrégé de l'enseignement secondaire supérieur ne constitue pas un titre «requis» pour un engagement au sein des services éducatifs des structures muséales, que celles-ci soient publiques ou privées, il n'en reste pas moins que les historiens d'art et archéologues dont l'expertise se complète d'une formation pédagogique détiennent là un solide viatique pour postuler utilement. Encore fallait-il, pour notre Service de Didactique, rencontrer cette offre spécifique,

tout au moins quelques-unes de ses dimensions.

En formation initiale des professeurs d'histoire de l'art, plusieurs «obstacles» se font jour qui interfèrent avec les questions de transposition didactique. D'une part, l'approche «discursive» tend à prendre le pas sur l'analyse intime des objets d'art eux-mêmes. Les capsules télévisuelles *D'Art d'Art*, présentées par Frédéric Taddeï - *Ce soir (ou jamais !)* - sont symptomatiques de cette manière de faire et de transmettre l'histoire de l'art - ajoutons cependant que *D'Art d'Art*, c'est avant tout, comme il est dit, «l'histoire d'une œuvre d'art», c'est-à-dire la petite histoire, soit les dessous et les à-côtés<sup>(2)</sup>. D'autre part, il est fréquent de voir les analyses reposer sur des éléments peu objectifs, en ce sens qu'ils entretiennent un faible rapport d'évidence avec l'objet matériel étudié, quand ils ne sont pas tout bonnement «étrangers» à l'objet lui-même - rassurantes lectures ! Dans le même ordre d'idée, la description des constituants plastiques des objets d'art, qui renvoie aux spécificités du langage visuel, pose parfois problème. Dans la peinture dite «figurative», pour prendre cet exemple, l'organisation des motifs dans l'espace pictural, le tracé des formes, le choix des couleurs et de l'éclairage, mais également le traitement ou le coup de pinceau, jouent un rôle expressif et sont vecteurs de sens ; ils supportent la figuration dont ils sont, en-deçà des «sujets», la condition d'existence.

On peut voir, derrière ces «obstacles», l'effet de certaines approches de l'histoire de l'art telle qu'elle est pratiquée - discours périphériques éloignant des évidences ; abstractions spéculatives. Notre discipline, faut-il le rappeler, n'a pas le monopole de son objet d'étude. Il existe, en effet, une philosophie de l'art, une sociologie de l'art, une psychologie de l'art, etc. L'histoire de l'art, elle-même, recourt à un outillage varié. La tentation est forte, dès lors, de lâcher prise, alors qu'il faudrait, justement, penser, dans la complémentarité, sans exclusions,

mais pas sans limitations, la complexité inhérente aux œuvres d'art. Et sans les perdre de vue.

Le travail dans les classes devant des reproductions, outre le fait qu'il gomme de nombreuses valeurs plastiques, instaure une distance de fait qui tendrait à dispenser de l'acte de bien voir. Corrosion des œuvres ainsi reproduites dans le flot des images tout venant ? Destruction de leur «aura» ? Or, il s'agira d'apprendre à nos élèves à voir, justement. Poser son regard sur un original de De Vinci, du Caravage ou de Pollock, modifie profondément nos impressions premières. Parce que les classes sont ce qu'elles sont et parce que les œuvres sont là où elles sont, l'enjeu didactique consiste, pour nous, à faire *sans* les œuvres originales. Et ne parlons même pas de l'architecture dont l'expérience physique des dimensions proprement spatiales, temporelles et sensorielles est, telle quelle, intransmissible. Les technologies de l'image et de l'animation fournissent, en partie, des solutions. Par exemple, le dernier-né des services de Google, *Google Art Project*, permet aujourd'hui aux internautes de visualiser des reproductions de tableaux en très haute résolution - on peut enfin goûter aux taches lumineuses d'un Vermeer -, ou encore de déambuler dans le château de Versailles<sup>(3)</sup>. Le projet n'en est qu'à ses débuts, et l'on attend avec impatience de voir le nombre des œuvres ainsi numérisées s'étoffer et de pouvoir afficher celles-ci, un jour peut-être, en plein écran. On rêverait également de pouvoir manipuler techniquement chaque document, comme l'a fait Alain Jaubert dans la série *Palettes*<sup>(4)</sup>. Mais revenons au terrain scolaire : dans certaines classes, il manque toujours, malgré les recommandations des référentiels d'études, le matériel didactique nécessaire à l'utilisation de supports visuels de qualité.

