

Sommaire

Éditorial	3
-----------------	---

VOLET 1 – *Récits de pratique*

« Instructies en opdrachten geven ». Initiation au genre textuel de la consigne en néerlandais langue étrangère par la mise en place d'une séquence didactique expérimentale basée sur le modèle de l'apprentissage expérientiel	9
Archéologie, quand les sciences s'emmèlent. Démarche scientifique au Préhistomuseum de Ramioul	27

VOLET 2 – *Dossier thématique : Sur la vidéoformation*

Introduction	37
L'outil vidéo associé au microenseignement dans le cadre des formations pédagogiques destinées aux enseignants de l'ULiège	47
La vidéo au coeur d'un dispositif de formation de futurs enseignants à la pratique réflexive	51
Utilisation de la vidéo dans le cadre d'un cours général dispensé à de futurs enseignants du secondaire supérieur à l'ULiège	55
L'utilisation de la vidéo dans la formation de futurs enseignants du secondaire supérieur en Psychologie et Sciences de l'éducation à l'ULiège	61
Dispositif de vidéoformation utilisé dans le cadre du CAPAES en langues modernes à l'ULiège	65
Apprendre à raconter. La vidéo, un outil pour développer les compétences orales des futurs enseignants de français du secondaire inférieur	71
La surveillance en tant que maître-nageur sauveteur, une activité qui s'apprend ?	79
Recours à la vidéo par le conseiller pédagogique en enseignement supérieur : une activité encore méconnue ?	83
Synthèse et discussion	89
Annexes	95

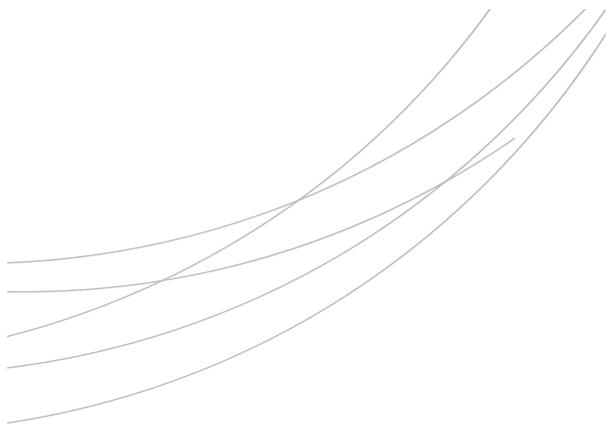
VOLET 3 – *Échos de la recherche*

Le développement des connaissances mathématiques pour enseigner en formation initiale. Une étude exploratoire auprès de formateurs de futurs professeurs de mathématiques du secondaire inférieur	105
Enseigner, en Belgique francophone, au cours du tronc commun de scolarité, la communication scolaire, la langue d'enseignement et les discours didactiques	119
Cours de français et outils numériques : la situation avant la crise sanitaire	131

Le <i>feedback</i> correctif écrit en anglais langue étrangère. Le cas de l'enseignement secondaire supérieur général en Fédération Wallonie-Bruxelles	139
Publications récentes des membres du Cifen et du DIDACTIfen	147
Compte rendu du 2 ^e colloque international du DIDACTIfen (Liège, 7-8 juillet 2020)	151

VOLET 4 – *Ainsi fit le Cifen*

Quelques activités du Cifen en cette année particulière	159
Vous avez dit... « Réforme de la formation initiale des enseignants » ?	161



Éditorial

Germain SIMONS
Corentin POFFÉ
Jacqueline BECKERS

ULiège
Centre interfacultaire de formation des
enseignants (Cifen)

Vous l'aurez constaté, ce nouveau numéro de *Didactiques en pratique* arrive avec quelques mois de retard. La crise sanitaire de la Covid-19 en est, en grande partie, responsable, car, dès la mi-mars, les auteurs de ce numéro et les membres du Comité de rédaction ont dû faire face à des urgences liées à la réorganisation de leurs cours et examens.

Ce sixième numéro de *Didactiques en pratique* confirme la tendance générale amorcée dans les numéros précédents : proposer davantage d'articles qui relatent des *pratiques innovantes* liées à l'enseignement (secondaire) et à la formation (continue), et essayer de présenter un *dossier thématique* par numéro.

Dans le volet « Récits de pratiques », qui ouvre ce numéro, le lecteur trouvera deux articles. Le premier, de Barbara Pasqualin, décrit, commente et évalue une séquence didactique en néerlandais menée dans le cadre du Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur (CAPAES) en langues modernes à l'ULiège. La séquence a été réalisée *avec et pour* des étudiants de la Haute École de la Ville de Liège (agrégation de l'enseignement secondaire inférieur – langues germaniques) et portait sur l'optimisation des consignes scolaires, un sujet qui dépasse largement le contexte spécifique de l'enseignement des langues. L'autre article, de Paul Boxus, porte sur une activité extra-scolaire, réalisée au Préhistomuseum de Ramioul, par des élèves de sixième année de l'enseignement de transition en enseignement général et technique du collège St-Louis de Liège. Ces élèves ont pu, grâce

à l'encadrement de leur professeur de sciences, l'auteur de l'article, et d'animateurs du musée¹, amorcer une série de démarches de recherche ou d'investigation et de réflexion, exploitables pendant toute l'année scolaire.

Le cœur de ce nouveau numéro est sans conteste le « Dossier thématique », coordonné par Vincent Alonso Vilches, qui porte sur l'emploi de la vidéo dans les dispositifs de formation initiale et continue des enseignants et dans les protocoles de recherche. Six dispositifs de formation et deux protocoles de recherche utilisant la vidéo sont présentés et commentés. Au total, dix-sept personnes ont participé à ce dossier spécial, principalement des formateurs et des chercheurs issus du Centre interfacultaire de formation des enseignants (Cifen) et de l'unité de recherche Didactique et formation des enseignants (DIDACTIfen). Les dispositifs présentés ont été majoritairement mis en place à l'Université de Liège, mais aussi à l'Université de Namur et à la Haute École Libre Mosane (HELMo). Contrairement à d'autres dossiers thématiques constitués d'articles commandés individuellement auprès de leurs auteurs sur une thématique commune, les formateurs et chercheurs du présent dossier ont pleinement participé à la collecte de données sur laquelle se fonde le travail collectif proposé dans ce numéro. Les auteurs ont été conviés à participer à quatre sessions de travail destinées à expliciter leur utilisation de la vidéo dans leur contexte grâce à un cadrage théorique et des outils de codage proposés par le coordinateur. Une autre originalité de ce dossier réside dans la conception de dix descripteurs de l'utilisation de la vidéo en formation et de leur utilisation systématique pour chacun des huit dispositifs. Travailler avec un illustrateur graphique nous a permis de modéliser ces descripteurs, d'offrir aux huit dispositifs une représentation iconographique de leur scénarisation pédagogique ou de leur protocole de recherche et d'en permettre une approche comparée. Outre le fait que cette modélisation devrait faciliter, pour le lecteur, la compréhension

et la comparaison des dispositifs, cette démarche de transposition graphique a également eu comme mérite de forcer les formateurs et chercheurs à expliciter leurs démarches et objectifs, reposant, dans certains cas, sur des savoirs implicites, partiellement ou non conscientisés et pourtant étroitement associés à leur utilisation habituelle de la vidéo.

Le volet « Échos de la recherche » est bien sûr toujours présent et comporte six textes : le traditionnel recensement des publications récentes des membres du Cifen et du DIDACTIfen, un bref compte rendu du deuxième colloque international du DIDACTIfen qui a été organisé, à distance, les 7 et 8 juillet 2020, le résumé de la thèse de Kevin Noiroux sur le *feedback* correctif écrit en anglais langue étrangère, dans l'enseignement secondaire supérieur général en Fédération Wallonie-Bruxelles, défendue en décembre 2019, et trois articles. Le premier article, proposé par Nicolas Lucchese et Annick Fagnant, présente une étude exploratoire menée auprès de formateurs de futurs professeurs de mathématiques du secondaire inférieur questionnant la manière dont ils dotent leurs étudiants de connaissances mathématiques pour enseigner. Le texte de Jean-Louis Dumortier et Micheline Dispy porte sur la nécessité d'enseigner, en Belgique francophone, au cours du tronc commun de scolarité, la communication scolaire, la langue d'enseignement et les discours didactiques. Enfin, l'article de Daniel Delbrassine établit un état des lieux des outils numériques utilisés au cours de français, avant la crise sanitaire du coronavirus.

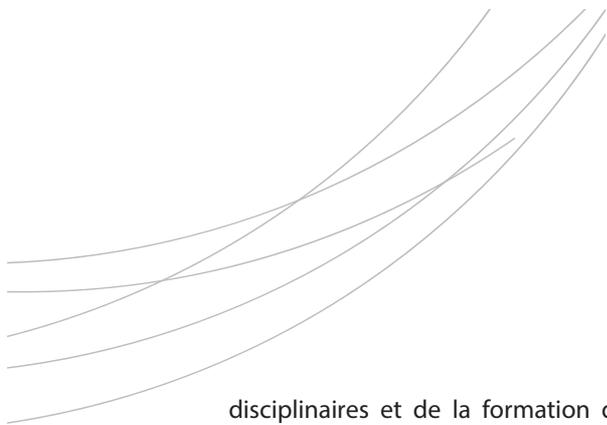
Toujours en raison de la pandémie de coronavirus, le volet « Ainsi fit le Cifen » est beaucoup plus léger que d'habitude. On y trouve d'abord un compte rendu succinct, rédigé par Corentin Poffé, des activités organisées par le Cifen (cérémonie de prestation du serment de Socrate, « Extras du Cifen »...) lors de l'année académique 2019–2020. Le second texte, proposé par Étienne Sottiaux et Marie-Noëlle Hindryckx, est consacré à l'évolution de la réforme de la formation initiale des enseignants, à laquelle le Cifen a été étroitement associé ces dernières années.

Ce sixième numéro de *Didactiques en pratique* est également particulier parce qu'il marque un changement dans le comité éditorial. En effet, Germain Simons, l'actuel rédacteur en chef de la revue, quitte le comité après en avoir assuré la direction pendant six années. Il entend se consacrer

pleinement à un autre défi, en l'occurrence la direction d'une nouvelle collection en didactique disciplinaire et formation des enseignants, intitulée *Didactiques en recherche* (DeR), au sein des Presses universitaires de Liège, qui sera le pendant « recherche », mais sous la forme de monographies, de la revue *Didactiques en pratique*.

La revue *Didactiques en pratique* a connu de nombreux changements ces six dernières années, tant sur le plan de la forme que sur le plan de la ligne éditoriale. En ce qui concerne la forme, la revue a changé de nom (autrefois *Puzzle*), elle est passée d'une parution semestrielle à une annuelle, et la charte graphique a également été complètement modifiée. Quant à la ligne éditoriale, nous avons cherché à nous rapprocher du *terrain* de l'enseignement (secondaire) et de la formation, notamment en créant un volet « Récits de pratiques », dans lequel nous avons publié une dizaine de séquences didactiques, conçues et mises en pratique dans le cadre de l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS), des masters à finalité didactique, et surtout du CAPAES. Ce faisant, nous avons aussi contribué à mettre le pied à l'étrier de la recherche-action de nombreux jeunes chercheurs. Cet objectif a aussi été partiellement atteint en publiant quelques résumés de mémoires/travaux de fin d'études (TFE) réalisés dans le domaine des didactiques disciplinaires ou des sciences de l'éducation. Au niveau de la formation continue, nous avons consacré tout un volet du n° 5 à la publication de la journée de formation « Maître de stage et stagiaire : débriefons ensemble » (2018). Somme toute, le pari était de parler davantage du terrain de l'enseignement et de la formation (continue) des enseignants, mais en maintenant les exigences scientifiques dignes d'une revue universitaire. C'est aussi dans cette perspective que nous avons poursuivi le développement du volet « Échos de la recherche » en publiant les actes des Universités d'été du Cifen de 2014, 2015 et 2017, ainsi que les cinq conférences plénières du premier colloque international de l'unité de recherche DIDACTIfen (2018). Enfin, c'est toujours cette recherche d'exigence scientifique qui nous a conduits à rejoindre le giron des Presses universitaires de l'ULiège en 2019.

Avec la revue *Didactiques en pratique*, la collection *Didactiques en recherche*, et le site Internet du DIDACTIfen, l'Université de Liège s'est dotée d'outils de publications dans le domaine des didactiques



disciplinaires et de la formation des enseignants qu'elle n'a jamais eus auparavant. Ceci devrait permettre d'assurer une plus grande diffusion et donc un meilleur rayonnement de la recherche menée par des membres de son Institution, mais aussi par d'autres chercheurs belges et étrangers. C'est tout le mal qu'on souhaite à la recherche en didactique.

Notes

1. Marie Wéra et Sylvie Debois, archéologues-animatrices du Préhistomuseum Ramioul.

« Instructies en opdrachten geven »

Initiation au genre textuel de la consigne en néerlandais langue étrangère par la mise en place d'une séquence didactique expérimentale basée sur le modèle de l'apprentissage expérientiel

Barbara PASQUALIN

Haute École de la Ville de Liège

1. Contexte général, genèse et objectifs du projet

La séquence didactique décrite et analysée ci-après a été conçue et testée dans le cadre du cours *Didactique professionnelle et accompagnement de la pratique (langues modernes)* [G. Simons] du Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur (désormais CAPAES) de l'Université de Liège. Le public ciblé était une classe de douze étudiants de bloc 2 (2^e année), se préparant à devenir agrégés de l'enseignement secondaire inférieur (désormais AESI) en langues germaniques, et plus précisément en néerlandais, au sein du département Sciences de l'éducation de la Haute École de la Ville de Liège. Tous les étudiants de cette classe n'ont pas le même niveau en néerlandais. On pourrait estimer leur niveau entre A2(+) et B1(+) sur l'échelle proposée par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001).

Il s'agissait d'apporter une innovation pédagogique¹ plutôt que technologique visant un apprentissage fonctionnel de la langue à un trio de cours de néerlandais et de didactique

du néerlandais (*Pratique du néerlandais, Savoirs linguistiques du néerlandais et Atelier de formation pratique*). La séquence a été construite sur le modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) et sur le canevas par situation-problème (Simons, 2018a). Elle visait à familiariser les étudiants avec le genre textuel de la *consigne scolaire* en langues étrangères, que ce soit dans des écrits (manuels et épreuves externes comme le CE1D²) ou à l'oral, en classe (une des composantes du langage de la classe, produit, de préférence, en langue étrangère). L'objectif final était de rendre les étudiants capables de rédiger et de produire oralement des consignes efficaces, compétence indispensable à leur future profession d'enseignants en néerlandais. Ce dispositif est évidemment transposable à l'allemand ou à l'anglais, les deux autres langues proposées au sein de notre Haute École au niveau du bachelier AESI en langues germaniques.

L'idée de proposer une séquence sur les consignes en deuxième année, lorsque les étudiants effectuent deux stages actifs, m'est venue à la suite d'un constat. D'une part, une partie assez importante du cours d'*Atelier de formation pratique* de première année est dédiée à l'apprentissage de la construction d'une séquence didactique selon le canevas *présentation-fixation-exploitation* (Simons, 2018a). D'autre part, les cours disciplinaires essaient de remettre les étudiants à niveau dans les apprentissages linguistiques de base qui n'auraient pas été maîtrisés en secondaire. Les étudiants n'ont alors que très peu l'occasion de pratiquer une langue authentique devant la classe car les stages de première année ne leur permettent pas de s'exercer suffisamment dans ce domaine. En effet, le premier stage de première année est

un stage d'observation et le second est un stage d'observation participante, pendant lequel, en fonction des maîtres de stage, les étudiants ont l'occasion... ou pas de mettre réellement la main à la pâte.

Afin de préparer les étudiants au langage de la classe à utiliser en stage, le livre de référence *Hoe zeg ik het in de klas?* (Doutrewé & Janssens, 1999) leur était auparavant conseillé et des exercices de fixation³ fermés puis ouverts leur étaient proposés, ainsi que quelques jeux de rôles limités. Les stages actifs de deuxième année étaient considérés comme l'occasion de s'exercer au bain de langue⁴. L'évaluation portait sur la mémorisation de phrases-clés du livre, et une partie de l'évaluation du stage portait sur le volet linguistique, sans pour autant avoir fait l'objet d'un apprentissage linguistique rigoureux en classe. Il y avait donc, selon moi, un problème entre l'évaluation et les méthodes employées, même si l'objectif avait été formulé depuis le départ : il fallait que les étudiants trouvent le moyen (de manière autonome) de maintenir un bain de langue étrangère devant la classe. Or, bien que cette exigence du métier leur était familière, les étudiants éprouvaient de grandes difficultés à parler le plus souvent possible en langue étrangère devant la classe. De plus, travailler de manière autonome en vue de maîtriser le langage de la classe n'était abordable que pour les étudiants déjà très avancés dans leur apprentissage de la langue en général. Les étudiants avec un bagage plus léger en néerlandais finissaient systématiquement par abandonner la langue étrangère au profit de leur langue maternelle, avec, dans le pire des cas, un recours à des consignes hasardeusement structurées, voire pas du tout. Cette situation de départ n'était donc pas équitable pour tous les étudiants.

2. Cadre théorique

La séquence qui va suivre repose sur un double cadrage théorique : celui de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984), et celui des genres textuels en langues modernes (Simons, 2018a et 2018b). Le premier est utilisé pour structurer la séquence, le second permet de sélectionner les différents textes proposés aux étudiants.

2.1. Le modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) et le canevas par situation-problème

Comme le montre Simons (2018a et 2019b), il est possible d'établir un lien entre le canevas didactique par situation-problème et le modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb. C'est sur la base de cette superposition entre les deux modèles que j'ai décidé d'organiser ma séquence didactique.

Le canevas par situation-problème se déroule en quatre étapes, qui correspondent aux quatre phases d'apprentissage identifiées par Kolb.

1. La *mise en perspective*, qui cible directement la tâche finale dans sa version expérientielle⁵, correspond à *l'expérience concrète vécue* chez Kolb.
2. *L'état des ressources* déjà maîtrisées et à acquérir correspond à la phase d'*observation réflexive* chez Kolb.
3. Dans la phase d'*apprentissage*, la sous-phase de *clarification* des ressources à mobiliser pour réaliser la tâche finale correspond à la phase de *conceptualisation abstraite* dans le modèle de Kolb, tandis que la sous-phase d'*application* de ces ressources correspond à la phase d'*expérimentation active* chez Kolb.
4. Enfin, la *résolution de la situation-problème* correspond à une nouvelle phase d'*expérience concrète vécue* chez Kolb. Il s'agit de partir de l'expérience concrète pour développer de nouvelles connaissances et compétences, qui sont ensuite mises au service d'une tâche concrète similaire à réaliser.

2.2. La consigne en tant que genre textuel

La séquence didactique qui va suivre a également été construite autour de la notion de genre textuel.

Le recours au genre textuel ancre l'apprentissage dans le monde réel et donne du sens à cet apprentissage en fournissant à l'étudiant des moyens d'agir dans la société (Jacquin, Simons & Delbrassine, 2018), dans le cas présent, ses classes de stages et, ultérieurement, ses propres classes. Dans le contexte du bachelier professionnalisant AESI en langues germaniques, le travail sur le genre de la consigne scolaire, qui est spécifique à la

profession d'enseignant et qui peut être considéré comme faisant partie du langage de la classe (voir Tableau 2), permet d'outiller les étudiants pour une intégration réussie dans leur vie active.

Afin de respecter au mieux la triple concordance entre objectifs, méthodes et évaluation au sein de

la séquence, il est intéressant de dresser la « carte d'identité générique » de la consigne scolaire en langue étrangère. Cette carte d'identité générique est inspirée librement de la typologie de Simons (2018a).

Macro-fonctions de communication premières et secondaires	=	Macro-fonction première : régler des comportements; Macro-fonctions secondaires : informer, inciter, rappeler, conseiller, ordonner, avertir, interdire, etc.
Famille de genres textuels	=	Les consignes, les règles, les procédures, les modes d'emploi, etc.
Genre textuel	=	La consigne scolaire
Types de textes	=	<ul style="list-style-type: none"> - Les consignes écrites dans un manuel - Les consignes écrites inventées par le professeur - Les consignes orales données par le professeur en classe - ...
Texte	=	ex. La consigne X donnée au cours X par le professeur X.

Tableau 1 : La place du genre textuel de la consigne scolaire dans les pratiques sociales de référence (adapté librement de la typologie de Simons, 2018b)

Il est également possible de situer le genre textuel de la consigne scolaire au sein du *langage de la classe*, qui n'est pas une famille de genres textuels à proprement parler. C'est ce point de vue qui a été

privilegié en classe, et donc dans cet article. Dans le tableau 2, la typologie de Simons (2018b) a donc été adaptée au contexte scolaire.

Macro-fonctions de communication premières et secondaires	=	Macro-fonction première : régler des comportements Macro-fonctions secondaires : informer, inciter, rappeler, conseiller, ordonner, avertir, interdire, etc.
Le langage de la classe	=	Différents genres textuels : <ul style="list-style-type: none"> - l'accueil des élèves - la mise en place de routines - les rappels de la matière vue précédemment - les consignes - les feedbacks - les exposés du professeur - les exposés des élèves - les avertissements - les rappels à l'ordre/au silence - la prise de congé - ...
Genre textuel	=	La consigne scolaire (ici : en langue étrangère)

Types de textes	=	<ul style="list-style-type: none"> - Les consignes écrites pour des tâches visant à travailler des compétences <ul style="list-style-type: none"> • compréhension à l'audition • compréhension à la lecture • expression écrite • expression orale avec interaction • expression orale sans interaction - Les consignes écrites pour des exercices de fixation - Les consignes d'un jeu - Les consignes orales données par le professeur en classe - Les reformulations orales des consignes écrites - ...
Texte	=	ex. La consigne X pour travailler la compétence X extraite d'un manuel X.

Tableau 2 : *Conceptualisation de la place du genre textuel de la consigne scolaire au sein du langage de la classe (adapté librement de Simons, 2018b)*

Avec les étudiants, nous nous sommes ensuite attardés sur les éléments récurrents et essentiels d'une consigne scolaire, que nous avons ensemble

organisés sous la forme d'un tableau, reprenant les « invariants » d'une consigne efficace ainsi que les éléments « fluctuants ».

Éléments « invariants »	Éléments « fluctuants »
Mention de la compétence travaillée	Langue dans laquelle la consigne est formulée
Mention de la tâche (scolaire)	Mention du contexte (situation [semi-]authentique)
Mention de modalités de passation de l'épreuve	Mention du champ thématique travaillé
...	<ul style="list-style-type: none"> - Mention de la langue de réponse attendue (langue de scolarisation si compréhension/ langue étrangère si production) - Mention de la (des) macro-fonction(s) de communication ciblées : raconter, présenter, expliquer, argumenter... - Mention de la longueur de la production attendue (items, nombre de mots ou temps accordé) - Mention de balises (ex. structuration de la production attendue)
	<ul style="list-style-type: none"> - Mention des groupements : travail individuel, par deux ou en groupes (+ rôles pour chacun) - Mention du temps imparti/alloué pour réaliser la tâche - Mention du matériel nécessaire - Mention des ressources que l'on peut utiliser (dictionnaire, lexique, Internet, etc.) - S'il y a une évaluation : explication à propos de la grille d'(auto-)évaluation, de la pondération - ...
	Dans le cas d'une consigne écrite : une mise en page qui aide à la compréhension de la consigne
	Des conseils et astuces pour réaliser l'épreuve
	...

Tableau 3 : *Éléments « invariants » et « fluctuants » d'une consigne scolaire : synthèse proposée par les étudiants*

Les consignes mobilisent différents types de ressources, linguistiques ou extra-linguistiques.

Compétences	<ul style="list-style-type: none"> - Compréhension à la lecture - Compréhension à l'audition - Expression orale sans interaction - Expression orale avec interaction - Expression écrite
Lexique	<ul style="list-style-type: none"> - Le vocabulaire de la classe - Le vocabulaire des activités scolaires (liées à une discipline)
Grammaire	<ul style="list-style-type: none"> - Impératif - Particules modales - Auxiliaires de mode - ...
Prononciation et intonation	Néerlandophone
Expressivité orale	<ul style="list-style-type: none"> - Articulation - Débit : adapté au public-cible non-natif : ni trop rapide, ni trop lent - Volume de voix : suffisant pour être entendu de tous
Langage corporel : expression faciale, attitude corporelle, gestuelle	<ul style="list-style-type: none"> - Position dans la classe : être dans une position centrale qui permet d'être vu et entendu de tous - Attitude non-verbale : assurer un contact visuel avec toute la classe - Accompagnement de ses explications par des gestes utiles à la compréhension de la consigne - ...
Autres	<ul style="list-style-type: none"> - Être capable de capter l'attention des élèves - Présenter une consigne complète dès le départ - Ne pas constituer les (sous-)groupes avant d'avoir donné toute la consigne - Annoncer le temps imparti pour faire le travail - Avoir recours à des questions de vérification de la compréhension (portant sur une partie de la consigne « <i>concept-check vragen</i> ») - Demander à un élève de répéter la consigne dans la langue étrangère - Demander à un élève de répéter la consigne dans la langue de scolarisation - Reformuler la consigne si nécessaire - ...
Supports visuels	Utiliser les supports à bon escient (tableau, syllabus, feuilles, manuels, etc.)

Tableau 4 : État des ressources nécessaires pour la réalisation d'une consigne scolaire dans la langue étrangère (inspiré librement de Simons, 2018b)

3. Description de la séquence

Le dispositif qui a été mis en place a comporté en tout trente heures. Vingt-quatre heures ont d'abord été consacrées à parcourir une première fois l'intégralité du cycle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (Kolb, 1984; Simons, 2019b) pour traiter les consignes expliquant des exercices de fixation

et les différentes compétences en néerlandais. Les six heures supplémentaires ont été dédiées à un développement des consignes portant sur les jeux didactiques. Chaque cours dure deux heures. Les objectifs d'apprentissage étaient les suivants : identifier les caractéristiques communes au genre de la consigne, rédiger des consignes, en produire oralement et être capable de les reformuler. Une modélisation de la séquence se trouve en annexe du présent article (Fig. 1, 1', 1'').

3.1. Phase 1 : Expérience concrète vécue / Mise en perspective « expérientielle » – Cours 1

Nous avons commencé le dispositif au premier quadrimestre par une première phase d'expérience concrète vécue (ou mise en perspective expérientielle) : les étudiants devaient donner des consignes pour un exercice de fixation au choix à leurs collègues de classe en néerlandais langue étrangère. Cette séance de micro-leçons était filmée (vidéo 1) et un *feedback* était donné après chaque passage, par leurs pairs et par moi-même. La vidéo était ensuite donnée aux étudiants pour qu'ils puissent faire leur propre critique.

Les étudiants de bloc 2 partaient ensuite se former lors d'un premier stage actif dans diverses écoles secondaires. Un *feedback* leur était donné sur la base de la grille d'évaluation des stages que nous utilisons avec l'équipe de langues modernes. Ce *feedback* ne portait pas exclusivement sur les consignes en langue étrangère, il ciblait, de manière générale, différents aspects didactiques et linguistiques.

3.2. Phase 2 : Observation réflexive / État des ressources – Cours 2

Les vidéos filmées lors du premier quadrimestre ont été utilisées pour faire un débriefing avec le groupe-classe. Les observations réflexives basées sur ces vidéos ont permis aux étudiants de créer une première ébauche de l'état des ressources nécessaires à la réalisation de la tâche finale (voir Tableau 4).

3.3. Phase 3 : Conceptualisation abstraite / Apprentissage : clarification et Phase 4 : Expérimentation active / Apprentissage : application

Après avoir défini les différents aspects à maîtriser en vue de formuler de bonnes consignes, nous sommes passés à l'étape de conceptualisation abstraite (clarification) et d'expérimentation active (application), et nous avons fait plusieurs allers-retours entre ces deux phases. Ces séances étaient organisées sous forme de différents ateliers :

- 1. Cours 3 :** Nous avons commencé par une compréhension à l'audition. Nous avons analysé un extrait vidéo d'un enseignant néerlandophone qui donne des consignes à sa classe. Grâce à la technique du *noticing the gap*⁶, nous avons complété l'état des ressources entamé. Nous avons ensuite comparé leur carte conceptuelle à celle que j'avais préalablement établie.
- 2. Cours 4 :** Nous nous sommes ensuite attardés sur une compréhension à la lecture. Par groupes de trois, les étudiants ont analysé chacune des compétences du CE1D. Nous avons ensuite mis en commun les « invariants » d'une consigne en évaluation (en français, langue de scolarisation).
- 3. Cours 5 :** Nous avons ensuite analysé des consignes en apprentissage (en néerlandais), tant pour des exercices de fixation que pour des tâches ciblant des compétences (lire, écouter, écrire, parler avec et sans interaction). Les étudiants étaient à nouveau répartis en petits groupes et passaient d'une table à l'autre en complétant leur fiche-synthèse avec les « invariants » du genre. Ils avaient reçu de ma part une liste de questions pour les aiguiller dans leur analyse. Ils devaient également compléter leur liste de vocabulaire avec les nouveaux mots et fonctions langagières rencontrés dans les extraits de manuels proposés.
- 4. Cours 6 et 7 :** L'atelier qui concernait la grammaire demandait également un travail de groupe, mais visait une collaboration plus étroite entre chaque membre. Différents éléments de grammaire devaient être travaillés : l'usage modal de l'impératif, l'utilisation des pronoms réfléchis dans l'inversion, l'utilisation des particules modales, et un rappel sur les auxiliaires de mode. Pour chaque batterie d'exercices, les étudiants devaient travailler ensemble pour synthétiser la règle. C'est seulement quand tous les étudiants d'un même groupe avaient compris et trouvé les bonnes réponses, qu'ils devaient tous lever la main. Cela leur donnait droit à une enveloppe dans laquelle se trouvaient des lettres à remettre dans l'ordre pour former un mot en rapport avec le langage de la classe. Ils devaient alors l'accrocher au bon endroit dans le local.
- 5. Cours 8 :** L'atelier concernant la prononciation, l'accentuation et l'intonation visait à travailler certaines difficultés rencontrées



par les étudiants grâce à différents exercices empruntés au théâtre d'improvisation⁷.

6. Cours 9 et 10 : Nous avons ensuite continué la séquence avec différents exercices d'application fermés puis ouverts et de production limitée : les étudiants devaient de manière individuelle associer les bonnes consignes à l'exercice, compléter les consignes de plusieurs exercices, traduire les consignes d'un exercice, créer une consigne sur la base d'éléments donnés et reformuler oralement les consignes écrites avec des mots-clés.

7. Cours 11 (première période) : Les étudiants ont dû également lire à voix haute les consignes d'une tâche donnée pour travailler leur intonation, apporter les précisions nécessaires oralement et reformuler.

8. Cours 11 (seconde période) : Enfin, les étudiants ont eu l'occasion d'inventer oralement les consignes d'un exercice donné, puis d'une tâche complexe visant une compétence (écouter, lire, écrire, parler avec ou sans interaction) dont la consigne était en français.

3.4. Phase 1' : Expérience concrète vécue / Résolution de la situation-problème – Cours 12 (première période)

Les étudiants ont été filmés une seconde fois lors d'une nouvelle phase d'expérience concrète vécue : ils devaient à nouveau s'entraîner à donner des consignes à leurs pairs, pour une tâche ciblant l'une des compétences.

3.5. Phase 2' : Observation réflexive / Évaluation formative – Cours 12 (seconde période)

Cette deuxième séance de vidéo permettait à nouveau un retour réflexif, grâce à des tâches d'écoute pour les étudiants du public. De plus, certains étudiants recevaient des fiches avec un rôle d'élève perturbateur à jouer (demande de reformulation, incompréhension, inattention, etc.)⁸.

Les étudiants partaient ensuite à nouveau en stage actif, le deuxième de l'année. Lors du stage, un *feedback* était à nouveau formulé grâce à la grille d'évaluation des stages proposée par notre équipe.

De plus, je formulais des remarques précises lors de mes visites quant à leurs consignes. Cette étape correspondait plutôt à une nouvelle phase d'expérience concrète vécue et était initialement prévue comme occasion pour une évaluation sommative, si nous avions eu le temps d'aller au bout du cycle une seconde fois avant le stage. Néanmoins, ce ne fut pas le cas, car le cours de *Didactique professionnelle et accompagnement de la pratique (langues modernes)* du CAPAES a lieu au premier quadrimestre. Dès lors, le dispositif ne pouvait être mis en place qu'au second quadrimestre et l'horaire de cours ne permettait pas un aménagement optimal.

3.6. Phase 3' : Mise en perspective intermédiaire / Conceptualisation abstraite – Cours 13

Après avoir analysé la deuxième vidéo, nous avons continué la séquence en entamant un développement sur les consignes de jeux didactiques. Les étudiants étaient confrontés à une mise en perspective intermédiaire sous forme de *split listening/reading* (Simons, 2019a) : la moitié de la classe visionnait une vidéo expliquant les règles du jeu *Codenames*, l'autre moitié de la classe lisait les règles du jeu écrites, ensuite ils se réunissaient devant le plateau de jeu et devaient s'aider à lancer la partie grâce aux informations comprises dans la vidéo et le texte. Après cela venait une nouvelle phase d'observation réflexive limitée, ce qui nous a permis de continuer à compléter notre définition d'une consigne (de jeu cette fois-ci).

3.7. Phase 4' : Expérimentation active / Apprentissage : application – Cours 14

Les étudiants ont alors joué à plusieurs jeux (*Dobble*, *Memory* et *Codenames*) que j'avais adaptés pour cibler le vocabulaire des consignes de jeux. Ils devaient s'approprier les consignes par petits groupes et tournaient d'un atelier à l'autre. L'objectif était de simplifier les règles pour s'habituer à les reformuler oralement. Ensuite, ils devaient individuellement choisir un des jeux qu'ils avaient testés et l'expliquer aux autres.

3.8. Phase 1'' : Expérience concrète vécue / Résolution de la situation-problème – Cours 15

Enfin, la dernière étape consistait en une ultime séance de micro-leçons filmées (vidéo 3) : les étudiants devaient donner des consignes orales pour expliquer un jeu didactique adapté de leurs séquences de stages passés, où qu'ils pourraient réutiliser l'année suivante dans des séquences à venir. Les autres étudiants avaient différentes tâches d'écoute⁹, ce qui permettait un *feedback* assez précis qui portait tant sur le langage que sur les attitudes et les éléments constitutifs d'une bonne consigne. Certains recevaient également un rôle d'élève perturbateur pour pousser à la reformulation de l'étudiant-instructeur. Pour le *feedback*, nous utilisions une grille critériée et l'étudiant-instructeur recevait lui aussi une grille afin de s'auto-évaluer. Ces grilles avaient déjà été utilisées en apprentissage : les étudiants avaient donc pu se préparer en fonction des différents critères.

3.9. Phase 2'' : Observation réflexive / État des ressources

La troisième vidéo pourra faire l'objet d'un nouvel état des ressources l'année prochaine, avant le premier stage de troisième année. La tâche finale ayant eu lieu lors du dernier cours de l'année, nous n'avons pas eu le temps de revenir sur la vidéo ensemble. Cette vidéo pourra également servir d'exemple pour les futurs étudiants de deuxième année dans une activité de *noticing the gap* (Simons, 2018a et Simons, 2018b), ce qui permettrait de rendre le défi accessible, puisque réussi par leurs pairs l'année précédente.

Pour clôturer la dernière séance, nous avons tout de même pris le temps de revenir sur la définition d'une bonne consigne, et les étudiants ont ensuite été soumis à un questionnaire *Socratic* pour recueillir leurs impressions sur l'ensemble du dispositif.

4. Éléments d'évaluation de la séquence

L'analyse qui suit et les pistes de régulation qui en découlent ont été construites sur la base de différents éléments : l'évolution des étudiants entre le début et la fin de séquence et le recours à un modèle d'analyse réflexive, le Comp.A.S.¹⁰ (Parmentier & Paquay, 2002). Les étudiants ont également exprimé leur avis. Enfin, je propose mes propres réflexions, en partie basées sur les conseils et les commentaires de mes formateurs au CAPAES, MM. G. Simons et D. Verpoorten et Mme F. Jérôme, et de mes deux accompagnateurs à la Haute École, M. D. Biets et Mme C. Warnier.

4.1. Analyse des productions des étudiants

L'analyse des productions des étudiants montre que cette séquence les place dans des conditions favorables à l'apprentissage de la compétence visée. Dans l'ensemble, les consignes produites en fin d'apprentissage sont plus complètes, mieux structurées et plus élaborées, car elles reprennent des éléments que nous avons identifiés comme des « invariants » du genre textuel de la consigne scolaire.

Suite à une comparaison entre la première et la troisième séance de micro-leçons filmées, je remarque que ce ne sont pas les étudiants dont le niveau de langue est le plus élevé qui sont le plus à l'aise dans la réalisation de la tâche. Les étudiants dont le niveau de langue pourrait être qualifié d'intermédiaire la réussissent généralement mieux. Je pense que cela est dû au fait que les étudiants qui sont moins sûrs d'eux en néerlandais ont tendance à plus préparer leurs consignes, à mieux les structurer et à essayer d'être concis, d'aller droit au but. Les étudiants avec un niveau de langue plus avancé ont tendance à improviser ce qu'ils vont dire, ce qui a donné un résultat plus approximatif, moins structuré lors de l'évaluation finale. Les étudiants avec un niveau de langue encore fort débutant avaient bien préparé leurs consignes, mais avaient tendance à se raccrocher plus à leurs préparations, et donc à moins parler librement. Ces étudiants ont également tendance à plus éviter le contact visuel et à prendre moins facilement leur place devant

la classe. Ils ont tous cependant bien maintenu un bain de langue quasi constant, ce qui n'était pas le cas lors de la première séance filmée.

Tâche finale — vidéo n° 3			
Niveau de langue	Étudiants débutants en néerlandais	Étudiants intermédiaires en néerlandais	Étudiants avancés en néerlandais
Préparation	Consignes bien préparées, mais plus de lecture, moins d'expression orale libre	Consignes mieux préparées, structurées et concises	Plus d'improvisation, consignes plus approximatives, moins structurées
Langage corporel	<ul style="list-style-type: none"> – Contact visuel moins évident (car lecture) – Difficulté à prendre sa place dans la classe 		
Vocabulaire	Vocabulaire spécifique au jeu bien maîtrisé		
Débit	Belle amélioration		
Prononciation	Quelques erreurs d'ordre général persistent		
Intonation	Nécessite encore du travail		
Grammaire	<ul style="list-style-type: none"> – Utilisation des auxiliaires de mode. <i>Niet moeten/niet mogen</i> pas encore tout à fait maîtrisée – Particules modales : pas encore utilisées de manière automatique 		
Consignes et reformulations	<ul style="list-style-type: none"> – Bain de langue quasi constant (moins de passage au français) – Ils ont recours à l'exemple – Ils ont recours aux questions de vérification de concept – Demandes de reformulation en français (plutôt que de répéter mot pour mot) 		
Formation des groupes	Un étudiant sur deux forme les groupes après avoir donné la consigne		

Tableau 5 : Analyse des productions des étudiants

Outre le maintien du bain de langue, plusieurs éléments peuvent être relevés d'un point de vue linguistique. Le vocabulaire nécessaire à l'explication de leur jeu est pour quasiment tous les étudiants fort bien maîtrisé. S'il persiste quelques erreurs, elles sont plutôt relatives à du vocabulaire non spécifique. Le débit de la plupart des étudiants s'est également amélioré. Leurs consignes étant mieux préparées, ils hésitent moins souvent et s'expriment de manière plus fluide qu'en début d'apprentissage. Des erreurs de prononciation persistent, mais sont également d'ordre plus général, et nécessiteront un travail en spirale régulier.

En revanche, pour ce qui est de l'intonation, de nouveaux ateliers doivent être mis en place de manière régulière, car la plupart des étudiants ne maîtrisent pas beaucoup mieux l'intonation propre au néerlandais en fin de séquence. Corriger

l'intonation montante propre au français est un travail de longue haleine. C'est donc là un exercice à répéter tout au long de leur formation et encore bien après, de manière très régulière.

En ce qui concerne l'aspect grammatical, nous avons vu plusieurs manières de formuler des demandes (en faisant la différence par rapport aux ordres, plus secs). La plupart des étudiants n'ont pas beaucoup utilisé les impératifs adoucis à l'aide de particules modales, mais plutôt les auxiliaires de mode. Cependant, des erreurs persistent quant au choix entre *moeten* et *mogen*, surtout lors de l'utilisation avec une négation¹¹. Les auxiliaires de mode avaient déjà été vus lors du cours de *Savoirs linguistiques du néerlandais 1* en bloc 1. J'avais donc privilégié dans ma séquence un rappel de toutes les possibilités, des conditions de leur emploi et du sens de chaque auxiliaire. Nous avons ensuite fait quelques exercices qui demandaient de transformer

des phrases à l'impératif en phrases contenant un auxiliaire de mode. À l'avenir, je pense qu'il serait nécessaire de proposer plus d'exercices à ce sujet et des évaluations formatives intermédiaires et individuelles.

Quant au contenu même des formulations et reformulations de consignes, les étudiants avaient plusieurs possibilités et n'ont pas tous utilisé les mêmes et/ou à la même fréquence. La moitié des étudiants ont eu recours à l'exemple pour faciliter la compréhension. La plupart ont utilisé les questions de vérification de concept¹², mais pas toujours au moment le plus opportun. Quelques étudiants ont permis à leurs élèves de réexpliquer la consigne en français, ce qui n'était pas forcément nécessaire dans le cas présent, mais qui serait par contre sûrement fort proche de la réalité des classes d'apprenants francophones du secondaire inférieur en Fédération Wallonie-Bruxelles. Cependant, la diversité des techniques de (re)formulation utilisées est une belle avancée dans l'apprentissage des étudiants, puisque lors de la première séance filmée, la plupart avaient abandonné directement la langue cible, et d'autres avaient répété exactement la même chose pour tenter de se faire comprendre, ce qui n'avait pas été très efficace.

Enfin, bien qu'on observe une nette amélioration en ce qui concerne la structure des consignes, un peu moins de la moitié des étudiants filmés ont tendance à former les groupes de travail avant d'avoir expliqué le reste de leur consigne, ce qui a comme résultat un manque d'attention chez les élèves. Nous avons pourtant travaillé cela depuis la première vidéo, mais je pense que les étudiants se rendront vite compte qu'il convient d'être attentif à cet aspect dans la vie active si on veut être efficace en classe.

4.2. Analyse du dispositif

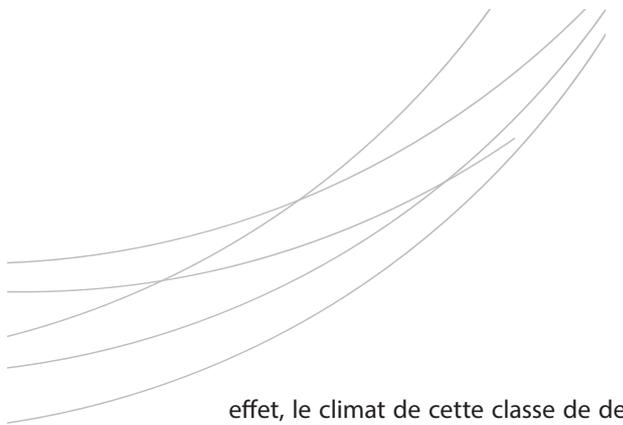
Afin de m'aider à poursuivre ma réflexion sur mon dispositif, j'ai choisi d'utiliser l'outil Comp.A.S., proposé par Parmentier et Paquay (2002), qui permet d'analyser en quoi les situations d'enseignement/apprentissage favorisent la construction de compétences par les étudiants (voir annexe, Fig. 2).

Une des forces du dispositif est selon moi d'avoir donné plusieurs fois l'occasion à mes étudiants de faire face à des *situations-problèmes* nouvelles

et motivantes (voir annexe, Fig. 2, item n° 1), car porteuses de sens (Viau, 2009). En effet, ils ont pu se confronter à des situations similaires à celles vécues en stage en devant donner des consignes à leurs collègues de classe lors des micro-leçons organisées en classe (phases d'expériences concrètes vécues). Ces différentes phases au cours de la séquence ont d'ailleurs permis de préparer le transfert au moment des stages.

Je pense également leur avoir donné l'opportunité *d'exploiter des ressources variées, dont des savoirs de divers types* (voir annexe, Fig. 2, item n° 2). Dans les différents ateliers visant à rendre chaque étudiant le plus actif possible, nous avons traité plusieurs aspects de la langue, mais aussi du langage corporel lors des exercices empruntés au théâtre d'improvisation. J'avais également mis une multitude de matériel documentaire authentique à leur disposition : des vidéos, des extraits de manuels utilisés actuellement au secondaire inférieur, et des évaluations (comme le CE1D de 2018). Ils devaient également puiser dans leur matériel personnel (séquences de stage).

Plusieurs *situations d'interaction* étaient également organisées (voir annexe, Fig. 2, item n° 4), comme lors de l'élaboration de l'état des ressources, dans la récolte des éléments « invariants » d'une bonne consigne, ou lors des ateliers linguistiques où ils devaient travailler en collaboration. À ce sujet, je pense que je pourrais encore mieux prévoir les rôles à répartir lors des micro-leçons. J'estime cependant m'être déjà améliorée sur ce point au cours de la séquence : lors de la première séance de micro-leçons filmées, le *feedback* était plutôt sous forme de discussion libre, tandis que lors de la deuxième séance, chaque étudiant avait un rôle plus précis dans le *feedback*. Une première tâche d'écoute portait sur le contenu, une deuxième sur la grammaire, une troisième sur l'intonation et une dernière sur le vocabulaire. Lors de la troisième et dernière vidéo, j'avais organisé l'espace dans la classe et utilisé un code couleur pour chaque rôle. Les étudiants devaient (co-)évaluer la pratique de leurs pairs, guidés par les tâches d'écoute, mais également leur propre pratique, à propos de laquelle ils se sont avérés très critiques. Ces situations d'interaction permettaient une réflexion assez fine sur leur action. Ensuite, les vidéos ont permis un *feedback* différé, qui est moins dans l'émotion. Elles ont également permis une analyse précise. Celle-ci a souvent été très positive. En



effet, le climat de cette classe de deuxième année était particulièrement bienveillant : les étudiants soulignaient en premier lieu ce que les autres faisaient de bien.

Pour ce qui est de *la structuration par l'apprenant des acquis nouveaux* (voir annexe, Fig. 2, item n° 7), je pense que plus de temps pourrait/devoir être consacré au partage et à l'analyse de stratégies d'apprentissage et de production. Si nous abordons souvent la transposition d'une activité d'apprentissage vécue en classe en Haute École au contexte de l'enseignement secondaire, nous ne partageons pas encore suffisamment à propos des stratégies d'apprentissage. C'est un aspect que je compte développer car je trouve que c'est un élément essentiel de ce que devront enseigner mes étudiants à leurs futurs élèves.

Enfin, si mon but est bien *d'accompagner chaque étudiant dans sa démarche de construction de compétences vers l'autonomie* (voir annexe, Fig. 2, item n° 11), je me questionne encore sur la juste démarche à adopter. Il n'est en effet pas simple de trouver le bon équilibre entre les quatre stratégies successives du « compagnonnage cognitif », pour reprendre les termes de Bédard (1996), cité par Parmentier et Paquay (2002). Pour ce qui est de la *modélisation*, qui est la première phase, j'ai essayé d'être moi-même rigoureuse et structurée dans ma séquence par situation-problème et dans mes consignes afin de leur montrer un exemple à reproduire dans leurs propres séquences. En ce qui concerne le *coaching* (la deuxième phase), ils ont eu l'occasion de s'entraîner à donner des consignes lors des trois phases d'expérience concrète vécue, après lesquelles je donnais systématiquement un *feedback*. Le travail sur les éléments « invariants » de la consigne sous forme de définition sur laquelle nous revenions régulièrement a permis de les aider dans leur analyse réflexive, ce qui pourrait être considéré comme la phase *d'échafaudage*. Il ne reste alors que le *retrait graduel* (dernière phase), mais si l'importance de fixer des balises me paraît évidente, il n'est pas simple pour moi de les supprimer progressivement.

4.3. Avis des étudiants

J'ai également demandé l'avis de mes étudiants à propos du dispositif qu'ils venaient de vivre. Sur douze étudiants, neuf étaient présents lorsque j'ai proposé le questionnaire sur l'application *Socrative*.

Les étudiants ont fort apprécié donner des consignes sans préparation préalable (première phase d'expérience concrète vécue), créer l'état des ressources, travailler sur le CE1D et les extraits de manuels, utiliser des tâches d'écoute lors des expressions orales de leurs condisciples, et, de manière générale, ils ont trouvé mes consignes fort claires. Ils pensent pouvoir réutiliser ce qu'ils ont appris lors de la deuxième partie de séquence sur les consignes de jeux didactiques afin d'améliorer leurs consignes pour leurs futurs élèves et déclarent avoir aimé collaborer lors des ateliers.