La spécificité du musée réside, c'est une évidence, mais fondamentale pour notre pratique, dans la «vraie» matérialité des documents qu'il offre au regard des visiteurs. Les référentiels

d'études en histoire de l'art et en esthétique ne manquent d'ailleurs pas de rappeler l'importance qu'il y a de compléter les cours par la fréquentation des musées, galeries et autres expositions, de manière à rencontrer les œuvres d'art dans «leurs vraies dimensions spatiales et sensibles»<sup>(5)</sup>. Un objectif parmi ceux poursuivis par le cours d'histoire de l'art consiste à favoriser la pratique des loisirs culturels, au rang desquels le contact avec les œuvres dans leur «réalité».

Les modes d'enseignement transmisifs imprègnent encore fortement les cours d'histoire de l'art - cours *ex cathedra* et cours dialogués. En formation initiale, nous constatons chez les débutants une forte tendance à se focaliser sur la logique et la «maîtrise» des contenus d'enseignement - ramenés, trop souvent, aux seuls savoirs - et à privilégier, dès lors, la «méthode» expositive au détriment des interactions avec le groupe-classe. Derrière l'allure, nous connaissons les limites du genre. Cependant, avant de concevoir, puis de mettre en œuvre des processus d'«enseignement-apprentissage» selon des méthodes véritablement participatives, bien au-delà de la simple sollicitation questions-réponses - et susceptibles de mieux rencontrer, par ailleurs, les prescrits en vigueur -, il est un préalable qui consiste, pour les stagiaires, à apprendre — difficulté majeure — à se soucier de l'existence dudit groupe-classe. Le guidage muséal permet, entre autres, de travailler très concrètement cette difficulté ; il invite également à «partir» des élèves, de leurs premières impressions et de leurs observations.

Le Service Éducatif et au Public des Musée de la Ville de Liège propose, outre des visites guidées, des animations et des ateliers conçus pour les publics scolaires, de l'enseignement fondamental jusqu'au supérieur. Son offre pédagogique, au sens large, porte sur le complexe muséal du Grand Curtius, le Musée de l'Art wallon, le Musée d'Art moderne et d'Art contemporain (en abrégé MAMAC) et, moins connu du grand public, mais riche

d'une collection d'environ 40.000 œuvres, le Cabinet des Estampes et des Dessins, abrité par le MAMAC.

Pour initier cette collaboration de stage, le Service Éducatif a invité plusieurs établissements scolaires liégeois à participer à un cycle de visites guidées réparti sur trois à quatre semaines. La période que nous avons retenue fut celle du deuxième des trois stages de responsabilité. Le choix de cette période, en milieu de pratique, visait à permettre à nos stagiaires d'opérer, étant donné les conditions spécifiques d'intervention, que nous exposons brièvement ci-dessous, un retour plus «systématique» sur des (dys)fonctionnements observés lors de la première phase d'enseignement dans les classes, avant d'y retourner en fin de formation. Chaque stagiaire s'est vu confier, pour toute la durée du cycle de visites, un même groupe d'élèves.

L'offre de guidage faite aux stagiaires par le Service Éducatif, très variée, a porté sur les collections permanentes du Grand Curtius pour une visite chronologique - de la Préhistoire jusqu'au début du XXe siècle -, une visite d'un des départements, ou encore des visites thématiques - *Le Siècle des lumières et les révolutions liégeoise et industrielle*, et *De Napoléon Bonaparte à l'Art nouveau* ; une exposition temporaire consacrée à des artefacts gallo-romains, *Les experts à Arlon : autopsie d'un vicus* ; la collection permanente du Musée de l'Art wallon, pour un parcours chronologique ou un gros plan sur l'art du XXe siècle ; au Musée de l'Art wallon toujours, *Liège sort ses bulles*, une exposition temporaire présentant les planches originales de bande dessinée conservées au Cabinet des Estampes et des Dessins - Hergé, Jacobs, Franquin, Macherot, etc. ; enfin, une dernière exposition temporaire, *Jardin d'hiver*, organisée au MAMAC et présentant une sélection d'œuvres contemporaines et actuelles provenant des collections du Bonnefantenmuseum à Maastricht. L'attribution des sujets d'intervention, et l'obligation d'accomplir une visite

chronologique des collections permanentes du Grand Curtius, permettaient un travail de préparation collaboratif.