Ils sont cependant mitigés quant au fait d'être filmés en classe, et en ce qui concerne l'effet que la vidéo peut avoir sur leur performance. Après la séquence, la majorité des élèves affirment avoir besoin d'encore un peu de temps pour intégrer toutes les informations et être bien prêts pour leurs futurs stages.

Les étudiants mentionnent comme activité la moins appréciée un des jeux (*Codenames*), dont les instructions étaient plus complexes.

Enfin, en ce qui concerne leur investissement, six étudiants sur neuf déclarent s'être investis à 100 %, et trois trouvent que certaines activités étaient plus motivantes que d'autres et évaluent leur investissement à 50 %. Cependant, quand on leur demande ce qu'ils voudraient aménager, ils déclarent ne pas savoir.

5. Pistes de régulation et prolongements possibles

5.1. Pistes de régulation

Suite aux différents éléments d'analyse proposés au point 4, voici quelques pistes de régulation à envisager.

Premièrement, épinglons des éléments qui sont faciles à mettre en place : des exercices réguliers sur l'intonation, un travail en spirale sur les particules modales et les auxiliaires de mode, et une révision de la structure d'une consigne avec des pistes sur le moment opportun de poser des questions pour vérifier la compréhension ou de former les groupes.

Deuxièmement, la séquence devrait se dérouler entre les deux stages pour que le deuxième stage

tombe après avoir parcouru intégralement le cycle deux fois et que les étudiants puissent transférer lors du stage ce qu'ils viennent d'apprendre en classe. Cela permettrait d'améliorer le climat motivationnel de la classe tout au long de la séquence. À refaire, je la placerais donc plus tôt dans l'année afin que les étudiants vivent l'intégralité de l'apprentissage avant le second stage. L'évaluation finale pourrait alors être réalisée lors de ce stage comme prévu initialement, et les étudiants pourraient profiter pleinement du dispositif avant le stage, pour ensuite se concentrer, comme ils le désirent, sur leurs préparations et ne pas ressentir un état de surcharge cognitive. Une alternative pour lutter contre la nature chronophage de cette séquence serait de ne pas travailler de manière séquentielle, mais plutôt de disséminer le contenu de la séquence tout au long de l'année et, de la sorte, travailler les compétences visées en spirale, en ciblant chaque fois des consignes qui augmenteraient dans leur complexité.

Troisièmement, le fait d'être filmé s'avère assez anxiogène pour certains étudiants. Cette activité pourrait être négociée avec eux. Ils pourraient se filmer en stage, à un moment choisi en toute autonomie, lorsqu'ils se sentent prêts et fiers de leur préparation. Ce serait alors une expérience concrète vécue sur le terrain, avec des paramètres différents en fonction des lieux de stage, mais aussi avec une possibilité de recommencer sa vidéo si l'étudiant n'est pas satisfait du résultat la première fois. Si je reste convaincue qu'il y a une réelle plus-value à l'autoscopie¹³, je pense que proposer des choix et rester ouverte à une certaine marge de négociation dans l'évaluation pourrait améliorer le climat motivationnel lié à cette activité dans la séquence (Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006).

En quatrième lieu, je pourrais leur laisser plus de choix et donc augmenter leur niveau d'autonomie dans la sélection des extraits de manuels en apprentissage, qu'ils pourraient devoir chercher seuls. Les genres textuels ne sont pas neutres culturellement (Jacquin, Simons & Delbrassine, 2018), et le genre de la consigne scolaire n'y fait pas exception. J'avais proposé des extraits de manuels de néerlandais langue étrangère issus du marché belge, et ces manuels ont la particularité de proposer régulièrement des consignes en néerlandais avec la traduction en français en dessous. À ce sujet, on pourrait imaginer aller voir ce qu'il se passe dans les manuels de néerlandais langue seconde publiés aux Pays-

Bas, où il n'y a pas de recours à la langue de scolarisation de tel ou tel pays ciblé par le manuel, ou encore dans les manuels d'anglais, souvent publiés pour un marché international, d'où l'exclusivité de la langue cible.

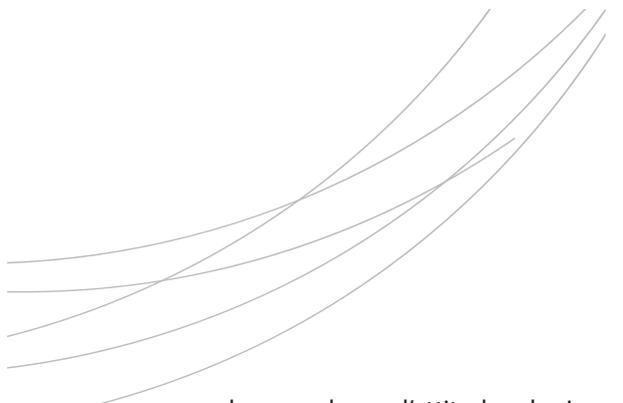
En cinquième lieu, s'il s'avère nécessaire de laisser plus d'autonomie aux étudiants dans le choix des extraits de manuels, il serait intéressant de les accompagner davantage dans le choix du jeu dont ils vont donner les consignes. Cela permettrait d'allier la complexité du jeu choisi, c'est-à-dire du défi proposé, au niveau de langue de chacun des étudiants, pour qu'ils se dépassent et visent une progression par rapport à leur niveau de départ. Cette forme de différenciation ciblerait alors un but de *progression* plutôt qu'un but de *résultat* (Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006).

En sixième lieu, il serait judicieux de retravailler la mise en commun lors de la tâche finale de communication. Les tâches d'écoute pourraient être vérifiées avec un ordre précis et constant, en commençant chaque fois par l'expression du ressenti de l'étudiant qui vient de donner ses consignes (son auto-évaluation). Viendraient ensuite les tâches d'écoute visant le contenu pour la totalité du public cible (seulement la moitié des étudiants remplissaient cette tâche cette fois-ci), puis les tâches d'écoute visant les autres aspects linguistiques, et, enfin, mes remarques éventuelles au cas où il y aurait encore des choses à ajouter ou à ajuster. Cela contribuerait à créer un climat de confiance en classe et pourrait d'autant plus susciter la motivation des étudiants (Viau, 2009).

Enfin, il est apparu lors de l'évaluation finale que je n'avais pas accordé autant de temps à chaque étudiant. Pourtant, l'évaluation doit être la plus équitable possible. Il faudrait donc veiller à être plus systématique et à accorder le même laps de temps à chaque étudiant (même si l'on peut supposer une certaine intégration des critères au fur et à mesure de la leçon), pourquoi pas en le chronométrant.

5.2. Prolongements envisagés

Cette séquence sur les consignes pourrait connaître des prolongements. D'autres aspects pourraient être approfondis au cours de la formation. On pourrait accorder une plus grande place au langage non verbal, en travaillant avec les étudiants, entre autres, sur le positionnement dans la classe, sur



le regard, sur l'attitude physique (le fait d'être bien « ancré ») face aux élèves quand on donne la consigne, ou encore sur la relation au texte (lire des consignes à voix haute ne donne pas la même impression de confiance en soi que de les expliquer librement).

En ce qui concerne la tâche finale, on pourrait imaginer des prolongements en vue d'acquérir d'autres genres textuels appartenant au langage de la classe (voir Tableau 2), en proposant, par exemple, des éléments perturbateurs portant sur l'attitude et le comportement des apprenants, comme, par exemple, deux élèves qui ne voudraient pas travailler ensemble, ou un apprenant qui met sa tête sur son banc et refuse de travailler. Ceci permettrait entre autres d'envisager comment gérer de petits incidents critiques en classe.

D'une part, nous avons retiré de ce travail qu'il est intéressant de dresser la carte d'identité du genre textuel sur lequel nous travaillons afin de respecter la triple concordance entre objectifs, méthodes et évaluation à l'intérieur de la séquence. D'autre part, proposer un dispositif organisé sur la base du cycle de l'apprentissage expérientiel de Kolb a permis aux étudiants d'être au cœur de leur apprentissage et d'entamer un travail de métacognition sur la matière et sur le développement de leurs compétences. Il ne nous reste qu'à espérer que ce début de pratique réflexive sera bénéfique pour la suite de leurs apprentissages et de leur carrière en tant que futurs enseignants.

6. Pour terminer sans conclure

Ce dispositif de formation-recherche CAPAES m'a beaucoup apporté dans la construction de mon identité professionnelle. Cette formation m'a incitée à réfléchir sur les savoirs enseignés à mes étudiants et sur mon savoir-enseigner, c'est-à-dire sur le *comment* enseigner.

En ce qui concerne les savoirs enseignés, la formation m'a incitée à revoir mes priorités en matière d'objectifs d'enseignement au cours des trois années. J'ai l'impression désormais de mieux identifier le fil conducteur qui relie les différentes activités d'enseignement que je propose. Je pense également pouvoir mieux justifier mes choix péda-

gogiques grâce à la réflexion entamée lors de la formation CAPAES.

Les savoirs disciplinaires que je choisis d'enseigner sont utiles au futur travail de mes étudiants. Ils sont aussi utiles pour moi, puisque j'ai dû faire attention à mes propres consignes, dans un souci d'isomorphisme : je voulais montrer l'exemple à suivre.

En ce qui concerne les savoirs didactiques : le fait d'élaborer une séquence expérimentale, la tester et l'évaluer sous différents angles, m'a conduite à me remettre dans la position des étudiants à qui nous demandons de faire de la recherche-action dans le cadre de leur travail de fin d'études. Travailler de manière approfondie sur une séquence par situation-problème m'a également permis d'affiner les explications que je donne à mes étudiants lors des *Ateliers de formation pratique*, au cours desquels je tente, par homomorphisme, de les guider dans la préparation de leurs séquences pour le secondaire.

Enfin, la rédaction du portfolio pour l'université m'a permis de pousser mon analyse réflexive et de mettre des mots sur mon vécu. Ce premier exercice d'écriture ne fut pas simple, mais retravailler à plusieurs reprises une partie de mon texte pour le transformer en article scientifique le fut encore moins. Cela m'a entre autres fait réfléchir aux exigences que je peux avoir envers les étudiants que j'accompagne dans leur travail de fin d'études.

La réflexion sur mon rôle en tant que formatrice de futurs enseignants est donc bien lancée, et continuera, je l'espère, à m'inciter à innover dans mes pratiques tout au long de ma carrière.

Bibliographie

Béchar, J.-P. & Pelletier, P. (2002). Dynamique des innovations pédagogiques en enseignement supérieur : À la recherche d'un cadre théorique. *Cahier de recherche OIPG*, 2002-002 [http://neumann.hec.ca/oipg/fichiers/2002-002_-_Dynamique_des_innovations_pedagogiques_en_enseignement_superieur.pdf].

Communauté française de Belgique (2000). *Programme d'études des cours et des options de base simples — langues germaniques. Humanités générales et technologiques. Enseignement général et technique de transition. Deuxième et troisième degrés*. Bruxelles : Service général des affaires

pédagogiques, de la recherche en pédagogie et du pilotage de l'enseignement organisé par la Communauté française.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris/Strasbourg : Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle. Comité de l'éducation. Division des langues vivantes & Didier [https://rm.coe.int/16802fc3a8].

Conseil de l'Europe (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* [https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5].

Doutrewé, S. & Janssens, G. (1999). *Hoe zeg ik het in de klas?* Louvain-la-Neuve : Van In.

Jacquin, M., Simons, G. & Delbrassine, D. (éd.) (2018). *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique*. Berne : Peter Lang.

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

Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London : Longman.

Parmentier, P. & Paquay, L. (2002). *En quoi les situations d'enseignement/apprentissage favorisent-elles la construction de compétences? Développement d'un outil d'analyse: le Comp.A.S.* Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain [https://alfresco.uclouvain.be/alfresco/service/guest/streamDownload/workspace/SpacesStore/e134bfcd-7da1-11dd-bdb8-b377fd3def91/ParmentierPaquay-interne-2002.pdf?guest=true].

Sarrazin, P., Tessier, D. & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, 157, 147–177.

Simons, G. (2018a). Pistes méthodologiques pour intégrer la dimension générique dans l'enseignement des langues étrangères. In M. Jacquin, G. Simons & D. Delbrassine (éd.) (2018). *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique* (213–243). Berne : Peter Lang.

Simons, G. (2018b). De l'intérêt de la dimension générique pour l'enseignement des langues étrangères. Illustration à partir de la « carte d'identité générique » du bulletin météorologique. Communication présentée au symposium « Regards

pluridisciplinaires sur les genres textuels et (audio) visuels comme modes de penser le monde et comme outils d'action », au colloque international du DIDACTIfen *Les disciplines enseignées : des modes de penser le monde*. Liège : ULiège, 6 juillet 2018.

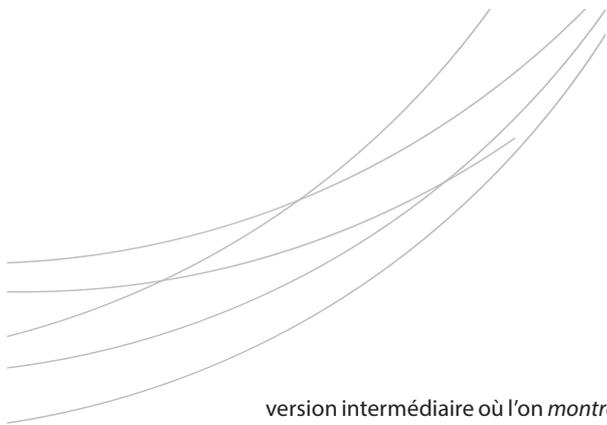
Simons, G. (2019a). Chapitre III : Les activités didactiques à l'intérieur du canevas PFE : présentation, commentaires, conseils. *Didactique des langues modernes (Partim I). Notes de cours* (47–89). Liège : Université de Liège.

Simons, G. (2019b). Chapitre IV. Le canevas par situation problème et le modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb : fondements théoriques et pistes méthodologiques. *Didactique des langues modernes (Partim I). Notes de cours* (93–141). Liège : Université de Liège.

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

Notes

1. L'innovation *pédagogique* peut être définie comme « une activité délibérée qui tend à introduire de la nouveauté dans un contexte donné et elle est pédagogique parce qu'elle cherche à améliorer substantiellement les apprentissages des étudiants en situation d'interaction et d'interactivité. ». Une innovation *technologique* serait alors d'ordre technique, comme l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC). (Bécharde & Pelletier, 2001, cité par Bécharde & Pelletier, 2002).
2. Évaluation externe en fin de deuxième année du secondaire, en Fédération Wallonie-Bruxelles.
3. Les exercices de *fixation* sont des exercices d'*application*.
4. Le *bain de langue étrangère* en classe permet d'augmenter le nombre d'interactions dans la langue étrangère : « [...] en faisant admettre la langue étrangère comme langue de communication pour les besoins de la gestion de l'apprentissage, le professeur peut multiplier les occasions de prise de parole des élèves dans des domaines facilement transférables en dehors de la classe (s'enquérir du bien-être de quelqu'un, motiver un retard, s'excuser, demander quelque chose...) » (Communauté française de Belgique, 2000, troisième cahier, p. 31). Cette idée de bain de langue est déjà présente chez Krashen (1985), qui insiste sur l'importance d'une exposition à un *input compréhensible* comme source d'apprentissage.
5. D'autres types de *mises en perspectives* sont possibles : une version plus douce où l'on se contente d'*annoncer* la tâche finale de communication, et une



version intermédiaire où l'on *montre* et/ou *fait écouter* un exemple de ce que l'on attend des étudiants en fin de séquence. La version expérientielle est la plus dure, puisqu'on demande aux étudiants, sans préparation préalable, de *s'essayer à la tâche finale*. Une version « expérientielle intermédiaire » est également possible si l'on fait vivre la tâche finale aux étudiants, mais dans la langue de scolarisation (ici le français). Cette tâche permet de tirer des conclusions pour la phase d'*état des ressources* sans la barrière de la langue étrangère qui pourrait bloquer complètement des étudiants débutants (Simons, 2018a). C'est la version expérientielle en langue étrangère que nous avons choisie ici.

6. La technique du *noticing the gap* permet de comparer la production initiale des étudiants à une production réalisée par d'autres étudiants, puis à ce que des locuteurs natifs peuvent produire (Simons, 2018a, p. 230–237). Cette technique peut également être utilisée pour comparer la tâche initiale de communication et la tâche finale formative, afin de préparer l'évaluation sommative. Ici, nous avons directement utilisé la production d'un locuteur natif, mais les vidéos des productions finales des étudiants de cette année pourront servir à un *noticing the gap* l'année suivante, ce qui devait contribuer à rendre le défi plus accessible.
7. Parmi ces exercices, une *machine infernale* composée d'étudiants devant associer un mot difficile à prononcer à un mouvement, une *histoire continue* dans laquelle les étudiants-narrateurs doivent s'écouter pour proposer une suite cohérente, un exercice où quatre coins sont associés à des émotions, et les étudiants doivent les traverser en prononçant

un virelangue, des dialogues à jouer en frappant des pieds sur l'accent de la phrase, etc.

8. À la suite d'une contrainte organisationnelle, la séance d'autoscopie a eu lieu après le second stage.
9. Une tâche d'écoute permet aux étudiants spectateurs d'orienter leur écoute sur certains aspects spécifiques de l'expression orale en cours, comme le contenu, le vocabulaire, la grammaire, etc. L'expression orale d'un étudiant (son *output*) sert alors d'*input* au reste de la classe.
10. Le Comp.A.S. est un outil d'analyse développé par Parmentier et Paquay (2002) qui permet de mettre en évidence les items susceptibles de favoriser le développement de compétences chez les étudiants. La grille peut être utilisée du point de vue de l'enseignant ou du point de vue de l'apprenant. Nous l'utiliserons ici du point de vue de l'enseignant.
11. *Moeten* veut dire « devoir », *mogen* « pouvoir (avoir la permission de) ». Pour interdire quelque chose à quelqu'un en néerlandais, on utilisera *niet mogen*.
12. Les « *concept-check vragen* » sont des questions que l'on peut poser aux apprenants et qui portent sur de plus petites parties de la consigne, sur des concepts plus précis, plutôt que sur l'ensemble. Par exemple : « Que devez-vous faire quand votre groupe pense avoir trouvé toutes les bonnes réponses? », plutôt qu'une question vague du type : « Qui peut réexpliquer le tout? »
13. Les vidéos résultantes peuvent également servir d'exemples accessibles pour les étudiants de l'année suivante dans une activité de *noticing the gap*.

Annexes

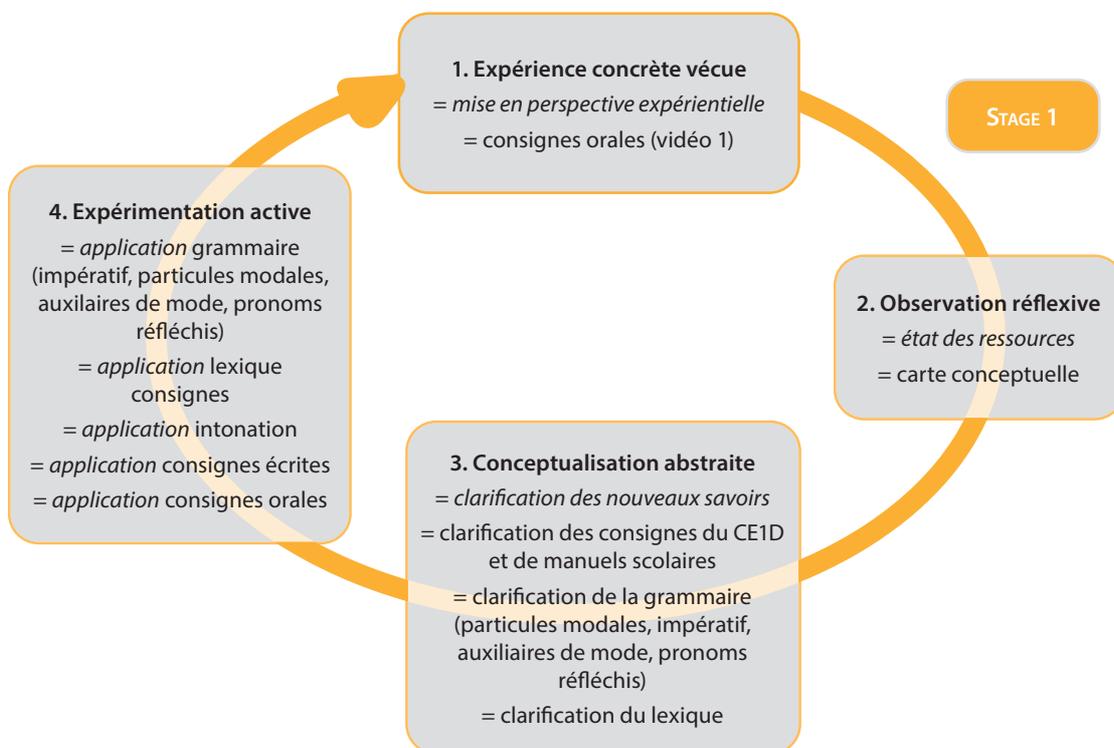


Figure 1 : Modélisation de ma séquence didactique passant trois fois à travers le cycle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (cycle 1)

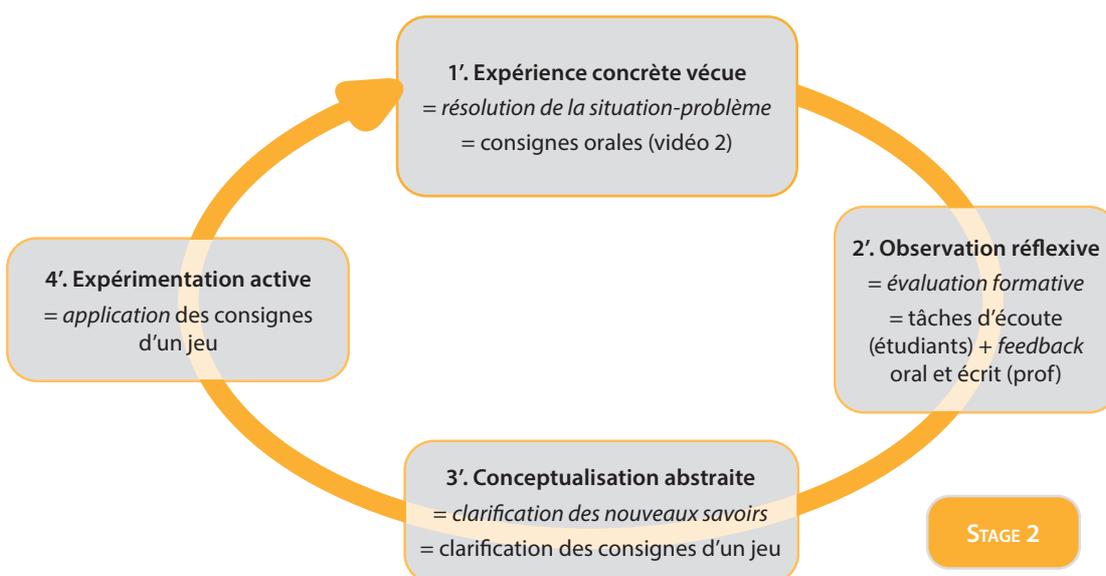


Figure 1' : Modélisation de ma séquence didactique passant trois fois à travers le cycle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (cycle 2)

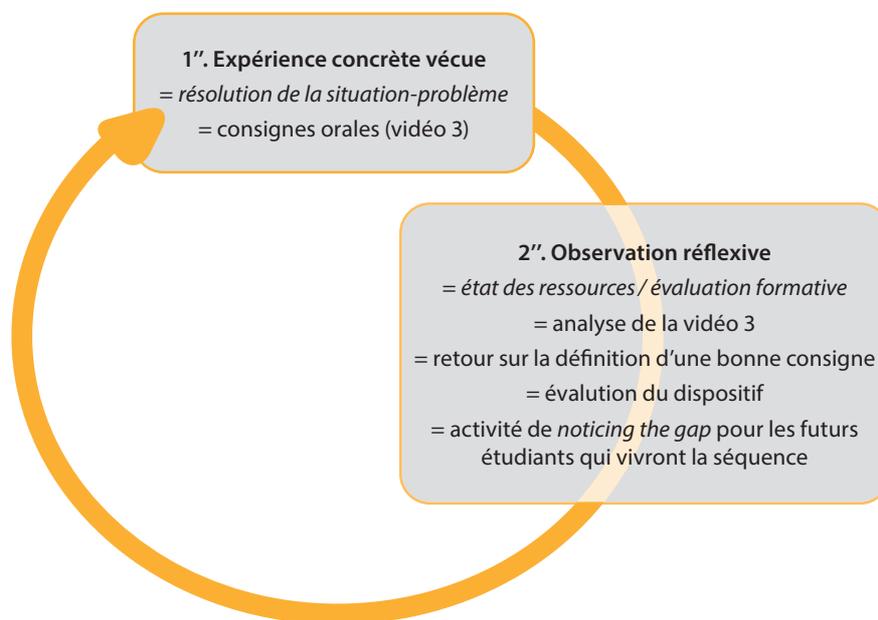


Figure 1'' : Modélisation de ma séquence didactique passant trois fois à travers le cycle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (cycle 3)

Les items suivants peuvent être mis en place par l'enseignant afin de favoriser le développement de compétences chez les étudiants :

1. Organiser des situations-problèmes.
2. Faire exploiter des ressources variées, dont des savoirs de divers types.
3. L'enseignant organise et gère des activités pour rendre l'apprenant le plus actif possible.
4. L'enseignant organise des situations d'interaction entre les apprenants (ou entre les apprenants et lui ou d'autres ressources).
5. L'enseignant favorise une réflexion des apprenants sur leur action.
6. L'enseignant comprend des modalités diverses d'évaluation réellement centrées sur l'apprenant.
7. Viser la structuration par l'apprenant des acquis nouveaux (pour favoriser leur intégration et les fixer dans le long terme).
8. Viser l'intégration par l'apprenant de ses ressources personnelles diverses (savoirs – savoir-faire – attitudes, etc.).
9. Viser la recherche de sens dans chaque apprentissage.
10. Viser la mobilisation par l'apprenant de ses ressources diverses (savoirs – savoir-faire – attitudes, etc.).
11. L'enseignant accompagne chaque apprenant dans sa démarche de construction de compétences (vers l'autonomie).

Figure 2 : Ingrédients des situations d'enseignement/apprentissage qui favorisent la construction de compétences (extrait de Parmentier & Paquay, 2002)

Archéologie, quand les sciences s'emmèlent

Démarche scientifique au Préhistomuseum de Ramioul

Paul BOXUS

*Professeur de sciences
Collège Saint-Louis – Liège*

avec la collaboration de

Marie WÉRA et Sylvie DEBOIS

*Archéologues-animatrices
du Préhistomuseum – Ramioul*

1. Introduction

La séquence d'enseignement décrite ici consiste en une journée qui se passe à l'extérieur de l'établissement scolaire pour tous les élèves de sixième année, en sciences de base (3h/sem.) de l'enseignement de transition en enseignement général et technique du collège Saint-Louis, à Liège. Cette journée, organisée en début d'année, se déroule au Préhistomuseum de Ramioul et a été conçue avec la collaboration du personnel du musée. Le but principal est d'amorcer chez les élèves une série de démarches de recherche ou d'investigation et de réflexion, exploitables pendant toute l'année scolaire.

Les élèves sont avertis de cette activité par le message suivant. Relevons que l'utilisation du terme « collègues » pour désigner les élèves a pour objectif de favoriser leur implication et leur conscientisation en tant qu'acteurs :

Chère collègue,

Vous êtes cordialement invité-e à une journée d'étude autour d'un objet qui retient toute notre attention, compte tenu de son caractère énigmatique.

Retrouvé dans les réserves du musée et issu d'une fouille archéologique ancienne, cet objet soulève bien des questions quant à son usage et son

ancienneté. Afin de lever le voile sur ce mystère, nous vous convions à une journée de travail dont l'objectif est de faire la lumière sur cette affaire.

Durant cette journée, vous serez réparti-e-s en équipes de recherches. Après un moment collégial durant lequel nous déterminerons ensemble les questions pertinentes concernant l'objet et identifierons les pistes à investiguer, vous travaillerez en sous-groupes. Chaque équipe traitera une partie des questionnements listés et une partie seulement. C'est pourquoi, à l'issue de ces analyses, vous serez invité-e-s à présenter aux autres participant-e-s le produit de vos recherches.

Nous nous réjouissons d'ores et déjà de votre participation à cette journée. Nous sommes persuadés que vos capacités d'analyse, votre rigueur et votre esprit de déduction nous seront d'une aide précieuse pour mener à bien cette étude.

Programme de la journée	
De 9h30 à 10h00	Présentation de l'objet mystérieux Élaboration des questionnements Répartition du travail par groupes
De 10h00 à 12h00	Travail d'analyse et de recherche, par groupes, en fonction des questionnements (1 ^{re} partie)
De 12h00 à 12h45	Pause repas
De 12h45 à 14h30	Travail d'analyse et de recherche, par groupes, en fonction des questionnements (2 ^e partie)
De 14h30 à 15h00	Préparation de la présentation pour chaque groupe
De 15h00 à 15h45	Présentation des résultats
De 15h45 à 16h15	Conclusion

Adresse du jour : 128 rue de la Grotte, 4400 Flémalle
— 04/275.49.75 — info@prehisto.museum

Veuillez agréer, chère collègue, l'assurance de
notre profond dévouement.

L'équipe du Préhistomuseum

2. Objectifs de la journée

Pour appréhender cette journée, les élèves doivent faire appel à une série de connaissances et d'aptitudes issues de différentes démarches et de différentes disciplines.

L'objectif principal est de leur faire vivre un exemple de démarche scientifique qui est, dans ce cas, une illustration pédagogique d'exploitation de compétences spécifiques et transversales. Même si cette démarche est fortement guidée, les élèves n'en sont pas pour autant passifs. Cette démarche se décline au travers de quatre ateliers :

1. fouilles dans un site aménagé avec du sable, mais avec un contexte réaliste et mise en exercice de reconstitution d'un paysage à partir d'un diagramme pollinique¹, de graines, d'anthracologie²;
2. cheminement dans la grotte, questionnement sur l'intérêt de son occupation par rapport à sa localisation et questionnement sur la provenance de l'objet mystère;
3. réalisation d'expérimentations pour recréer l'objet mystère et en faire usage, guidées par un spécialiste;
4. réflexions sur :
 - la provenance de l'objet à l'aide de cartes topographiques;
 - la datation avec une explication sur les méthodes et les aléas de celles-ci;
 - la typologie de l'objet et les comparaisons que l'on peut en faire dans les nombreux ouvrages qui sont mis à la disposition des élèves.

Par ces diverses disciplines, ils sont initiés à quelques étapes importantes de la démarche scientifique. Un questionnement permanent sur l'acte posé les maintient en position d'acteurs durant toute la journée. La visite du musée est proposée, pour ceux qui le veulent, sur le temps de midi.

3. Description de la séquence préparée par l'enseignant avec l'équipe pédagogique du Préhistomuseum de Ramioul³

3.1. La mise en situation

Un objet archéologique énigmatique est présenté aux élèves (ex. : un racloir en phtanite, Fig. 1). Il a été trouvé sur le site de Ramioul et a déjà été la source de beaucoup d'hypothèses et de controverses.



Figures 1a–b : Un objet énigmatique tel qu'il est présenté concrètement aux élèves.

Les élèves disposent de ce petit descriptif :

- cet objet provient des réserves du Préhistomuseum;
- il porte un numéro d'inventaire : CW-5067;
- il est composé de phtanite;
- ses dimensions sont : 117,8 × 57,7 × 17,4 cm.

3.2. Anticipation et formulation d'hypothèses

Les élèves doivent émettre des hypothèses à propos de l'objet et envisager des pistes de recherche. Les pistes vont nécessiter soit une recherche de type expérimental (Quelle est la composition de la matière de l'objet? Comment travailler cette matière? À quoi peut servir cet objet? Y a-t-il des traces d'usure?), soit une recherche de type documentaire, avec un archéologue ou un ethnologue (Y a-t-il encore aujourd'hui des peuplades qui utilisent ce genre d'objet et pour quel usage?).

3.3. Collecte des données

L'archéologie expérimentale, science récente, a permis d'infirmer et/ou de confirmer de nombreuses hypothèses émises sur la préhistoire. Accompagnés d'un spécialiste du domaine, les élèves n'ont, bien entendu, pas le temps de rédiger un protocole expérimental, mais ils peuvent suivre une argumentation qui a amené les archéologues à tester quelques expérimentations qui permettent de corroborer certaines hypothèses. Les élèves sont donc confrontés à des matériaux et à certaines techniques (Photo 1).

C'est dans l'expérimentation que l'élève agit et prend conscience des contraintes techniques ainsi que de la démarche mentale fondatrice de l'objet. C'est là aussi qu'il mesure sa dénaturation⁴. En général, peu d'élèves jouent spontanément avec la matière : tester, reproduire un geste, appréhender une technique est un exercice inédit pour la plupart.



Photo 1 : Les élèves apprennent à tailler le silex selon les méthodes ancestrales.

3.4. La fouille

Cet atelier, animé par un spécialiste du domaine, lève le voile, par exemple, sur une technique de datation particulière : la chronostratigraphie⁵. C'est aussi l'occasion de découvrir un site de fouille didactique et la délicate technique de la planimétrie⁶. Fouiller, c'est ouvrir le livre du passé, mais pas n'importe comment. Il faut utiliser des techniques spécifiques. Comprendre un site archéologique, c'est observer son organisation et se poser de nombreuses questions.

3.5. Identification des sources d'information

La datation d'un objet archéologique ou d'une couche archéologique est une opération fastidieuse mais déterminante dans l'analyse du matériel archéologique (méthode de datation absolue et relative, typologie...). Elle constitue une des clefs de compréhension. Situer un indice dans une période préhistorique, c'est le contextualiser et accéder de ce fait à un panel d'informations déjà connues et publiées.

3.6. Traitement des données

Les élèves sont invités à pénétrer dans une zone du musée habituellement interdite au public. Ils y découvrent les réserves et le lieu de conservation des objets archéologiques. Les objets issus d'une fouille ne sont rien s'ils ne sont pas correctement analysés, inventoriés et conservés. Le préalable consiste à définir ce qu'est un objet archéologique.



Photo 2 : Les élèves écoutent les consignes d'un scientifique spécialiste.

C'est l'occasion d'un contact direct avec de réels objets archéologiques et les scientifiques qui les étudient (Photo 2). Cette visite aborde également les techniques de classification des données et les méthodes d'enregistrement.

3.7. Conclusions et communication du savoir

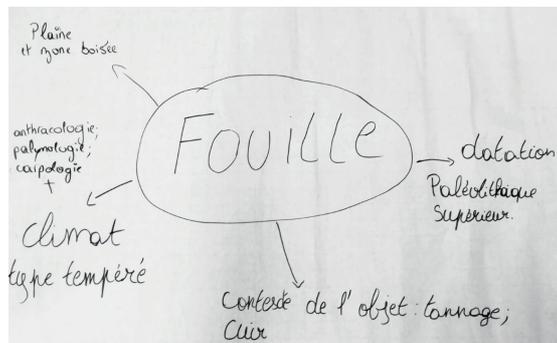
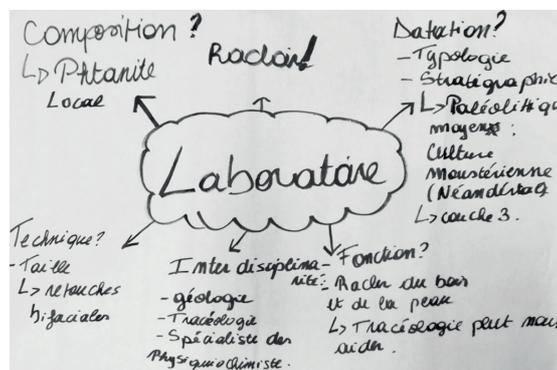
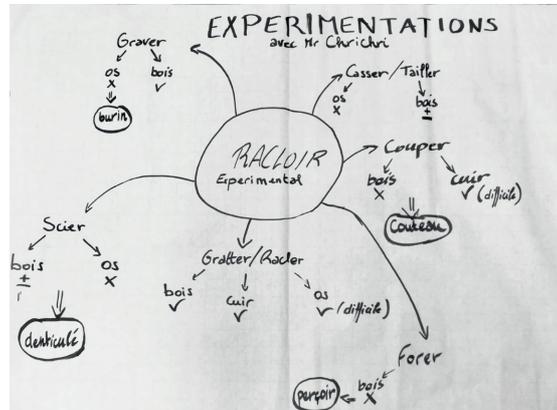
C'est l'heure des conclusions et des confrontations entre les hypothèses de départ échafaudées par les élèves et celles que l'on peut formuler après toutes les étapes franchies. Bien entendu, la solution est souvent source de nouvelles interrogations.

La communication des résultats est une étape primordiale de la démarche scientifique (Fig. 2, 3, 4 et 5). Sans celle-ci, c'est toute la recherche qui disparaît, et dans le cas de l'archéologie, tout le site. En effet, un fouilleur est aussi un destructeur de site. Plus il travaille, plus il collecte les informations, plus le site archéologique s'efface sous sa truelle.

Cette étape de communication est aussi périlleuse. Cela peut s'observer au sein du musée : les choix muséographiques influencent l'image et la compréhension des thèses archéologiques et préhistoriques. Dans une société dominée par l'image, il est intéressant d'exercer l'esprit critique et la capacité d'analyse d'un canal de communication scientifique : le musée.



Photo 4 : Les élèves préparent des panneaux, outils de transmission d'un savoir en élaboration, avec quelques éléments de réponses et leur lot de questions.



Figures 2, 3, 4 et 5 : Panneaux réalisés par les élèves avec leurs hypothèses et les réponses qui y ont été apportées.

Il faut aller découvrir ce musée thématique, d'apparence modeste. Il permet aux visiteurs de se construire une image de l'homme préhistorique non dégradante, accompagnée d'une réflexion profonde sur le début d'une conscience et des valeurs universelles. Tout au long de la visite, des textes de M. Otte⁷ illuminent la construction mentale des élèves sur le propre de l'homme. Ces écrits seront à nouveau évoqués lors de la conclusion de la journée.

4. Concepts abordés par cette activité, qui peuvent amorcer des discussions en classe

4.1. Autour de la démarche d'investigation

La figure 6 ci-dessous symbolise la vision d'une démarche d'investigation menée lors de cette activité.

Par cette activité, les élèves ont pu remarquer que :

- la démarche scientifique est une méthode de recherche basée sur l'essai-erreur et l'expérimentation, ainsi que le passage obligé par un modèle réfutable, non dogmatique ;

- la conclusion ou la solution à une question de recherche est souvent source de nouvelles interrogations ;
- la communication des résultats est une étape primordiale de la démarche scientifique. Elle est périlleuse, car il faut éviter de tomber dans un moule trop narratif et respecter la matrice des faits.

4.2. À propos du concept d'outil (inspiré des textes de M. Otte présents au musée)

L'usage de l'outil permet à l'homme de s'imposer à la nature. Il doit réfléchir pour le fabriquer, l'utiliser, le transmettre. Cet outil se perfectionne constamment au cours du temps, comme la pensée progresse. L'outil incarne donc la lucidité acquise par l'homme sur son destin. L'homme peut mettre son esprit à la disposition de sa volonté, il cherche à modifier le monde en trichant sur les aptitudes anatomiques dont la nature l'a doté. L'outil change le geste, alourdit la main, la rend dure et tranchante. Par l'outil, l'emprise sur le monde glisse de la pensée au geste technique.

Cette vision de l'outil, en référence à l'époque préhistorique, est-elle encore adaptée pour l'homme moderne par rapport aux techniques qu'il utilise ? Une discussion peut s'engager avec les élèves à ce propos.

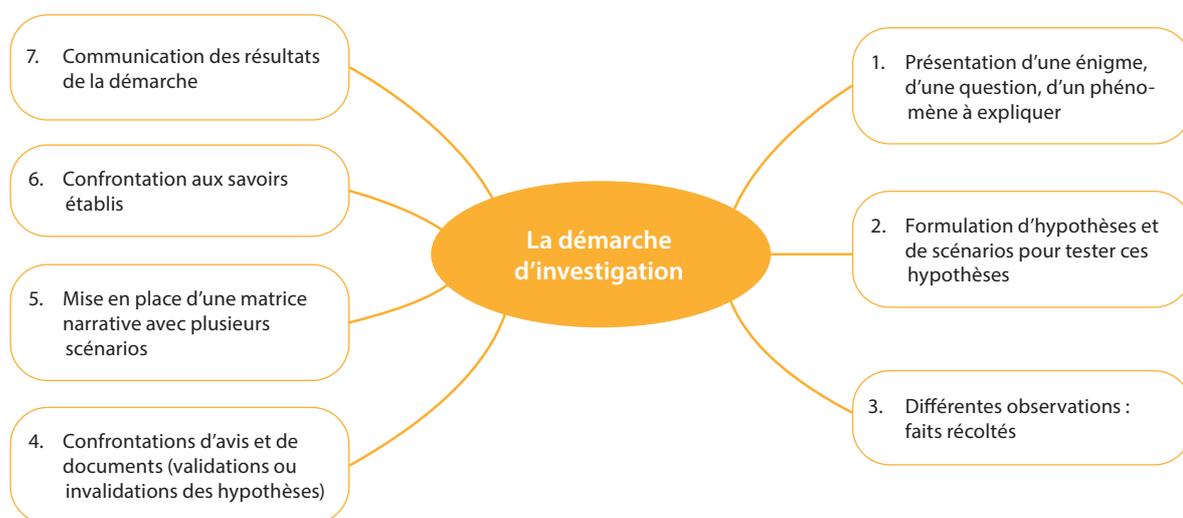


Figure 6 : Symbolisation de la démarche d'investigation (Boxus, 2015, p. 279).

4.3. Une réflexion menée à propos de la 4^e révolution industrielle

À l'heure actuelle, le cout vérité d'un produit (cout réel, en matière première et main-d'œuvre) n'existe plus. Un T-shirt peut valoir un prix variant d'un facteur 10! Quel est alors, aujourd'hui, le lien entre l'Homme et la Nature et/ou entre l'Homme et la Matière? Ne sommes-nous pas définitivement dénaturés?

Cette particularité de notre système économique ne rend-t-elle pas la compréhension du concept d'empreinte écologique de l'Homme encore plus difficile pour les élèves?

4.4. La démarche d'investigation dans notre quotidien : démasquer les (non-)scientifiques qui nous trompent et enquêter pour nous forger notre propre opinion

La parole d'un scientifique est-elle représentative de la science? Par exemple, la controverse sur le nucléaire ou sur les organismes génétiquement modifiés (OGM)... n'est-elle pas aussi le fait de scientifiques? Est-ce qu'il y a des scientifiques qui se trompent ou qui embellissent certains faits pour mieux convaincre qu'ils ont raison? Est-ce que cela fait partie des tâtonnements de la science?

Comment mettre en avant des faits qui nous permettent de mieux appréhender notre futur à propos de notre habitat, nos consommations, nos habitudes, nos mobilités? Comment juger de la pertinence d'une opinion? Dans nos choix quotidiens pour effectuer la plus simple des tâches, nous avons besoin d'une façon de procéder pour nous forger une opinion et poser un choix.

5. Vers une éducation durable pour des élèves en quête de futur... Pour terminer sans conclure

La séquence décrite ici peut contribuer à mettre en œuvre les missions prioritaires du décret « Missions » (article 6, D.240-79-7, 1997⁸), et plus

particulièrement : « Préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures », ce qui, à l'heure d'aujourd'hui, est primordial et semble résonner chez les jeunes que nous formons.

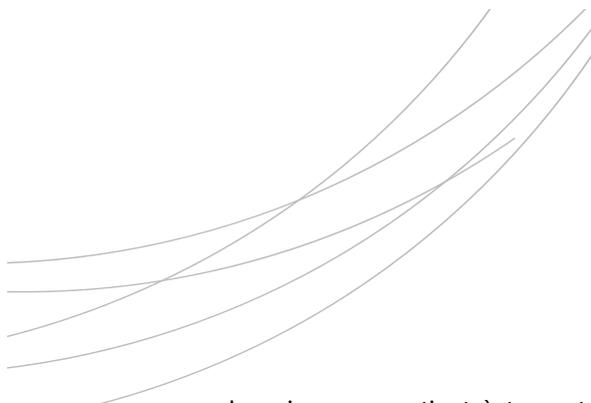
Arrivés presque au terme de leur scolarisation, les élèves de rhétorique doivent être sensibilisés à certaines questions existentielles pour les aider à cheminer pour la suite de leur vie. Citons quelques aspects à développer avec eux : apprendre à réfléchir avant d'agir ; rencontrer l'altérité qui est caractéristique de ce qui est autre, de ce qui est extérieur à un « soi », à une réalité de référence, tant pour les êtres vivants que pour les choses.

La question du sens de la vie et de toute chose que l'on entreprend est également primordiale à cette période de leur développement : quelles valeurs défendre ; quelles tâches accomplir (faire du bien ou du beau ; accomplir des œuvres ou des ouvrages qui servent...) ; quel rôle de l'amour, de la spiritualité dans nos vies ?

La question de savoir ce qui peut nous « mettre en marche » est aussi importante. L'élève a besoin de connaître son identité : Qui suis-je ? D'où viens-je ? Quelles sont les valeurs que je porte/veux porter ? Dans quel monde ai-je envie de vivre ? Quel rôle vais-je y jouer ?

Cette visite vécue au Préhistomuseum permet d'aborder ces réflexions avec les élèves. Bien entendu, tous les élèves ne sont pas réceptifs à ce cheminement qu'on leur propose et certains s'arrêtent à l'intérêt des manipulations concrètes : fouiller, tailler du silex, marcher dans une grotte, identifier des grains de pollen...

D'autres sont plus sensibles à ces aspects croisés de disciplines qui dialoguent peu à l'école : l'histoire et les sciences... D'autres encore retiennent les métiers découverts à cette occasion. Peut-être cela fera-t-il naître des vocations ? Cependant, tous cernent mieux le travail des scientifiques et les incontournables de leur travail faits de rigueur, de réfutabilité et de collaboration. Ils appréhendent aussi la démarche d'investigation comme une démarche possible dans leur quotidien : pour se renseigner sur leur future maison ; la voiture la plus écologique ; pour comparer n'importe quel produit ; pour évaluer ou critiquer n'importe quelle information...



La science appartient à tous et à tout moment : c'est la boîte à outils de l'Homme qui réfléchit, dans son quotidien ou dans ses utopies, pourvu qu'il en garde les codes.

6. Pour aller plus loin...

Boxus, P. (2015). *Des chemins de la réussite. La gestion mentale en renfort des classes de sciences*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Notes

1. Diagramme qui présente les pollens recensés dans différentes couches d'un sol et qui permet d'interpréter les paysages du passé.
2. L'antracologie est une discipline de l'archéobotanique qui repose sur l'étude des bois carbonisés (charbon de bois) mis au jour en contexte archéologique.
3. Voir <http://www.prehisto.museum/ecole-141-87/> (consulté le 14.01.2020).
4. La culture comme processus ferait perdre à l'homme sa vraie nature pour lui donner une nouvelle forme artificielle, c'est-à-dire créée par l'art ou la technique : il en irait ainsi de la *dénaturation* comme d'une artificialisation.
5. La chronostratigraphie est une branche de la stratigraphie dont l'objet est l'étude de l'âge des couches de roches en relation au temps.
6. La planimétrie est la détermination des projections horizontales des points matériels d'un terrain dont on veut lever le plan. La planimétrie et le nivellement permettent d'établir la représentation complète du terrain.
7. Marcel Otte est docteur en Philosophie et Lettres (histoire de l'art et archéologie), professeur ordinaire émérite de l'Université de Liège au département des Sciences historiques (http://web.philo.ulg.ac.be/Marcel_Otte/ [consulté le 14.01.2020]).
8. D.240-71-997 mis à jour D.130-91-8; voir http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=401.