Le guidage muséal des groupes scolaires est formateur à plus d'un titre. La prestation doit respecter un cahier des charges, gage de la qualité de l'offre muséale dans le temps : attendus et contraintes sont donc communs à tous les intervenants dans l'institution d'accueil - clarification de la demande. Toute intervention, c'est maintenant entendu, est naturellement axée sur l'objet matériel ; déroger à cette obligation reviendrait à passer à côté de la montre en or. Le médiateur doit préparer un parcours de visite cohérent, tant du point de vue du choix des œuvres, ici laissé libre, que de la circulation dans les salles du musée - création de liens conceptuels et spatiaux ; établissement de comparaisons, le musée s'y prêtant d'évidence. L'exercice de communication suppose un bon niveau de «performance», la durée d'un parcours étant d'une heure et demie à deux heures - obligation d'adopter des stratégies suffisamment adaptées pour conserver l'attention du groupe. Le médiateur doit concevoir le lieu en tant qu'outil d'apprentissage complémentaire aux apprentissages scolaires - mise en place de méthodes impliquant une participation des élèves -, mais en gardant présent à l'esprit l'écueil du genre - le musée en tant qu'extension pure et simple de l'école. Les parcours chronologiques permettent de «transverser» le programme d'études, ce qui est impossible lors des stages dans les classes — travail de synthétisation ; nécessité d'une «réappropriation» de savoirs concernant des périodes parfois délaissées au cours de la formation de base (régime des options) ; construction de liens. Pour des raisons d'accessibilité et de visibilité, les groupes d'élèves pris en charge sont réduits - des demi-classes, s'il y a lieu. Le médiateur est gestionnaire de l'ensemble de l'activité, depuis l'accueil jusqu'au départ des élèves, l'enseignant qui accompagne sa classe conservant, en cas de problème, son rôle d'éducateur. Enfin, du point

de vue de l'évaluation des pratiques, et dans ce cas concret, le regroupement par site des interventions - Grand Curtius, ou Musée de l'Art wallon, ou MAMAC - permettait au Service Éducatif et au Service de Didactique d'assurer une supervision continue, le plus souvent en duo.

Prochainement, et hors des périodes de stage, nos futurs agrégés guideront leurs pairs des universités de Louvain-la-Neuve et de Bruxelles au gré d'un parcours architectural dans Liège, qui débutera par la visite de la nouvelle gare des Guillemins, conçue par Santiago Calatrava. Un autre public, certes, mais au départ, des préoccupations assez similaires.

Qu'il me soit permis, pour conclure, de remercier à nouveau les membres du Conseil du CIFEN pour le bon accueil réservé à notre demande de guidage, ainsi que les directions et les enseignants des établissements scolaires qui ont répondu favorablement à cette première invitation. Remerciements particuliers à monsieur Jean-Marc Gay, directeur des entités muséales du Grand Curtius, et à madame Édith Schurgers, responsable du Service Éducatif et au Public des Musées de la Ville de Liège, pour leur précieuse collaboration. Remerciements, enfin, à nos stagiaires, sur les épaules desquels reposait le succès de cette collaboration croisée.

## Notes

(1) Région wallonne (2006). *Circulaire d'instruction administrative CGT 06/2. Établissement d'une procédure de reconnaissance de «Guide touristique»*.

(2) <http://dartdart.france2.fr>

(3) <http://www.googleartproject.com>

(4) <http://www.arte.tv/fr/art-musique/palettes/1217068.html>

(5) Voir, par exemple : Ministère de la Communauté française. Enseignement de la Communauté française. (2008). *Humanités générales et technologiques [...]. Programme d'études de l'option de base groupée Arts [...]*.