VOLET 2

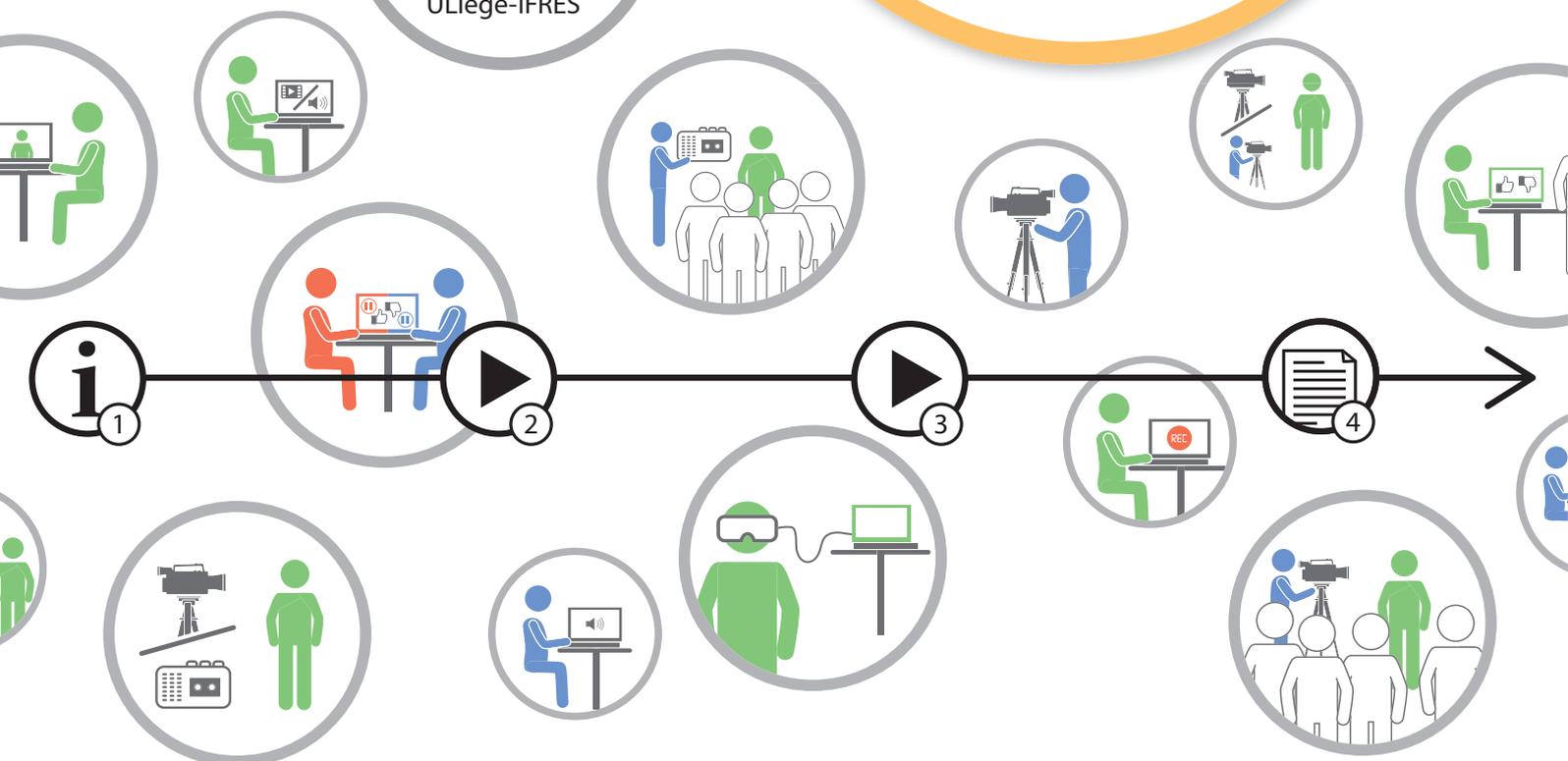
DOSSIER THÉMATIQUE

VIDÉOFORMATION EN ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Dossier
coordonné par
Vincent Alonso
Vilches

Illustration
graphique du
dossier réalisée par
Olivier Borsu, illustra-
teur infographiste
ULiège-IFRES

Analyse individuelle
et comparée de huit
usages de l'enregistrement
audio-visuel à des fins de
formation et de recherche
en Haute École et à
l'Université



Introduction

Vincent ALONSO VILCHES¹

ULiège
Institut de formation et de recherche en
enseignement supérieur (IFRES)
UR Didactique et formation des ensei-
gnants (DIDACTIfen)

1. Contextualisation

Depuis ses premières utilisations à l'Université de Stanford au début des années soixante pour la conduite de séances de micro-enseignement (Allen & Ryan, 1969), l'usage de la vidéo a connu une extension grandissante dans la formation initiale et continue des enseignants (Gaudin, 2015). Cet usage accru s'explique, sur le plan technique, par la démocratisation de la technologie et la miniaturisation des caméras et, sur le plan pédagogique, par une volonté de réduire la distance entre la formation et la pratique enseignante (Flandin, Leblanc & Muller, 2015) et d'offrir des occasions supplémentaires de réflexion sur le métier (Moussay, 2013; Veyrunes, 2015). Sous le label de « vidéoformation », s'est ainsi développée « une pluralité de pratiques qui consistent à filmer les comportements d'un ou plusieurs acteurs et à les faire visionner par les bénéficiaires de l'intervention » (Flandin, 2017, p. 197). Les intentions pédagogiques qui sous-tendent le recours à la vidéoformation en formation des enseignants sont multiples : montrer des exemples de bonnes pratiques et des situations professionnelles typiques, analyser des pratiques professionnelles sous différentes perspectives, stimuler la réflexion personnelle, coacher l'enseignant ou en évaluer les compétences (Gaudin, 2014), etc.

L'engouement suscité par les pratiques de vidéoformation dans la formation des enseignants a naturellement questionné l'unité de recherche (UR)

DIDACTIfen quant à l'usage qu'en font ses propres membres. Reflet de cet intérêt, le présent dossier thématique rassemble, documente, analyse et compare méthodiquement huit exemples de recours à la vidéoformation. Le présent dossier, susceptible d'intéresser praticiens et chercheurs, constitue une contribution à l'état de l'art à travers les trois objectifs qu'il poursuit :

- identifier les convergences et les variations des dispositifs étudiés ;
- expliciter les objectifs pédagogiques qui les sous-tendent ;
- modéliser leurs scénarisations pédagogiques/ protocoles de recherche. En ce qui concerne ce dernier point, notons que les termes « scénarisation pédagogique » et « protocole de recherche » correspondent à l'explicitation de la chronologie des étapes de chacun des dispositifs selon qu'ils se déroulent dans un contexte de *formation* ou de *recherche*.

2. Méthodologie

2.1. Repérage des dispositifs

L'UR DIDACTIfen a procédé à un inventaire des pratiques de vidéoformation en son sein. Celui-ci a fait émerger :

- six dispositifs de vidéoformation mis en œuvre en contexte de *formation* d'enseignants ;
- deux dispositifs mis en œuvre en contexte de *recherche*² dans le domaine de la *formation de formateurs*.

Ces huit dispositifs concernent au total dix-sept enseignants et chercheurs travaillant tous à l'ULiège (même si certains travaillent aussi dans une autre université ou dans une haute école), dans différents services de didactiques, générale et disciplinaires, ainsi qu'à l'Institut de formation et de recherche en enseignement supérieur (IFRES).

2.2. Documentation méthodique des dispositifs

Afin de produire une description précise, complète et illustrée des scénarisations pédagogiques faisant intervenir des captations vidéos, un travail collégial

structuré en quatre étapes (Fig. 1) a été mis en place. Il est demandé qu'au moins un représentant de chaque dispositif soit présent à chacune des quatre étapes du processus, ce qui permet un suivi continu en cas d'indisponibilité d'un ou de plusieurs membres du collectif.

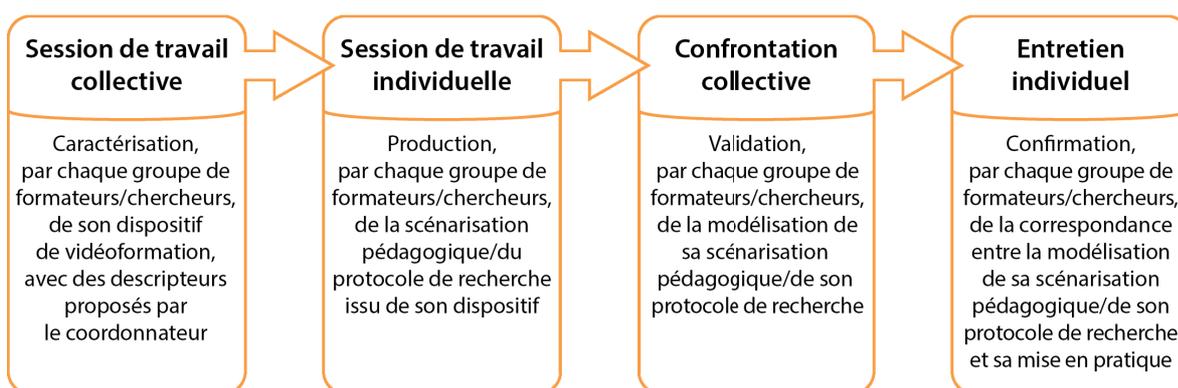


Figure 1 : Processus de caractérisation de l'utilisation de la vidéo en contexte de formation et de recherche

2.2.1. Étape 1 : dispositifs et descripteurs (session de travail collective)

Au cours d'une avant-midi, les représentants des huit dispositifs se penchent sur les descripteurs de pratiques de vidéoformation proposés par Flandin (2017).

Descripteur 1 – « Qui est à l'écran ? » : Flandin préconise de distinguer les vidéos qui montrent l'accompagné lui-même en situation (situations de classe vécues) des vidéos montrant des enseignants inconnus à l'accompagné (étudiants des années précédentes ou enseignants en activité) ou de pairs (étudiant[s] de la même année). Selon le contexte dans lequel se déroule le dispositif, l'accompagné désigne différents types d'acteurs. Dans le contexte de la formation, l'accompagné désigne généralement un étudiant ou un enseignant là où, dans le contexte de la recherche, il peut également désigner l'accompagnateur ou un professionnel d'un autre domaine.

Descripteur 2 – « Qui analyse ? » : lors de la confrontation à l'enregistrement vidéo, l'analyse peut être le fait de trois acteurs : l'accompagnateur, l'accompagné et un collectif. Selon le contexte dans lequel le dispositif se déroule, l'accompagnateur désigne un formateur pour la formation, là où il désigne également un chercheur pour la

recherche. La configuration de l'analyse des vidéos exerce une influence sur le rôle et la posture de l'accompagnateur :

- Analyse par un accompagnateur « expert ». Dans ce cas, l'accompagnateur se tient en « position haute » et délivre à l'accompagné les clés de la compréhension de la situation visible à l'écran.
- Analyse par l'accompagné. Dans ce cas, l'intervention de l'accompagnateur est celle d'un soutien à l'expression des ressentis et des prises de conscience.
- Analyse par un collectif. Dans ce cas, l'accompagnateur est invité à jouer le rôle de facilitateur dans la co-analyse et la mise en débat des situations professionnelles visionnées.
- Analyse conjointe. Dans ce cas, accompagnateur et accompagné participent à l'analyse de l'activité en rapport avec un objet co-construit.

Descripteur 3 – « Quelle approche ? » : ce descripteur distingue les pratiques de vidéoformation en vertu de l'accent dominant de leur finalité :

- Accent *développemental* (Sherin, 2004) : la pratique de vidéoformation s'emploie ici à stimuler la réflexion des enseignants sur des situations de classe, avec pour guide la question « comment interpréter ? ».

- Accent *normatif* (Brouwer, 2011) : la pratique de vidéoformation est mise au service de la transmission de bonnes pratiques, avec, pour guide, la question « que faire ? ».

Le coordinateur de l'étude présente par ailleurs auprès des représentants des dispositifs le travail de Gaudin (2015). Cet auteur identifie des « zones d'ombres » (p. 137) recouvrant six aspects pratiques en matière de vidéoformation. De celles-ci, le coordinateur de l'étude a dérivé sept descripteurs additionnels, reclassés en deux temporalités : *avant* le visionnage et *après* le visionnage.

Descripteur 4 – « Qui choisit la situation à enregistrer ? » : ce descripteur identifie qui, de l'accompagnateur ou de l'accompagné, décide de la situation qui fera l'objet d'un enregistrement.

Descripteur 5 – « Qui opère la captation vidéo ? » : ce descripteur identifie à qui revient la charge de réaliser l'enregistrement audiovisuel. Est-ce une tâche exclusivement attribuée à l'accompagnateur ou, au contraire, laissée à la responsabilité de l'accompagné, ou bien départagée entre l'accompagnateur et l'accompagné selon les étapes du dispositif ?

Descripteur 6 – « Qui choisit ce qui est montré de la captation vidéo ? » : ce descripteur identifie l'auteur du choix de l'enregistrement qui fait l'objet du visionnage. Identifier l'auteur de la sélection des extraits vidéo à visionner permet de comprendre le degré d'autonomie attribué à l'accompagné ainsi que son implication dans sa formation.

Descripteur 7 – « Caractère satisfaisant ou insatisfaisant des captations audiovisuelles » : ce descripteur élucide l'un des critères de sélection des vidéos qui font l'objet du visionnage (descripteur 6). Sont-elles sélectionnées parce qu'elles montrent des pratiques désirables ou des pratiques à amender ?

Descripteur 8 – « Qui opère les arrêts sur images ? » : ce descripteur met en évidence *qui* des acteurs présents lors du visionnage du débriefing, réalise un « arrêt sur images » pour commenter la séquence visible à l'écran. L'« arrêt sur images » constitue un geste emblématique en vidéoformation et consiste à interrompre le flux de la diffusion en cours.

Descripteur 9 – « Quelle durée ? » : ce descripteur identifie la durée de la captation audiovisuelle qui fait l'objet du visionnage. La durée de la vidéo peut

être limitée ou aller jusqu'à l'intégralité de l'enregistrement.

Descripteur 10 – « Quelle alternance des situations d'apprentissage organisées autour de l'utilisation de l'enregistrement vidéo ? » : ce descripteur identifie l'alternance du type d'activité d'apprentissage et de l'utilisation de la vidéo avec celle d'autres outils (note réflexive, grille d'observation, etc.) employés au sein du dispositif.

Une fois les représentants des dispositifs familiarisés avec les dix descripteurs, ils sont invités à appliquer ceux-ci à leur propre usage de la vidéoformation. Pour ce faire, ils disposent de trente minutes et d'une présentation synoptique des critères (voir annexes 1a et 1b à la fin de ce dossier thématique). De l'exercice résultent huit descriptions systématiques de dispositifs existants, réalisées avec un vocabulaire contrôlé.

2.2.2. Étape 2 : descriptions approfondies et représentations visuelles des dispositifs (session de travail individuelle)

Dans les jours qui suivent la première réunion de travail, le coordinateur de l'étude transmet à chaque représentant de dispositifs un document qu'il a pré-complété (voir annexe 2 à la fin du dossier) avec les informations déjà énoncées à l'étape 1. Les représentants des dispositifs fournissent ainsi les éléments manquants. Ces données permettent au coordinateur de l'étude de *modéliser* le contexte général des dispositifs, leur scénarisation pédagogique/protocole de recherche, les moments et les modes d'utilisation de la vidéo, et d'identifier les démarches (descripteurs), les outils mobilisés, les instructions fournies aux accompagnés, les objectifs poursuivis dans les séquences d'apprentissage, etc.

Sur cette base, le coordinateur de l'étude s'attelle à produire une *représentation visuelle* de chaque dispositif de vidéoformation. Pour cela, une *signalétique*, incluant icônes et codes-couleurs, est créée. La fonction assignée à cette signalétique, basée sur les dix descripteurs susmentionnés, est de faire ressortir les caractéristiques propres aux différents dispositifs individuels tout en facilitant la comparaison.

DESCRIPTEURS	SIGNALÉTIQUE
<p>Descripteur 1 « Qui est à l'écran ? »</p> <p>La banque de données indique que l'accompagnateur utilise un enregistrement préexistant au dispositif. Ces enregistrements sont généralement des documentaires, des extraits de films ou bien des vidéos d'anciens accompagnés filmés en situation professionnelle.</p> <p>Dans le cas où l'accompagnateur n'utilise pas une vidéo issue d'une banque de données, il recourt à l'enregistrement audiovisuel de l'accompagné lui-même.</p>	 Banque de données
<p>Descripteur 2 « Qui analyse ? »</p> <p>L'analyse de la vidéo se réalise lors de son visionnage. Ce dernier concerne un ou plusieurs acteurs selon les contextes, qu'ils soient accompagnateurs (formateur ou chercheur) ou accompagnés (étudiant, un collectif, un formateur, un enseignant ou un professionnel).</p> <p>Le visionnage peut se réaliser en présentiel (sur le lieu de formation en présence des acteurs) ou à domicile (le visionnage et l'analyse se réalisent depuis chez soi).</p>	 Accompagnateur  Accompagné  Collectif  En présentiel  À domicile
<p>Descripteur 3 « Quelle approche ? »</p> <p>Chaque étape de visionnage est marquée d'un « D » ou d'un « N », qui indique l'approche dans laquelle s'inscrit principalement l'utilisation de la vidéo : développementale ou normative. Lorsque le visionnage s'inscrit dans une approche mixte, il est marqué d'un « D/N ».</p>	 Développementale  Normative  Développementale/ Normative
<p>Descripteur 4 « Qui choisit la situation à enregistrer ? »</p> <p>Le médaillon représente la situation de classe enregistrée. La couleur du contour des médaillons indique l'auteur du choix de la situation enregistrée. Dans les contextes de la formation et de la recherche, le choix de la situation à enregistrer est réalisé par l'accompagnateur (formateur ou chercheur) ou par l'accompagné (un étudiant, le formateur, un enseignant ou un professionnel) ou encore il est le produit d'une concertation entre les deux.</p>	 Accompagnateur  Accompagné  Accompagnateur- Accompagné

DESCRIPTEURS	SIGNALÉTIQUE
<p>Descripteur 5 « Qui opère la captation vidéo ? »</p> <p>Présentes dans chacun des médaillons, ces vignettes indiquent qui est enregistré et qui enregistre la situation de classe. Suivant le contexte, c'est la couleur des pictogrammes représentant les acteurs qui indique les cas où une situation est enregistrée par l'accompagnateur (formateur ou chercheur) ou par l'accompagné (un étudiant, le formateur, un enseignant ou un professionnel).</p>	 Opérateur Accompagnateur  Opérateur Accompagné
<p>Descripteur 6 « Qui choisit ce qui est montré de la captation vidéo ? »</p> <p>La couleur du contour de l'écran indique l'auteur du choix des extraits visionnés. L'extrait vidéo peut être choisi par l'accompagnateur, c'est-à-dire un formateur ou un chercheur, ou par l'accompagné, c'est-à-dire un étudiant, un enseignant ou un professionnel, ou encore, dans certains cas, il peut faire l'objet d'une concertation entre l'accompagnateur et l'accompagné.</p>	 Accompagnateur  Accompagné  Accompagnateur Accompagné
<p>Descripteur 7 « Caractère satisfaisant ou insatisfaisant des captations audiovisuelles »</p> <p>Les pouces indiquent le caractère satisfaisant ou insatisfaisant des situations visionnées.</p>	 Satisfaisant  Insatisfaisant
<p>Descripteur 8 « Qui opère les arrêts sur images ? »</p> <p>La couleur du pictogramme « pause » indique qui réalise les arrêts sur images lors du visionnage. Lors du visionnage, accompagnateurs (formateur ou chercheur) et accompagnés (étudiant, formateur, enseignant ou professionnel) peuvent interrompre le flux de l'image à l'écran et interagir à son sujet.</p>	 Accompagnateur  Accompagné
<p>Descripteur 9 « Quelle durée ? »</p> <p>Le minutage indique la durée approximative des enregistrements audiovisuels et du visionnage.</p>	 Minutage
<p>Descripteur 10 « Quelle alternance des situations d'apprentissage organisée autour de l'utilisation de l'enregistrement vidéo ? »</p> <p>Pour chacun des dispositifs, une modélisation permet de retracer la chronologie de chacune des séances de cours. Le « i » indique une séance de cours se déroulant sans l'utilisation de la vidéo. Le pictogramme « play » indique une séance de cours impliquant l'utilisation de la vidéo. Le pictogramme « document » indique que la séance de cours se termine par un travail écrit à rendre.</p>	 Séance de cours  Utilisation de la vidéo  Travail écrit  Modélisation

Tableau 1 : Signalétique des 10 descripteurs caractéristiques de l'utilisation de la vidéo en contexte de formation et de recherche

2.2.3. Étape 3 : validation collégiale des représentations visuelles des dispositifs (session de travail collective)

Au cours d'un nouvel échange de travail d'une durée de 1h30, le coordinateur de l'étude détaille la signalétique conçue, et présente l'interprétation visuelle des huit dispositifs sur la base de cette signalétique. Le but de cette confrontation est de donner l'occasion aux représentants formateurs/chercheurs d'évaluer la concordance entre leur dispositif de vidéoformation ou de protocole de recherche et la caractérisation visuelle qui en est proposée. Dans certains cas, il peut exister un écart entre le déroulement réel du dispositif et sa proposition de modélisation. Pour une partie d'entre eux, ces écarts proviennent d'une mauvaise transposition graphique des renseignements donnés; pour les autres, de la difficulté chez le formateur/chercheur d'explicitier le déroulement de son dispositif à un degré fin de granularité. Dans ce deuxième cas de figure, la confrontation au support graphique provoque chez le formateur/chercheur la prise de conscience à la fois de la complexité de son dispositif et de l'incomplétude de l'explicitation qu'il en a fourni dans les étapes précédentes. L'exercice de confrontation collective permet une prise de distance avec sa propre pratique et sa mise en mots accompagnée par les pairs. Tour à tour, chacun des membres bénéficie du questionnement de ses pairs au sujet du séquençage de son dispositif, permettant son intelligibilité et la description systématique et approfondie des paramètres proposés. Les données issues de la confrontation collective servent à ajuster la modélisation de la scénarisation pédagogique ou du protocole de recherche mis en pratique.

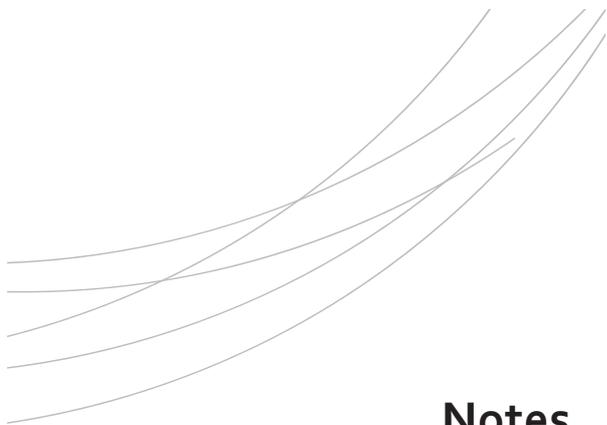
2.2.4. Étape 4 : confirmation des représentations visuelles des dispositifs (entretien individuel)

L'entretien individuel entre le coordinateur-chercheur et chaque représentant des huit dispositifs dure environ une heure et consiste à confronter le participant à la modélisation finale de sa scénarisation pédagogique/son protocole de recherche, dans le but qu'il confirme l'usage de la vidéo pour chacune des étapes du scénario pédagogique/

protocole de recherche qui la mobilise. Alors que les trois étapes précédentes se concentrent sur la description du *design* du dispositif, cette dernière étape demande aux participants de confirmer la correspondance entre leur(s) utilisation(s) de la vidéo et la signalétique qui en est proposée.

Bibliographie

- Allen, D. & Ryan, K. (1969). *Microteaching*. Londres : Addison-Wesley.
- Brouwer, C.N. (2011). *Equipping Teachers Visually*. Zoetermeer : Kennisnet.
- Flandin, S. (2017). Vidéo et analyse de l'activité. In J.-M. Barbier & M. Durand, *Encyclopédie d'analyse des activités* (193–205). Paris : Presses Universitaires de France.
- Flandin, S., Leblanc, S. & Muller, A. (2015). Vidéoformation « orientée activité » : quelles utilisations pour quels effets sur les enseignants? In V. Lussi Borer, M. Durand & F. Yvon (éd.). *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*, Raisons éducatives (179-198). Bruxelles : De Boeck.
- Gaudin, C. (2014). *Analyse d'activités de formation exploitant le visionnage de vidéos et de leurs effets sur l'activité professionnelle d'enseignants novices : une étude de cas en éducation physique et sportive*. Toulouse : Toulouse 2 [http://www.theses.fr/2014TOU20095].
- Gaudin, C. (2015). La vidéoformation au plan international : État de l'art, zones d'ombre et perspectives. In L. Ria, *Former les enseignants au XXI^e siècle. 1. Établissement formateur et vidéoformation* (93–106). Bruxelles : De Boeck.
- Moussay, S. (2013). Conception d'un dispositif de vidéoformation centré sur le travail réel et professionnalisation au métier d'enseignant en STAPS. *eJRIEPS*, 29, 4–26.
- Sherin, M. (2004). New perspectives on the role of video in teacher education. In J. Brophy (dir.), *Using Video in Teacher Education* (1–28). Oxford : Elsevier.
- Veyrunes, P. (2015). Configuration de l'activité collective en classe et culture du métier dans la formation des enseignants. In V. Lussi Borer, M. Durand & F. Yvon (éd.). *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*, coll. Raisons éducatives (31-48). Bruxelles : De Boeck.



Notes

1. Toute correspondance relative à ce dossier thématique peut être envoyée au coordinateur de cette étude, Vincent Alonso Vilches, à l'adresse suivante : v.alonso@uliege.be.
2. Dans un contexte de recherche, les dispositifs présentés successivement par Yves Depluvrez et

Vincent Alonso Vilches, tous deux fondés sur la collecte de données vidéoscopées, sont conçus pour étudier comment l'utilisation de la vidéo en contexte de formation est susceptible de transformer les pratiques professionnelles. L'explicitation de leur protocole de recherche enrichit la représentation de l'utilisation de la vidéo le plus souvent mobilisée dans la formation.

VOLET 2

DOSSIER THÉMATIQUE
VIDÉOFORMATION EN ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

PARTIE 1

Dispositifs de
vidéoformation mis en
œuvre en contexte de
formation d'enseignants



L'outil vidéo associé au micro-enseignement dans le cadre des formations pédagogiques destinées aux enseignants de l'ULiège

Dominique VERPOORTEN
Catherine DELFOSSE
Françoise JÉRÔME

*ULiège
Institut de formation et de recherche en
enseignement supérieur (IFRES)
UR Didactique et formation des ensei-
gnants (DIDACTIfen)*

1. Contexte et cadrage théorique

Les séances de micro-enseignement dont il est question ici font partie d'un catalogue de formations pédagogiques proposées chaque année au personnel enseignant (chargés de cours et assistants) de l'Université de Liège récemment désigné. Les nouveaux encadrants ont l'obligation de s'inscrire à un certain nombre de ces formations qui durent chacune (à quelques exceptions près) une demi-journée. Les séances intitulées « Questionner ma pratique par la technique du micro-enseignement » correspondent à une unité de formation pédagogique (UFP) et sont animées par deux formateurs de l'Institut de formation et de recherche en enseignement supérieur (l'IFRES). Étant donné les spécificités du dispositif, la participation à une séance de micro-enseignement se limite à trois personnes maximum.

Les séances de formation axées sur le micro-enseignement visent une prise de recul critique des

participants par rapport à leurs pratiques d'enseignement. La technique du micro-enseignement fait depuis longtemps (Allen & Eve, 1968) partie des stratégies de formation initiale des enseignants, toutes disciplines et tous niveaux confondus (entre autres : Fernandez, 2010 ; Koross, 2016 ; Reddy, 2019). En formation initiale, cette technique permet l'acquisition de certaines « ficelles » du métier (prise de parole, interactions avec les apprenants...).

Les séances de micro-enseignement organisées et dispensées par l'IFRES s'adressent surtout à des (jeunes) scientifiques, la plupart sans formation pédagogique préalable, qui débute dans leurs activités d'enseignement. L'intégration de l'outil vidéo (Kourieos, 2016) dans ces séances permet un jeu de miroirs (l'Anson, Rodrigues & Wilson, 2003) menant à une analyse précise des compétences de scénarisation et d'animation de ces enseignants. Les échanges avec les pairs et les formateurs qui succèdent à chaque prestation filmée sont des occasions riches de propositions bienveillantes d'amélioration mais aussi de confirmation élogieuse de savoir-faire et de savoir-être à caractère pédagogique. La réflexivité en jeu dans ces séances contribue à rendre les participants plus autonomes dans leur développement professionnel en tant qu'enseignants (Donnelly & Fitzmaurice, 2011).

2. Scénarisation pédagogique du dispositif

Chaque séance de micro-enseignement se décline en trois étapes.

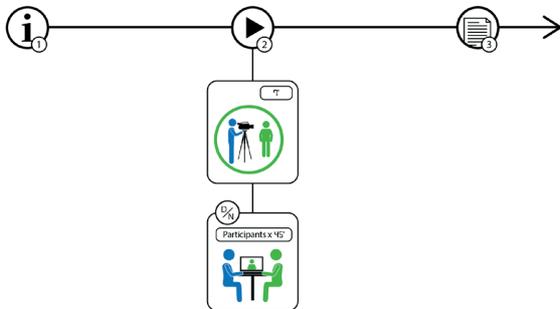


Figure 1 : Scénarisation pédagogique du dispositif

2.1. Étape 1 : préparation individuelle

La première étape poursuit deux objectifs : 1) informer les enseignants du déroulement de la séance de micro-enseignement à laquelle ils se sont inscrits et 2) leur permettre de préparer leur intervention personnelle lors de cette séance. Pour ce faire, chaque enseignant reçoit un e-mail contenant des informations sur le déroulement de la séance, ainsi que des consignes de réalisation du support PowerPoint qui devra être utilisé pour animer une brève séquence d'enseignement d'une durée de sept minutes sur un thème (professionnel ou loisirs) au choix. Le temps consacré à la préparation individuelle varie en fonction des participants.

2.2. Étape 2 : prestation individuelle filmée et débriefing collectif

Cette étape a pour objectif principal l'analyse des prestations de chaque participant en matière de scénarisation et d'animation d'une brève séquence d'enseignement. Elle représente le « cœur » du dispositif et prévoit l'enregistrement vidéo de chaque prestation. Pendant la séance de formation, chaque enseignant-participant anime une séquence d'enseignement d'une durée de sept minutes sur un thème de son choix. La séquence est filmée par une caméra fixe placée dans un coin du local de formation. Les autres personnes présentes à la séance (pairs et formateurs) jouent le rôle des étudiants et réagissent en fonction des sollicitations de l'animateur.

Directement après chaque prestation, l'enregistrement vidéo de celle-ci est projeté au groupe. La projection donne ensuite lieu à un débriefing collectif d'une durée approximative de quarante-cinq minutes. Chaque débriefing se déroule comme

suit : l'enseignant-animateur de la séquence filmée commente sa propre prestation, puis les autres personnes présentes (pairs et formateurs) communiquent tour à tour leurs propres commentaires formatifs visant à contribuer au développement professionnel de l'enseignant (approche développementale) et ce, par le biais de conseils d'amélioration, de propositions constructives ainsi que d'éloges à l'égard des points forts de la prestation. La mise en évidence de points forts peut d'ailleurs correspondre à une approche normative dans la mesure où les aspects de la performance jugés particulièrement réussis peuvent servir d'exemples de bonnes pratiques aux autres participants.

L'autocritique de l'enseignant-animateur et les *feedbacks* qu'il reçoit sont outillés par une grille de critères qualitatifs distribuée en début de séance et portant sur divers aspects de la pratique enseignante (clarté de la communication, présentation des objectifs d'apprentissage, interactions avec les étudiants, qualité du support de présentation...). Chaque intervenant est libre de commenter la prestation filmée en fonction des critères de son choix. Les formateurs veillent toutefois à ce que tous les critères applicables soient considérés.

2.3. Étape 3 : rapport individuel de fin de formation

La troisième et dernière étape est quelque peu dissociée des deux premières, dans la mesure où elle consiste pour chaque enseignant à faire rétrospectivement le point sur l'ensemble des formations pédagogiques suivies (dont celle portant sur le micro-enseignement dans le cas où l'enseignant y a participé). Ce bilan réflexif poursuit un double objectif : 1) faire valider le parcours de formation exigé par l'institution et 2) préciser les apports spécifiques de ces formations au développement professionnel de l'enseignant. Concrètement, le rapport réflexif contient la liste des formations suivies ainsi qu'un texte d'une page qui explique ce que l'enseignant a retiré de ces formations. L'enseignant précise aussi ce qui, dans ces formations, lui a permis d'enrichir ses propres pratiques d'enseignement et de faire évoluer son identité professionnelle et/ou ses représentations personnelles relatives au métier. Aucune consigne de rédaction plus précise n'est donnée. Le rapport réflexif peut aussi contenir des réflexions critiques concernant les formations suivies.



3. Obstacles rencontrés

En ce qui concerne d'éventuelles difficultés inhérentes à la mise en œuvre de ces séances de micro-enseignement, on peut faire la distinction entre les difficultés éprouvées par certains participants et celles rencontrées par les formateurs eux-mêmes.

Pour les enseignants qui participent aux séances, les difficultés — si elles se présentent — consistent à comprendre correctement les consignes de préparation de la séance (cf. étape 1) ainsi que les critères d'observation de la grille proposée pour le débriefing des brèves séquences d'enseignement (cf. étape 2). Ces difficultés se manifestent par les questions que certains participants adressent aux formateurs. Une autre difficulté consiste à donner un aperçu « représentatif » de ses pratiques d'enseignement en sept minutes : de nombreux enseignants estiment qu'il s'agit là d'un réel défi. Cependant, le débriefing qui suit la prestation les convainc de la richesse d'une telle expérience.

Du côté des formateurs, les difficultés se situent surtout au niveau de la qualité des *feedbacks* à dispenser. Ceux-ci doivent être à la fois constructifs, argumentés et justifiés par des références à la littérature mais aussi réalistes (ils doivent tenir compte du contexte de l'enseignant).

Bibliographie

Allen, D.W. & Eve, A.W. (1968). Microteaching. *Theory into Practice*, 7(5), 181–185.

Donnelly, R. & Fitzmaurice, M. (2011). Towards productive reflective practice in microteaching. *Innovations in Education and Teaching International*, 48, 335–346.

Fernandez, M.L. (2010). Investigating how and what prospective teachers learn through microteaching lesson study. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 351–362.

Koross, R. (2016). Microteaching, an efficient technique for learning effective teaching skills: Pre-service teachers' perspective. *IRA-International Journal of Education and Multidisciplinary Studies*, 4(2), 289–299.

Kourieos, S. (2016). Video-mediated microteaching – A stimulus for reflection and teacher growth. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(1), 65–80.

l'Anson, J., Rodrigues, S. & Wilson, G. (2003). Mirrors, reflections and refractions: The contribution of microteaching to reflective practice. *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 189–199.

Reddy, K.R. (2019). Teaching how to teach: Microteaching (A way to build up teaching skills). *Journal of Gandaki Medical College-Nepal*, 12(01), 65–71.

La vidéo au cœur d'un dispositif de formation de futurs enseignants à la pratique réflexive

Valérie HENRY

ULiège
UR Didactique et formation des enseignants (DIDACTifen)

UNamur
Institut de recherches en didactiques et éducation de l'UNamur (IRDENa)

Ce dispositif a été conçu en collaboration avec Évelyne Charlier, France Dantinne, Line Fischer, Jim Plumet, Sophie Pondeville, Philippe Snauwaert et Arnaud Vervoort de l'Université de Namur.

1. Contexte et cadrage théorique

TRANSPRO (Fischer *et al.*, 2019) est un dispositif, mis en œuvre à l'Université de Namur, qui vise à développer la professionnalisation des futurs enseignants (Perrenoud, 2001) par l'analyse de situations professionnelles filmées. Il vise particulièrement à développer des compétences d'analyse de situations complexes via l'acquisition d'une méthode (Donnay & Charlier, 2006) permettant aux futurs enseignants à la fois d'analyser des situations de classe (Beckers *et al.*, 2013) et de construire des pistes d'actions concrètes en lien avec la situation observée (Schön, 1994).

Le dispositif décrit ci-dessous est mis en œuvre deux fois au cours de l'année académique : d'une part, dans le cadre d'une séance du cours de didactique disciplinaire et, d'autre part, lors d'une séance collective rassemblant des étudiants issus de formations disciplinaires variées (biologie, chimie, mathématiques, physique, sciences économiques et de gestion). La première séance amène les étudiants à s'interroger sur leurs conceptions de la discipline

enseignée et de sa didactique, la seconde confronte les étudiants à divers modes de penser spécifiques aux disciplines et porte un regard plus transversal sur le métier d'enseignant. Lors de chaque séance, l'étudiant parcourt les différentes étapes décrites à la section 2.

Le dispositif s'appuie sur une complémentarité entre travail individuel à distance et travail collectif en présentiel. Le travail à distance est soutenu par des vidéos décrivant les deux premières phases du processus d'analyse, la description et la problématisation, qui sont l'objet du travail individuel. Les productions individuelles sont ensuite utilisées et discutées lors de la séance collective pour permettre le travail sur les phases 3 et 4, l'analyse proprement dite et le partage de ces analyses.

2. Scénarisation pédagogique du dispositif

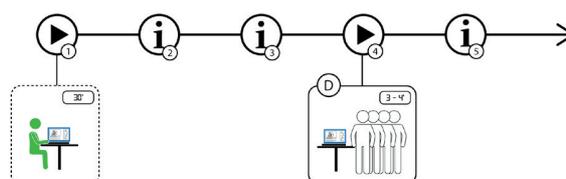


Figure 1 : Scénarisation pédagogique du dispositif

2.1. Étape 1 : visionnage, description et problématisation (phase individuelle)

Cette étape prépare individuellement le travail pour l'étape suivante. L'étudiant visionne à domicile la vidéo qui sert de support à l'analyse et qui sera visionnée à l'étape 4. Les vidéos, issues d'une banque de données et longues de trois à quatre minutes, ont été choisies par l'ensemble des formateurs selon deux critères : elles ont été filmées lors

d'une leçon de stage donnée par un étudiant futur enseignant (comme l'étudiant qui la visionne) et elles illustrent une situation de classe jugée « ordinaire » en ce sens que la situation n'est ni réellement problématique ni totalement satisfaisante. Chaque vidéo se veut donc la plus proche possible du vécu des stagiaires. Le visionnage à cette étape dure trente minutes.

Sur la base de vidéos explicatives, l'étudiant effectue les deux premières phases du processus d'analyse : il rédige une *description*, la moins subjective possible, de la situation visionnée, puis écrit deux ou trois questions qui, d'après lui, sont suscitées par la situation filmée. Il s'agit de la phase de *problématisation*.

2.2. Étape 2 : partage des descriptions (phase collective)

Cette étape vise spécifiquement à confronter les étudiants au fait qu'inconsciemment, ils adoptent automatiquement un *point de vue* pour décrire, et que ce point de vue révèle certaines de leurs conceptions du métier d'enseignant. Lors d'une séance présentielle collective, co-animée par un formateur didacticien et un formateur psychopédagogue, quelques étudiants lisent leur description. Collectivement, les éléments subjectifs présents dans les descriptions lues sont relevés et interprétés comme témoins des conceptions des étudiants quant au métier d'enseignant. Conjointement, la confrontation des descriptions lues révèle les aspects que chaque étudiant pointe plus particulièrement et qui témoignent, eux, de l'angle de vue que l'étudiant privilégie. Suite à cette réflexion, tous les étudiants sont invités à relire leur description et à y déceler les traces de subjectivité ainsi que le point de vue majoritairement adopté.

2.3. Étape 3 : problématisation (phase collective)

Cette étape a pour objectif de mettre les étudiants au travail, en groupe, autour d'un thème ou d'une question en lien avec la vidéo. À la suite du travail sur les descriptions, chaque étudiant propose une des questions qu'il a préparées. L'ensemble des propositions est projeté à l'écran. Les étudiants sont alors répartis en groupes de quatre à cinq personnes (idéalement issus de disciplines différentes) et

chaque groupe se choisit une question parmi la liste (plusieurs groupes peuvent choisir la même question).

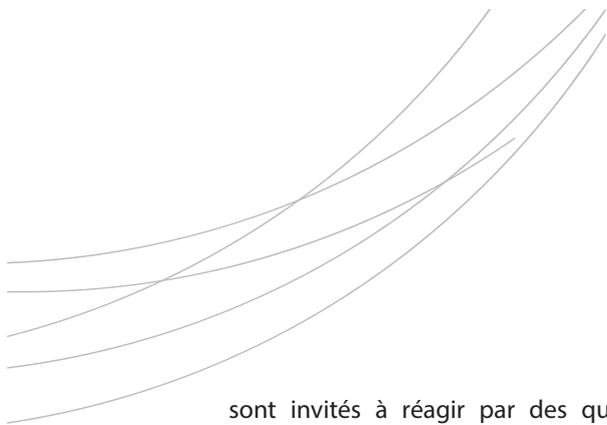
2.4. Étape 4 : analyse et schématisation

Cette étape, la plus complexe, s'inscrit dans une approche développementale et vise à amener les étudiants à prendre conscience de la diversité des conceptions et des points de vue au sein du groupe. Elle doit mettre en lumière que le scénario qu'ils se sont construit inconsciemment autour du déroulé de la vidéo n'est qu'une possibilité parmi beaucoup d'autres. La vidéo à analyser, visionnée individuellement à l'étape 1, est à nouveau projetée, et les étudiants ont pour consigne de la regarder (trois à quatre minutes) en portant leur attention sur les éléments de la vidéo qui sont en relation avec la question choisie. Ils adoptent ainsi un point de vue particulier, qui leur est en quelque sorte imposé. Sur la base de ce visionnage, les étudiants entrent dans la phase d'*analyse* proprement dite.

Au cours de cette phase, les étudiants doivent mettre en relation, sous forme de « schémas », les éléments de la vidéo qui contribuent à éclairer leur question avec d'autres éléments contributifs : hypothèses sur les objectifs de l'enseignant, sur les motivations des élèves, déroulés possibles de la situation en amont ou en aval de la vidéo, éléments théoriques... Les formateurs circulent dans les groupes uniquement pour affiner la compréhension de la consigne et pour faire émerger les conceptions, dans une approche volontairement non normative, l'objectif étant que les différentes conceptions des futurs enseignants se confrontent pour une prise de conscience de la multiplicité des possibles face à une situation de classe. La forme du « schéma » est volontairement gardée imprécise par les formateurs de manière à ne pas influencer la réflexion dans un sens ou dans l'autre.

2.5. Étape 5 : présentation et échange sur les schémas

La dernière étape amène un recul supplémentaire puisqu'elle met en lumière que la situation révèle encore bien d'autres aspects possibles lorsqu'on l'observe selon un autre angle. En effet, le processus se conclut par la présentation des schémas d'analyse à l'ensemble des étudiants. Les autres groupes



sont invités à réagir par des questions ou des commentaires. Les formateurs régulent le débat, éclairent ce que les schémas révèlent des visions des étudiants quant au métier d'enseignant et complètent éventuellement les analyses par des éléments théoriques lorsque ceux-ci n'ont pas été identifiés par les étudiants.

3. Obstacles rencontrés

La première difficulté qu'ont les étudiants tient à l'imprécision de certaines consignes, en particulier à l'étape 4. Cette imprécision est volontaire de la part des formateurs, dans une approche non normative, mais elle déstabilise de nombreux étudiants. Du côté des formateurs, on retrouve la même idée : la difficulté de soutenir les étudiants dans la construction de leur schéma sans les orienter dans une direction ou une autre.

Régulièrement, les formateurs sont confrontés à des étudiants qui restent longtemps persuadés que seules leurs conceptions sont pertinentes et qui refusent d'entendre les autres. La gestion pertinente de ces positions extrêmes peut s'avérer difficile.

Plus globalement, pour les formateurs, les principales difficultés se sont présentées lors de la réflexion sur l'élaboration du dispositif. L'ensemble des formateurs, composé de psycho-pédagogues et de didacticiens de différentes disciplines, ont,

en effet, dû confronter leurs propres conceptions sur la formation des enseignants et développer un langage commun autour du processus d'analyse, ce qui n'a pas été simple. Le dispositif, qui en est à sa sixième année d'expérimentation, a subi plusieurs aménagements avant d'en arriver à ce qui a été présenté ci-dessus.

Bibliographie

Beckers, J., Biemar, S., Boucenna, S., Charlier, E., François, N. & Leroy, C. (2013). *Comment soutenir la démarche réflexive? Outils et grilles d'analyse des pratiques*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Donnay, J. & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses universitaires de Namur.

Fischer, L., Dantinne, F. & Charlier, E. (2019). Évaluation des effets d'un dispositif de formation initiale visant à susciter la réflexivité chez les futurs enseignants. *Formation et profession*, 27(2), 45–57 [<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.494>].

Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.

Schön, D. (1994) *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques.

Utilisation de la vidéo dans le cadre d'un cours général dispensé à de futurs enseignants du secondaire supérieur à l'ULiège

Christelle GOFFIN *
Jean BARON
Carole CRASSON *
Nicolas LUCHESE
Natacha MARTYNOW
Stéphanie NOËL *
Annick FAGNANT **

ULiège
Centre interfacultaire de formation des enseignants (Cifen)
UR Didactique et formation des enseignants (DIDACTIfen) *
UR Évaluation et qualité de l'enseignement (ÉQUALE) et UR DIDACTIfen **

1. Contexte et cadrage théorique

La démarche d'auto-hétéroscopie menée avec une vingtaine d'étudiants de biologie en 2018, dont la description et les principaux résultats ont déjà fait l'objet d'une publication dans le numéro 5 de cette même revue (voir Goffin, Fagnant & Hindryckx, 2019), a été étendue, dès 2019, à l'ensemble des étudiants de l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur et des masters à finalité didactique. C'est de cette expérience dont il est question ici. Celle-ci est organisée dans le cadre du cours de *Didactique générale* (dénommé ci-après DG). Ce cours de quatre crédits, composé d'un cours théorique, d'exercices didactiques, de pratiques réflexives et d'un stage d'observation, est dispensé

à environ 250 (futurs) enseignants du secondaire supérieur.

Pour rappel (voir Goffin *et al.*, 2019), l'auto-hétéroscopie constitue un moment pour s'arrêter et prendre de la distance pour réfléchir sur les actions réalisées, dans une logique de développement professionnel (De Ketele, 2018). Elle poursuit une double finalité. La première est d'accéder « aux cognitions du sujet en situation » (Van der Maren & Yvon, 2009, p. 48). En effet, lorsqu'il est en train d'enseigner, l'enseignant ne pouvant pas s'interrompre pour faire part de ses pensées, « le meilleur support que l'on peut trouver reste [...] la vidéo qui permet de confronter le sujet à la fois à la situation et à sa propre action » (Van der Maren & Yvon, 2009, p. 48). C'est donc dans cette optique qu'il a été demandé aux étudiants de filmer leur propre pratique (voir 2.2). La seconde finalité, qui ne vient que dans un deuxième temps, fait référence à la *clinique de l'activité* qui « est une démarche d'intervention » visant « à soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectifs [...] et à répondre à une demande » (Van der Maren & Yvon, 2009, p. 52). C'est pourquoi il a été tenu compte des préoccupations des étudiants dès le départ, en leur laissant le choix de l'extrait à visionner, commenter et analyser (voir 2.2), la prise en compte de leurs préoccupations permettant également de réduire la crainte de se filmer (Leblanc & Veyrunes, 2011). Relevons aussi que, en clinique de l'activité, on parle d'*autoconfrontation croisée* (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000) au sens strict lorsqu'un collègue va questionner l'enseignant dont l'extrait est visionné, en parler avec lui ; puis l'extrait de cet autre collègue sera à son tour visionné, questionné et commenté. La démarche mise en place s'en inspire donc (voir 2.3).

2. Scénarisation pédagogique du dispositif

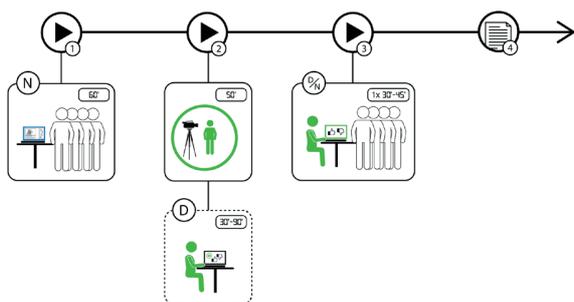


Figure 1 : Schématisation des quatre étapes de la démarche d'auto-hétéroscopie

2.1. Étape 1 : analyse de pratiques d'autrui

Une première étape vise à analyser, en collectif, des pratiques d'autrui. Cela donne ainsi l'opportunité aux étudiants, répartis en sous-groupes de 25 à 30, de se familiariser une première fois, en étant soutenu par le formateur, avec la démarche attendue. Cette étape (d'une durée d'1h30), qui se déroule lors d'une des séances d'exercices didactiques, poursuit trois objectifs principaux :

1. effectuer une prise de recul par rapport aux pratiques d'enseignement d'autrui (en vue de porter un regard réflexif sur ses propres pratiques d'enseignement), et ce, en utilisant un matériau spécifique (la vidéo) ;
2. analyser les paramètres didactiques en interaction dans le cadre de la situation d'enseignement-apprentissage, au départ d'outils, entendus ici au sens de modèles théoriques utilisés comme grilles de lecture de l'action ;
3. identifier des éléments théoriques/expérientiels pouvant aider à comprendre la situation d'enseignement-apprentissage et imaginer des pistes d'amélioration de la situation.

Concrètement, chaque étudiant écrit ses représentations à propos de ce que signifie « analyser ses pratiques d'enseignement ». Le formateur (assistant de formation Cifen, membre de l'équipe de DG) effectue ensuite un bref cadrage théorique sur

l'analyse de pratiques en précisant le but principal, qui est d'amorcer le développement d'une posture de *praticien réflexif*, et en décrivant les grandes étapes de la démarche (voir ci-dessous).

En collectif, à l'aide de questions-guides et d'outils d'analyse, les étudiants, accompagnés par le formateur, analysent un extrait vidéo d'une leçon donnée par un étudiant des années précédentes (qui a, bien sûr, donné son accord pour que sa vidéo soit utilisée en ce sens). Cet extrait (d'une durée de 5 minutes 30 secondes) est choisi par le formateur pour son caractère à la fois satisfaisant et insatisfaisant. La démarche d'analyse (principalement inspirée de Charlier *et al.*, 2013) se décline en trois étapes.

- **Problématisation** : Quelle est la préoccupation principale de l'enseignant dans cette situation ? Mentionnez les éléments de l'extrait qui vous permettent de l'identifier (outil utilisé après avoir été présenté aux étudiants par le formateur : multi-agenda des préoccupations enchâssées de Bucheton & Soulé, 2009).
- **Analyse** : Selon vous, à quoi cette situation est-elle due ? Explicitiez les liens entre vos hypothèses explicatives et les éléments de l'extrait (outil : polygone des paramètres des actions didactiques de Gilles *et al.*, 2007).
- **Régulation** : Quels apports théoriques, issus du cours de DG notamment, vous permettraient d'élaborer des pistes pour améliorer cette situation ? Concrétisez-les. Et/ou quels apports théoriques, issus du cours de DG notamment, vous permettent d'expliquer l'efficacité de la situation ?

Cette démarche d'analyse, qui dure environ une heure (présentation des outils incluse), se situe dans une approche davantage *normative* que développementale. En effet, si cette étape est centrée sur la réflexivité, elle vise particulièrement l'apprentissage des règles du métier via l'extrait sélectionné par le formateur. Présenter des pratiques d'enseignement (à analyser en fonction d'un contexte donné) contribue à construire des connaissances pédagogiques portant sur le « que faire » et à voir comment les (futurs) enseignants exploitent des stratégies considérées dans la littérature de recherche comme efficaces (Gaudin, 2014). Enfin, chaque étudiant revient sur ses représentations.

2.2. Étape 2 : autoscopie – première exploitation en individuel

Après avoir donné l'occasion aux étudiants de s'approprier la démarche en portant un regard réflexif sur les pratiques d'autrui, l'objectif de cette deuxième étape est d'amener chacun d'eux à effectuer une prise de recul par rapport à ses propres pratiques d'enseignement.

Pour ce faire, chaque étudiant choisit une leçon de 50 minutes qu'il enregistre lui-même. Ensuite, il visionne l'intégralité de l'enregistrement seul, à domicile, en l'arrêtant chaque fois qu'il le souhaite, en fonction de ses propres préoccupations : prise de conscience d'un élément qu'il n'avait pas perçu au cours de l'action, souhait de commenter/analyser un « moment » satisfaisant ou insatisfaisant... (en référence aux types d'interruptions de la vidéo dégagés par Beckers & Leroy, 2010). Pour chaque arrêt, il note brièvement ce qui a attiré son attention, a suscité son intérêt, lui a posé question... Cette première confrontation, où l'étudiant est seul, et qui dure entre 50 minutes et 1 heure 30, se situe dans une approche davantage *développementale* que normative. L'étudiant choisit finalement un moment (extrait vidéo d'une durée approximative de 3 à 4 minutes) qu'il accepte de partager avec le formateur et d'autres étudiants et sur lequel il souhaite revenir à la troisième étape.

2.3. Étape 3 : (auto-)hétéroscopie – deuxième exploitation en petits groupes

La troisième étape, qui se déroule lors d'une séance de pratiques réflexives (d'une durée de 3 heures) où les étudiants sont répartis en sous-groupes de six à dix étudiants, poursuit des objectifs semblables à ceux des étapes précédentes, à savoir :

1. adopter une démarche réflexive à propos d'une situation d'enseignement-apprentissage vécue par soi et/ou par autrui, et ce en utilisant un matériau spécifique (la vidéo) ;
2. analyser les paramètres didactiques en interaction dans le cadre de la situation d'enseignement-apprentissage ;
3. imaginer des pistes de scénarios d'amélioration de la situation d'enseignement-apprentissage ;

4. entrer dans une analyse qui, au départ d'une situation spécifique, questionne également les pratiques d'enseignement d'autrui.

Une deuxième confrontation a lieu, en présence d'un collectif et du formateur. De façon concrète, l'étudiant explique le contexte de la leçon dont l'extrait va être analysé, avant de donner à voir celui-ci (pour rappel, cet extrait a été choisi par l'étudiant à la deuxième étape, pour son caractère satisfaisant et/ou insatisfaisant). Après le visionnage, il donne une description de ce qui se déroule dans l'extrait et expose les raisons pour lesquelles il a choisi ce dernier (problématisation).

En groupe, les étudiants, accompagnés par le formateur, sont invités à réaliser la même démarche d'analyse qu'à la première étape (émission d'hypothèses explicatives afin d'identifier d'éventuels invariants et questionner la théorie, pour pouvoir finalement développer des pistes de régulation et rechercher des alternatives variées). L'analyse combine cette fois les approches développementale et normative. Il s'agit effectivement de stimuler non seulement la réflexion sur les pratiques d'enseignement — produites dans un contexte particulier et à un stade spécifique du développement professionnel de l'enseignant en formation — mais aussi l'(auto-)évaluation du fonctionnement de l'étudiant qui s'est filmé en train d'enseigner.

L'étudiant clôture l'analyse de son extrait en relevant ce qu'il en retient par rapport à sa pratique d'enseignement. L'analyse d'un extrait vidéo dure entre 30 et 45 minutes.

2.4. Étape 4 : travail réflexif individuel final

Au terme du *continuum* (cours théoriques, exercices didactiques, stage d'observation et pratiques réflexives) dont fait partie cette démarche d'auto-hétéroscopie, chaque étudiant doit rédiger un travail réflexif dans lequel celle-ci peut, sans obligation, être mobilisée. L'objectif de cette dernière étape est d'évaluer la capacité à mener une réflexion critique sur certains aspects de ses propres pratiques d'enseignement.

3. Obstacles rencontrés

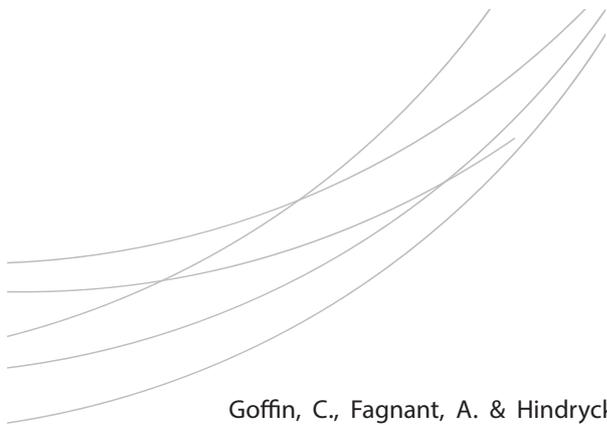
Si, à l'issue de l'expérience d'auto-hétéroscopie, la majorité des étudiants sont satisfaits, il faut reconnaître qu'au départ, certains d'entre eux sont réticents à se filmer (difficulté de se voir et de s'entendre, peur de l'effet de la caméra sur l'étudiant — qui peut se sentir stressé — et/ou sur les élèves — qui peuvent se comporter de manière inhabituelle); d'autres craignent de rencontrer des difficultés administratives (obtention des autorisations de filmer) et techniques (ces dernières étant moindres vu que des caméras sont mises à disposition des étudiants et que d'autres appareils tels que le smartphone ou la tablette sont utilisables). D'autres encore ont peur d'être jugés par les autres étudiants. À ce propos, beaucoup rapportent avoir été rassurés par la bienveillance des autres étudiants et des formateurs, ainsi que par la possibilité de choisir l'extrait qu'ils souhaitent analyser en petits groupes. Comme élément facilitateur, ils relèvent par ailleurs l'aspect formatif de cette démarche d'auto-hétéroscopie (démarche obligatoire mais n'intervenant pas dans la note du cours de DG).

Du côté des formateurs, il n'est pas toujours évident de se poser en accompagnateurs et de faire entrer les étudiants dans une véritable démarche d'analyse. Par exemple, certains étudiants sont demandeurs de « trucs et astuces » dans l'ici et le maintenant, ce qui peut court-circuiter la réflexion. Si cela est compréhensible et qu'il peut s'avérer pertinent que les formateurs soumettent certaines pistes à la discussion, il leur revient d'aider les étudiants à bien respecter les différents moments (problématisation, analyse, régulation) si l'on souhaite qu'ils développent une posture de praticien réflexif. Par ailleurs, il s'agit également d'amener les étudiants à comprendre que la profession d'enseignant est complexe et que les potentielles pistes envisagées à l'issue de l'analyse sont à adapter en fonction du contexte dans lequel ils travailleront.

Finalement, et pour ne pas conclure, s'il est à noter que cette démarche ne suffit évidemment pas à elle seule au développement d'une posture de praticien réflexif, force est cependant de constater qu'elle devrait y contribuer.

4. Bibliographie

- Beckers, J. & Leroy, C. (2010). *Entretiens d'autoconfrontation dans un dispositif de formation initiale des enseignants : mise au point d'une méthodologie et premiers résultats*. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF). Genève : Université de Genève.
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et Didactique*, 3(3), 29–48.
- Charlier, E., Beckers, J., Boucenna, S., Biémar, S., François, N. & Leroy, C. (2013). *Comment soutenir la démarche réflexive? Outils et grilles d'analyse des pratiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 2–1 [http://journals.openedition.org/pistes/3833].
- De Ketele, J.-M. (2018). Cadre conceptuel. Former et accompagner les pratiques professionnelles des enseignants en formation initiale, en insertion et en cours de carrière. In C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi & S. Beusaert (éd.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (15–25). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Gaudin, C. (2014). Vidéoformation au plan international : Quelles nouvelles voies? Quelles recommandations, quelles zones d'ombre et perspectives? In C. Gaudin & S. Flandin, *La vidéoformation dans tous ses états: Quelles options théoriques? Quels scénarios? Pour quels effets?* Conférence de consensus de la chaire UNESCO de pédagogie : former les enseignants au XXI^e siècle, Lyon [http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/IMG/pdf/etat_de_lart_videoformation_23_janv_2014.pdf].
- Gilles, J.-L., Bosmans, C., Mainferme, R., Piette, S.-A., Plunus, G. & Voos, M.-C. (2007). *Apports d'un modèle de paramétrage des actions didactiques et d'une approche qualité dans le contexte du Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur (CAPAES)*. Poster présenté dans le cadre du 24^e congrès de l'AIPU. Montréal, du 16 au 18 mai 2007.



Goffin, C., Fagnant, A. & Hindryckx, M.-N. (2019). Ce que disent quelques futurs enseignants du secondaire supérieur d'une démarche dite d'auto-hétéroscopie, *Didactiques en pratique*, 5, 113–121.

Leblanc, S. & Veyrunes, P. (2011). « Vidéoscopie » et modélisation de l'activité enseignante. *Recherche et Formation*, 68, 139–152.

Van der Maren, J.-M. & Yvon, F. (2009). L'analyse du travail, entre parole et action. *Recherches qualitatives, Hors Série*, 7, 42–63.

L'utilisation de la vidéo dans la formation de futurs enseignants du secondaire supérieur en Psychologie et Sciences de l'éducation à l'ULiège

Nathalie FRANÇOIS *
Stéphanie NOËL **
Florence PIRARD ***

ULiège
Centre interfacultaire de formation des enseignants (Cifen)

UR Évaluation et qualité de l'enseignement (ÉQUALE) *

UR Didactique et formation des enseignants (DIDACTifen) **

UR Enfances et UR Didactique et formation des enseignants (DIDACTifen) ***

1. Contexte et cadrage théorique

Le dispositif proposé dans cette contribution s'inscrit dans le cadre de la formation de l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) en Psychologie et Sciences de l'éducation (2^e cycle) à l'ULiège. Plus spécifiquement, celui-ci prend place dans le cours de *didactique disciplinaire* qui comporte 15 des 30 crédits consacrés à la formation pédagogique de ces futurs enseignants, dont le nombre varie entre dix et trente selon les années.

Dans son ensemble, ce dispositif, mis en place par une professeure et deux assistantes de formation, vise à développer les compétences professionnelles de futurs professeurs du secondaire supérieur en Psychologie et Sciences de l'éducation, et à amorcer la construction de leur identité d'enseignant-formateur. Le dispositif comporte un premier module au sein duquel les étudiants doivent accomplir un stage de 8 heures, dans l'enseignement général

ou de transition, consacré à deux des trois grandes tâches du métier d'enseignant (préparer – gérer – [évaluer]).

Le second module, plus conséquent, cible quant à lui l'enseignement qualifiant. En effet, ce secteur est la principale source d'emploi pour les agrégés en Psychologie et Sciences de l'éducation qui seront amenés à dispenser des cours dans les sections du secteur 8 « services aux personnes ». Ainsi, ils sont susceptibles de former de futurs agents d'éducation, animateurs, aides familiales, aides-soignants, puériculteurs et, par conséquent, d'accompagner le développement de leurs compétences et de leur identité professionnelle. Les différentes étapes décrites ci-dessous s'inscrivent et s'articulent donc dans un dispositif plus global organisé sur l'ensemble de l'année de formation. Pour cette contribution, nous avons uniquement ciblé les étapes qui incluent l'usage de l'outil vidéo lors du module 2 qui prépare plus spécifiquement au métier de formateur de futurs professionnels dans l'enseignement qualifiant.

Le dispositif (Beckers, 2007) est fondé sur un principe d'*isomorphisme* qui consiste à exploiter le parallélisme entre la posture de formateurs de futurs enseignants et celle de futurs formateurs de professionnels de l'interaction humaine. Ainsi, à certains moments du dispositif, l'accent est mis sur l'expression du vécu d'expériences et sur la prise de recul nécessaire pour tirer des enseignements significatifs et porteurs pour le métier (Pastré, 2002). De la même manière, il est attendu des formateurs de professionnels de l'interaction humaine dans le qualifiant, quel que soit le métier auquel ils préparent, de favoriser l'exploitation du vécu d'expériences par la mise en place des conditions nécessaires à la prise de recul. Les étudiants de l'AESS sont aussi amenés à questionner leur identité professionnelle, tout comme ils devront le faire avec leurs propres élèves du qualifiant.

Enfin, ils sont accompagnés dans le développement d'une posture réflexive, travaillée selon une démarche structurée (Charlier *et al.*, 2013), notamment au travers de l'autoscopie. Ils s'approprient en conséquence une démarche qu'ils pourraient, sous réserve d'adaptation, eux-mêmes exploiter avec leurs élèves, leur permettant ainsi d'analyser et d'évaluer leurs comportements dans une éventuelle visée de transformation (Peraya, 1990).

2. Scénarisation pédagogique

Douze séances de cours, de 3 ou 4 heures chacune, sont organisées dans le second module, dont trois, présentées ci-dessous, mobilisent l'outil vidéo. Élément important de la démarche, la consigne donnée pour l'autoscopie demandée lors du stage fait l'objet d'une attention particulière.

Avant le stage dans le qualifiant, une première séance de cours sensibilise les étudiants de l'AESS à l'importance d'un développement conjoint des compétences et de l'identité professionnelles dans toute formation à un métier. Elle leur permet de reconnaître les spécificités de la formation dans le secondaire qualifiant où ils vont prestre leur stage.

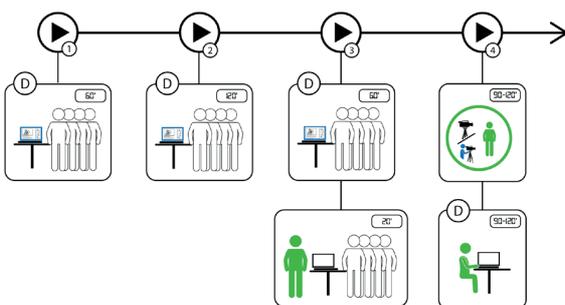


Figure 1 : Scénarisation pédagogique du dispositif

2.1. Étape 1 : caractéristiques du public-cible

Cette première séance est suivie d'un cours consacré aux caractéristiques du public cible des élèves du qualifiant, au cours duquel ils questionnent leurs représentations liées au public de ces filières, prennent conscience de certaines croyances et appréhensions, réfléchissent ensemble, avec

les formatrices, à l'éventuel impact que celles-ci peuvent avoir sur leurs pratiques.

Durant cette séance, les formatrices exploitent de courts extraits (entre 2 et 4 minutes) d'un film¹ et d'un documentaire² qui permettent de faire émerger une discussion sur le public fréquentant le qualifiant, sur les difficultés que les étudiants pourraient y rencontrer ainsi que sur les écueils à éviter et les propositions professionnelles à encourager. Chacun des extraits fait, successivement, l'objet d'un moment de socialisation et d'échanges sur les éléments qui interpellent les étudiants. Pour affiner la réflexion, les formatrices ont recours à des questions ouvertes de relance qui orientent l'attention des étudiants de l'AESS à la fois sur les difficultés observées chez les élèves et sur les attitudes et comportements en réponse du professeur.

2.2. Étape 2 : attitudes et identité professionnelles : comment les développer ?

La formation de futurs professionnels dans l'enseignement secondaire qualifiant suppose, comme précisé précédemment, l'amorce d'une construction identitaire, qui est particulièrement complexe chez un public d'adolescents en même temps engagés dans un processus aigu de construction de leur identité personnelle. Pour permettre l'identification des obstacles éventuels et des pistes d'actions possibles, deux extraits vidéos sont exploités lors d'une séance de cours toujours programmée avant le stage. Le premier extrait (6 minutes) est tiré d'une vidéo filmée antérieurement par un membre de l'équipe de formation de l'AESS dans le cadre du dispositif de vidéoformation. Il montre un ancien étudiant de l'AESS en stage dans l'enseignement qualifiant qui, lors d'une séance de réflexion en retour de stage, aborde la thématique de l'identité professionnelle avec ses élèves, futures aides-soignantes. Le second extrait (4 minutes et 30 secondes) est tiré d'un documentaire³ de la télévision belge sur le métier d'aide familiale. Les étudiants sont d'abord invités à partager leurs réflexions quant à l'observation qu'ils font de ces extraits, pour ensuite identifier ensemble des pistes d'actions possibles pour leur métier de futurs formateurs.

2.3. Étape 3 : observation et exploitation de matériel audio-vidéo : mise en situation

Plus tard dans le module, mais toujours avant le début de leur stage, les étudiants sont invités à simuler la construction d'un dispositif professionnalisant⁴ et d'une tâche d'intégration⁵ sur la base d'un document vidéo (extraits de documentaires qui durent de 3 à 4 minutes). Il leur est proposé une thématique transversale à l'ensemble des sections dans lesquelles ils sont susceptibles de travailler, en l'occurrence, « la gestion de l'agressivité chez les bénéficiaires ». Il est mis à leur disposition un support vidéo par groupe : un premier⁶ extrait centré sur des éducateurs en centre pour jeunes délinquants, un second⁷ montrant une puéricultrice gérant un conflit en crèche, et, enfin, un troisième⁸ mettant en scène une aide-soignante dans une maison accueillant des personnes atteintes de la maladie d'Alzheimer. Il leur est d'abord demandé de visionner et d'analyser en sous-groupes le support vidéo fourni donnant à voir des professionnels de terrain, en vue de l'exploiter avec les élèves. Il leur est ensuite proposé, durant la seconde partie de la séance, de présenter par sous-groupe, sous forme de micro-enseignement, l'exploitation envisagée de la vidéo pour la tâche d'intégration.

2.4. Étape 4 : analyse critique d'une leçon vécue sur la base de la démarche d'autoscopie

L'autoscopie correspond à la démarche durant laquelle la personne, ici le futur enseignant-formateur dans le qualifiant, se confronte aux traces vidéoscopées de sa pratique ; la réflexion sur ces dernières est susceptible de développer sa réflexivité (inspiré de Beckers & Leroy, 2011).

Les objectifs de la démarche sont les suivants (Peraya, 1990) :

- se (perce)voir en action : s'auto-observer pour prendre conscience de soi ;
- analyser et évaluer son propre comportement : identifier les aspects positifs et les aspects moins porteurs pour établir un diagnostic ;
- se transformer, dans la mesure du possible, pour parvenir à une plus grande efficacité mais aussi à une plus grande satisfaction de soi.

Dans le cadre du dispositif, une démarche en cinq étapes inspirée des travaux du collectif coordonné par Charlier *et al.* (2013, p. 25–39) est proposée aux étudiants et fait l'objet d'une initiation lors d'une séance collective organisée avant le stage, à partir d'une vidéo réalisée avec une ancienne étudiante de l'AESS. Les étudiants sont ensuite invités à se filmer eux-mêmes en situation authentique et à s'auto-observer selon la même démarche :

1. sélection d'une leçon durant leur stage, qu'ils choisissent de filmer (le maître de stage peut être à ce moment un soutien logistique) ;
2. retour « à chaud » : les étudiants rédigent directement un commentaire de la leçon vécue ;
3. visionnage de la vidéo, seul ;
4. analyse d'un extrait choisi sur la base de la démarche proposée et comportant les étapes suivantes : décrire – problématiser – analyser – théoriser l'action – réinvestir l'action ;
5. analyse écrite dans le rapport de stage qui fait l'objet d'un feedback écrit des formatrices. Seule est évaluée certificativement la présence des différentes étapes précitées, et donc la genèse instrumentale (Pastré, 2002), mais pas le contenu des propos repris dans les différentes rubriques (François, Pirard & Noël, 2018).

3. Obstacles rencontrés

La plus grande difficulté rencontrée pour les formatrices dans le cadre de la mise en place et de la gestion des étapes de vidéoformation décrites est le manque de temps. En effet, la gestion des échanges lors des différentes mises en commun qui suivent le visionnage des extraits est souvent dense et elle ne permet pas toujours d'approfondir aussi finement qu'espéré la discussion sur les vidéos proposées.

En ce qui concerne les étudiants, au-delà parfois d'un souci d'ordre technique lié au manque de matériel par exemple (le service propose alors de prêter une caméra sur réservation), nous avons parfois été témoin d'une grande difficulté pour certains futurs enseignants/formateurs de se confronter à leur propre image (« choc autoscopique »). En effet, l'idée même d'être filmé, sans nécessairement que des pairs ou les formatrices assistent au visionnage, a par exemple semblé pétrifier une étudiante cette année qui manifestait — alors qu'un cadre sécurisant avait pourtant été posé

en début de cours — assez clairement des signes verbaux et non-verbaux d’angoisse à ce sujet. Nous remarquons ainsi que pour des séances collectives où l’un ou l’autre étudiant doit se proposer pour être filmé lors de simulations en classe, ce sont assez systématiquement les mêmes qui se portent volontaires. Par ailleurs, il nous semble également complexe pour les futurs professionnels de prendre d’emblée un recul critique et nuancé sur le contenu des extraits proposés. Au départ, ils sont de fait régulièrement dans des discours de type dichotomique : *c’est bien* ou *ce n’est pas bien*. La démarche proposée tout au long du dispositif amène toutefois à objectiver leurs observations mais également à analyser plus finement les actions en jeu en imaginant des hypothèses explicatives et en réfléchissant sur les conséquences possibles. Cela permet d’affiner la réflexion au fil du temps et ainsi d’optimiser les retours spontanés des étudiants.

Bibliographie

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

Beckers, J. & Leroy, C. (2011). Quand un enseignant débutant se regarde enseigner... Description d’un dispositif mis en place dans le cadre du cours de didactique spéciale en psychologie et sciences de l’éducation. *Puzzle*, 29, 29–37.

Charlier, E., Beckers, J., Boucenna, S., Biemar, S., François, N. & Leroy, C. (2013). *Comment soutenir la démarche réflexive? Outil et grilles d’analyse des pratiques*. Bruxelles : De Boeck.

François, N., Pirard, F. & Noël, S. (janvier, 2018). *Évolution des préoccupations de futurs enseignants au sein d’un dispositif d’autoévaluation soutenue par l’outil vidéo*. Communication présentée dans le cadre du 30^e colloque de l’ADMEE Europe, Luxembourg [<http://hdl.handle.net/2268/220462>].

François, N. & Simons, G. (2018). Compte rendu de l’atelier « Tâches complexes dans les formations professionnalisantes ». *Didactiques en pratique*,

4, 44–45. Atelier organisé dans le cadre de l’Université d’été 2017 du Cifen : *Les tâches complexes. Apprentissage et évaluation*. Liège : ULiège, 25 aout 2017.

Pastré, P. (2002). L’analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9–17.

Peraya, D. (1990). L’autoscopie, ou la vidéo comme moyen de formation et de perfectionnement des enseignants. *Journal de l’enseignement primaire. Édition corps enseignant*, 25, 7–9.

Notes

1. *Entre les murs* (2008). Film de L. Cantet.
2. Émission *Infrarouge. L’envers du tableau. Pile : profs – Face : élèves* (2010). Documentaire de T. Kübler & S. Molez diffusé sur France 2.
3. Émission *C’est la vie! : Mon aide familiale* (2000). V. Torton (journaliste). Émission diffusée sur la RTBF.
4. Outil méthodologique qui sert à la planification d’une séquence qui articule savoirs, savoir-faire et attitudes permettant à l’élève de réaliser une tâche complexe, proche de la réalité de terrain, dans un cadre sécurisant.
5. Au centre de ce dispositif, les tâches d’intégration donnent l’opportunité aux étudiants d’expérimenter, dans un cadre sécurisé, des situations proches de la réalité professionnelle où les liens entre la pratique et la théorie seront explicitement mis en évidence. Au sein de la formation, de telles situations permettent également aux futurs professionnels de se confronter à l’erreur et à la régulation de leurs apprentissages sans la crainte d’une conséquence néfaste pour un potentiel bénéficiaire (François & Simons, 2018).
6. Émission *Envoyé Spécial : Enfants terribles* (2003). Reportage diffusé sur France 2.
7. *Dialogues* (1989). Documentaire produit par ONE, Université de Liège (Service de pédagogie expérimentale), Université communautaire d’Arlon & Canal emploi.
8. Émission *Infrarouge. Alzheimer jusqu’au bout de la vie* (2005). Documentaire de L. Serfati diffusé sur France 2.

Dispositif de vidéoformation utilisé dans le cadre du CAPAES en langues modernes à l'ULiège

Germain SIMONS

ULiège

Centre interfacultaire de formation des enseignants (Cifen)

UR Didactique et formation des enseignants (DIDACTIfen)

1. Contexte et cadrage théorique

Le dispositif de vidéoformation décrit dans cette contribution s'inscrit dans le cadre de la formation du Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur (désormais CAPAES) en langues modernes à l'ULiège. Le volet disciplinaire de la formation comporte deux parties :

1. le cours de *Didactique professionnelle en langues modernes* (15h);
2. *l'Accompagnement de la pratique* (10h).

En moyenne, nous formons trois étudiantes¹ par an, qui enseignent déjà les langues modernes en haute école (désormais HE) et qui ont donc un double statut, celui d'enseignante et d'étudiante au CAPAES. Pour alléger le texte, nous les nommerons « EE ». Le terme « étudiant » renvoie dès lors exclusivement aux étudiants des EE en HE.

Les fondements théoriques de ce dispositif reposent sur la théorie de l'apprentissage expérientiel de D. Kolb (1984) pour ce qui est du modèle pédagogique sous-jacent au dispositif général de formation, ainsi que sur l'adaptation de ce modèle théorique par différents chercheurs (Fitzgibbon, 1987; Simons, 2002, 2011, 2012). En ce qui concerne l'utilisation de la vidéoformation, et plus particulièrement de l'autoconfrontation simple

et croisée, nous nous basons sur les recherches de Clot (1999), Faïta & Vieira (2003) et Saujat (2004).

Ce dispositif a déjà fait l'objet de plusieurs communications et publications (Beckers & Simons, 2012; Simons, 2002, 2011, 2012) car il n'a cessé d'évoluer au fil du temps. Par exemple, la cinquième étape décrite dans le point 2 a seulement été introduite en 2016 et n'a pas encore fait l'objet d'une publication.

2. Scénarisation pédagogique du dispositif

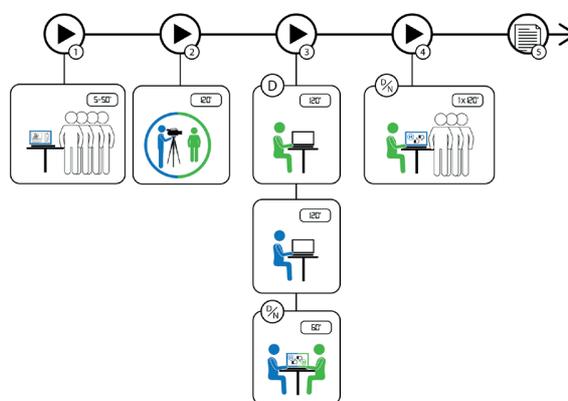


Figure 1 : Scénarisation pédagogique du dispositif

2.1. Étape 1 : le cours de *Didactique professionnelle en langues modernes* et la conception d'une séquence didactique expérimentale

Cette partie du dispositif comporte trois volets : (1) le cours, (2) la conception de la première mouture d'une séquence didactique expérimentale par l'EE, et (3) une séance de *coaching* entre le formateur et l'EE pour finaliser la conception du

plan de séquence didactique. L'objectif général de cette première étape est double. Il s'agit de favoriser a) l'appropriation des nouvelles connaissances théoriques acquises dans le cadre du cours théorique et b) leur transfert à la pratique d'enseignement via la conception d'un plan de séquence didactique.

2.1.1. Cours de didactique professionnelle (entre 6 et 7 séances de 2 heures)

Ce cours vise, d'une part, à remettre les EE à niveau sur le plan de la connaissance des grandes théories de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. D'autre part, il s'agit de présenter divers modules de recherches collaboratives réalisées au sein de notre service ces vingt dernières années². Ces recherches sont susceptibles d'intéresser les EE car elles peuvent leur permettre de répondre à des *besoins* qu'elles ressentent dans leur pratique d'enseignement en HE.

Le cours est présenté avec le support de diaporamas et illustré par des petites *capsules vidéo* qui sont le plus souvent des montages vidéo de leçons données les années précédentes par des EE CAPAES lors de leur expérimentation en classe. Parfois il ne s'agit pas d'une leçon entière mais d'une activité spécifique. La durée de ces capsules vidéo est donc variable puisqu'elles peuvent porter sur une séquence didactique complète (montage), une leçon ou une activité spécifique. Leur visionnage dure entre cinq et cinquante minutes. L'emploi de ces capsules varie aussi en fonction des modules de recherche proposés aux EE³ et du temps disponible.

2.1.2. Conception par chaque EE de la première mouture d'un plan de séquence didactique expérimental

Au terme du cours, chaque EE est invitée à échauffer individuellement un plan de séquence de minimum six heures de cours intégrant certains éléments des modules de recherche présentés au cours qui présentent un intérêt par rapport à un *besoin* identifié par l'EE dans ses propres classes. L'EE choisit la classe dans laquelle elle mettra en pratique cette séquence expérimentale. L'objectif

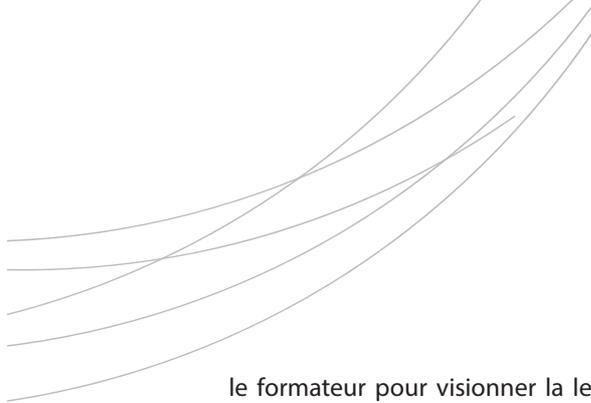
poursuivi ici est de permettre une meilleure appropriation de certains modules du cours par les EE et, *in fine*, d'optimiser leur pratique d'enseignement. Lorsque la première mouture du plan de séquence est prête, l'EE l'envoie au formateur et, ensemble, ils conviennent d'un rendez-vous pour discuter de ce plan de séquence afin de l'améliorer.

2.1.3. Séance de coaching individualisé pour la finalisation du plan de séquence didactique expérimentale

Cette séance entre l'EE et le formateur (en moyenne 1h30 par EE) a lieu à l'université. Sur la base de la lecture du plan de séquence proposé par l'EE, le formateur émet des suggestions de modifications afin d'améliorer la séquence (par exemple, l'attention accordée à la triple concordance; la modification de l'ordre des activités; la suppression ou l'ajout d'activités...). Au terme de cette séance, les deux parties conviennent d'un cours de la séquence didactique⁴ qui sera intégralement filmé par le formateur.

2.2. Étape 2 : la leçon filmée par le formateur, en présence des deux « accompagnateurs » de la haute école

Comme convenu avec l'EE, le formateur vient filmer intégralement une séance de cours. C'est aussi lors de cette leçon qu'il rencontre les deux « accompagnateurs⁵ » de l'EE qui doivent lui remettre un rapport d'évaluation de la séquence de l'EE. La caméra est placée dans le fond de la classe. Pour éviter que l'EE et les étudiants soient trop intimidés, le formateur s'éloigne autant que possible de la caméra. En général, le formateur filme l'intégralité de la leçon car il est impossible de prévoir les événements dignes d'intérêt. Le choix des séquences à commenter sera fait après par l'EE et par le formateur (voir étape 3). Au terme de la leçon, le formateur ne fait aucun commentaire sur la leçon filmée et il demande aux accompagnateurs de l'imiter. Le formateur demande à l'EE de coucher sur le papier, le plus vite possible après la leçon filmée, son *ressenti* sur la leçon qu'elle vient de donner. Enfin, un rendez-vous est pris entre l'EE et



Le formateur pour visionner la leçon (au plus tard une semaine après la leçon filmée).

2.3. Étape 3 : le séminaire de vidéoformation

L'objectif principal de ce séminaire est de permettre à l'EE de se voir donner cours et d'analyser sa pratique pour mieux la comprendre et, *in fine*, l'optimiser. Le séminaire se déroule en trois temps et dure entre 2h30 et 3h00.

2.3.1. Temps 1 : lecture à voix haute du ressenti « à chaud » de l'EE par rapport à la leçon filmée

Avant de visionner la vidéo, l'EE est invitée à lire à voix haute ses notes relatives à son ressenti (voir étape 2). Le formateur prend note de celui-ci, mais ne fait toujours aucun commentaire à ce stade du dispositif. Cette étape poursuit un objectif développemental qui est de faciliter la prise de conscience du décalage qui peut exister entre le ressenti personnel de l'EE et ce que montre la vidéo⁶.

2.3.2. Temps 2 : visionnage de la vidéo par l'EE (et par le formateur)

L'EE visionne, seule, la vidéo de sa leçon. Sa tâche consiste à :

- confronter son ressenti « à chaud » à la vidéo ;
- repérer des passages (arrêts sur images) satisfaisants ou insatisfaisants⁷ qu'elle souhaite discuter avec le formateur après le visionnage ;
- identifier des extraits de la vidéo qui pourront servir à illustrer la séquence didactique lors de la séance de partage d'expériences (voir étape 4).

Les objectifs a) et b) sont développementaux et l'objectif c) est plutôt normatif.

Si cela n'a pas encore été fait, le formateur visionne aussi la vidéo, mais dans un autre local que celui dans lequel se trouve l'EE. Le formateur repère des extraits de la leçon qui, selon lui, méritent aussi d'être discutés avec l'EE (arrêts sur images).

2.3.3. Temps 3 : échanges entre l'EE et le formateur sur la leçon visionnée

Le formateur consulte les notes qu'il a prises sur le ressenti « à chaud » de l'EE et demande à celle-ci si le visionnage de la vidéo confirme ou infirme ce ressenti. L'expérience montre qu'on assiste fréquemment à des *recadrages* par rapport au ressenti, le plus souvent de type positif⁸. Ensuite, l'EE revient sur les extraits qu'elle juge (in)satisfaisants et qu'elle a choisis de soumettre au regard critique et bienveillant du formateur. Enfin, ce dernier propose ses extraits, si ceux-ci n'ont pas encore été abordés par l'EE⁹. Le séminaire se termine par une phase de *décontextualisation* de l'expérimentation : il s'agit ici de tirer des conclusions de ce séminaire de vidéoformation qui peuvent être *transférables* à d'autres situations d'enseignement appartenant à une même famille.

Une des particularités de cette troisième étape est qu'elle se déroule en trois temps. Il nous semble important que l'EE puisse d'abord se regarder seule, à son propre rythme, et qu'elle puisse choisir les extraits qui vont d'abord être analysés (et donc aussi écarter ceux qu'elle ne souhaite pas voir traiter), sans avoir, en plus, le regard du formateur posé sur elle qui se voit à l'écran. Il nous semble que cette approche, qui est certes chronophage, est moins intrusive ; or cela nous paraît indispensable car les EE sont souvent (très) mal à l'aise par rapport à leur propre image. Dans le même ordre d'idées, nous pensons que le fait que la séquence ait été co-construite (EE et formateur) est aussi positif car la responsabilité des failles de la séquence didactique (et il y en a toujours) est partagée.

2.4. Étape 4 : le séminaire de partage d'expériences¹⁰

Pour rappel, comme le *coaching* portant sur la conception des séquences est individualisé, les EE ne savent pas (précisément) sur quoi travaillent leurs collègues. Ceci justifie la séance de partage d'expériences. L'objectif poursuivi est de permettre aux EE d'échanger (sur) leurs séquences didactiques mises en pratique dans le cadre du CAPAES.

Concrètement, chaque EE présente son plan de séquence aux autres EE. Elle commence d'abord par la description du contexte (HE, langue, section,

nombre et niveau des étudiants, etc.), elle aborde ensuite les grandes étapes de la séquence, puis les points forts et faibles de celle-ci, et clôture avec une rubrique « ce que je changerais, si c'était à refaire ». L'EE a choisi des extraits vidéo pour illustrer la phase de la séquence qui a été filmée. Au terme de la séance chacun partage son plan de séquence didactique et tous les documents utilisés en classe. Cette étape poursuit un objectif qui est à la fois d'ordre normatif et développemental.

2.5. Étape 5 : la rédaction individuelle de la première mouture d'un article scientifique sur la séquence didactique expérimentale

Comme indiqué au point 1, cette ultime étape a été introduite en 2016. Avant cette date, nous demandions aux EE de réaliser un rapport d'expérimentation. Ici la forme est différente : il s'agit d'adopter le genre textuel de l'article scientifique. Pour la fin du mois de juin, l'EE doit avoir écrit la première mouture de son article en respectant un canevas pré-établi composé de six grandes rubriques : (1) contexte, (2) cadre théorique, (3) description et commentaire de la séquence, (4) éléments d'évaluation de la séquence, (5) pistes d'optimisation, (6) bibliographie. Le formateur (qui est aussi membre du comité scientifique de ladite revue) coache les EE, tant sur le plan du contenu que de la forme de l'article, jusqu'à ce que celui-ci soit de qualité suffisante pour être soumis pour publication. Pour le mois de décembre de la même année, l'EE doit avoir envoyé la première mouture de son article aux éditeurs de la revue. Enfin, l'article fait l'objet d'une relecture par un autre membre du comité scientifique de la revue, qui peut encore demander des modifications avant la publication (septembre de l'année suivante)¹¹. Notons que si toutes les EE doivent rédiger la première mouture de l'article, toutes ne souhaitent pas poursuivre le travail jusqu'à la publication.

Les objectifs poursuivis par cette dernière étape sont multiples. Il s'agit d'inviter l'EE à prendre une dernière fois de la distance par rapport à sa séquence expérimentale. Il nous semble que le passage par l'écrit, quelques mois après l'expérimentation, est particulièrement propice à cette prise de recul. Il s'agit aussi de mettre le pied à l'étrier

de la recherche aux EE en les amenant à s'approprier les grandes caractéristiques du genre textuel de l'article pédagogique scientifique. Plus concrètement, il s'agit aussi de partager sa séquence avec un grand nombre d'enseignants/formateurs puisque cette publication est tirée à 3 500 exemplaires et disponible en ligne. Enfin, cet exercice de rédaction a posteriori permet également aux EE qui vont jusqu'au bout de la démarche d'avoir une (première) publication scientifique dans leur *curriculum vitae*, ce qui est le plus souvent apprécié par les EE.

3. Obstacles rencontrés

Les obstacles les plus souvent évoqués par les EE portent sur la difficulté de se voir donner cours à travers l'outil vidéo. Chez certaines EE, la présence de la caméra donne lieu à une véritable angoisse qui révèle souvent un manque de confiance en soi. Cela étant, l'expérience montre que la très grande majorité des EE finissent par s'habituer à la présence de la caméra. Quand on assiste à des « recadrages positifs » entre le ressenti de l'EE et le visionnage de la vidéo, le séminaire de vidéoformation peut même contribuer à rétablir la confiance en soi. Un autre inconvénient de ce dispositif est le fait qu'il est assez lourd pour l'EE puisqu'il dépasse largement les dix heures qui sont allouées à cet *accompagnement de la pratique*.

En revanche, ce que les EE apprécient fortement, c'est l'idée de construire une séquence didactique qui correspond à un réel besoin ressenti dans leur propre classe, et le fait que la construction de cette séquence se fasse en collaboration étroite avec le formateur.

En ce qui concerne le *formateur*, on constate en lisant le point 2 que le dispositif est extrêmement chronophage. Il l'est principalement par le séminaire de vidéoformation qui représente quasiment trois fois plus de temps que si le formateur se contentait d'assister à la leçon et de fournir un *feedback* général immédiat sur celle-ci. Le *coaching* individualisé (étape 1), le séminaire de partage d'expériences (étape 4), et surtout l'aide apportée dans la rédaction de l'article scientifique (étape 5) alourdissent aussi considérablement le dispositif, même si nous estimons que ces étapes contribuent à sa richesse. Nul doute que si nous avions plus d'EE

nous renoncerions à ce type de dispositif ou du moins à certaines (sous-)étapes de celui-ci.

Un autre problème auquel le formateur est fréquemment confronté est celui d'une demande de « recettes didactiques » de la part des EE, alors qu'on se situe plutôt dans une démarche de type développemental. Par ailleurs, on peut penser, avec d'autres, dont Guskey (1989), que l'EE ne modifiera réellement sa manière d'enseigner après cette formation CAPAES que si la séquence expérimentale conçue en binôme se situe dans ce qu'on pourrait appeler la « zone proximale de développement professionnel de l'EE¹² » et si la séquence s'est avérée performante, en classe, avec les étudiants de l'EE. Le formateur est donc en quelque sorte « condamné au succès » dans sa démarche de *coaching* de la conception de la séquence didactique.

Enfin, rappelons que ce dispositif n'est pas auto-suffisant; il est complété par d'autres outils et démarches relevant d'autres cours du CAPAES, dont la rédaction du *portfolio d'intégration*. Relevons à ce sujet que le travail des « accompagnateurs » au sein de la HE gagnerait à être davantage clarifié et sans doute développé car il peut être d'une grande utilité dans le renforcement de l'identité professionnelle de l'EE.

Bibliographie

Beckers, J. & Simons, G. (2012). Quand une contrainte décréale offre des opportunités de développement. Analyse croisée de deux dispositifs de formation. In I. Vinatier (coord), *Réflexivité et développement professionnel* (231–258). Toulouse : Octarès.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

Faïta, D. & Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *D.E.L.T.A.*, 19, 125–154.

Fitzgibbon, A. (1987). Kolb's experiential learning model as a model for supervision of classroom education. In R. Duda & P. Riley (Eds), *Learning Styles: Proceedings of the First European Seminar* (21–42). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

Guskey, T.R. (1989). Attitude and perceptual change in teachers' research. *International Journal of Educational Research*, 13, 1, 439–453.

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

Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 97–106.

Simons, G. (2002). *Apprentissage expérientiel et didactique contemporaine des langues étrangères*. Notes de cours. Liège : Université de Liège. Faculté de Philosophie et Lettres, Service de didactique spéciale des langues et littératures germaniques.

Simons, G. (2011). Coaching assisté par la vidéo dans le cadre du CAPAES en langues modernes à l'ULg. Communication présentée au colloque *Outils pour la formation, l'éducation et la prévention : contributions de la psychologie et des sciences de l'éducation*. Nantes : Université de Nantes, 7 juin 2011.

Simons, G. (2012). Un dispositif de formation-recherche en didactique des langues étrangères. *Travail et Apprentissages*, 9, 120–141.

Notes

1. Étant donné que nous travaillons avec une écrasante majorité d'étudiantes, nous utiliserons le féminin pour désigner notre public.
2. Cinq recherches collaboratives ont été réalisées en co-direction avec J. Beckers entre 1996 et 2009. Les autres recherches ont été menées par G. Simons. Parmi toutes ces recherches, épinglons, entre autres, les thématiques suivantes : la relation entre le canevas par situation-problème et le modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb, la place des genres textuels dans les familles de tâches en langues modernes, l'identification et le développement de stratégies de communication, la gestion de l'hétérogénéité des niveaux de maîtrise, l'apprentissage en accès-libre et en tandem...
3. Certains modules de recherche sont imposés par le formateur mais d'autres sont choisis par les EE dans une liste de modules pré-établie. Ce choix se fait en fonction de l'intérêt des EE pour ces différents champs de recherche, en lien avec des besoins ressentis sur le terrain. Tous les modules de recherche ne sont pas illustrés par des capsules-vidéo.
4. Dans la très grande majorité des cas, les cours de langues organisés en HE comportent 2 heures.
5. C'est le terme utilisé dans le décret CAPAES pour désigner les personnes issues des HE qui suivent les EE dans la partie pratique de la formation. L'évaluation de la pratique se fait sur la base d'un avis émis par ces accompagnateurs.

6. Nous n'avons pas la naïveté de penser que la vidéo est le réel, elle n'en est qu'une représentation.
7. Le plus souvent, il s'agit de passages jugés insatisfaisants, car les EE sont à la recherche d'une optimisation de leur dispositif pédagogique et, de manière générale, de leur enseignement.
8. Nous entendons par là que le ressenti de l'EE exprimé à la suite de la leçon était plus négatif que son ressenti après le visionnage de la vidéo.
9. Bien souvent, les extraits sélectionnés par l'EE et le formateur sont les mêmes.
10. Cette étape n'est plus systématiquement réalisée car ce travail de présentation orale de la séquence didactique expérimentale est également demandé dans le cadre d'un autre cours du CAPAES. Cette étape est évidemment également caduque quand on n'a qu'une EE.
11. Pour des exemples d'articles rédigés par des EE CAPAES en langues modernes, voir, dans ce même numéro, l'article de B. Pasqualin, et, dans d'autres numéros, la rubrique « Récits de pratiques » de la revue *Didactiques en pratique*, n° 3 (D. Harmeling et V. Renard) [<https://www.ulg.ac.be/upload/docs/application/pdf/2017-08/dep3-18082017.pdf>]; n° 4 (G. Warrand) [https://www.ulg.ac.be/upload/docs/application/pdf/2018-11/dep4_final_11102018_pour_site.pdf]; ainsi que le « Dossier thématique » du n° 5 (D. Guillaume) [https://www.ulg.ac.be/upload/docs/application/pdf/2019-10/didactique_5_book_sr.pdf].
12. Ce que nous entendons par cette expression détournée de Vygotsky, c'est que la séquence didactique expérimentale doit être novatrice, certes, mais qu'elle ne doit pas se situer trop loin des pratiques habituelles de l'EE, sans quoi il y a fort à parier qu'elle ne l'intégrera pas dans sa pratique enseignante une fois la formation achevée.

Apprendre à raconter

La vidéo, un outil pour développer les compétences orales des futurs enseignants de français du secondaire inférieur

Anne-Catherine WERNER

ULiège
Centre interfacultaire de formation des enseignants (Cifen)
UR Didactique et formation des enseignants (DIDACTifen)
Haute École Libre Mosane (HELMo)

1. Contexte et cadrage théorique

Dans le cadre de leur formation, les étudiants du bachelier enseignant en français de la Haute École Libre Mosane (HELMo) suivent, au bloc 3, un cours de didactique de l'oral. S'ils ont pu travailler précédemment l'oral dans le cadre de leurs stages et/ou des ateliers de formation pratique, ce cours de 30 heures constitue l'occasion de s'intéresser de plus près à l'oral en tant qu'objet et outil d'enseignement-apprentissage (voir à ce sujet Plane, 2015).

Le cours comprend un volet consacré aux questions didactiques (Que travailler? Qu'évaluer? Quand? Comment? Pour quoi? Quelles difficultés? Comment prendre en compte le contexte et l'hétérogénéité? etc.) et un volet centré sur le développement des compétences orales (verbales, paraverbales et non verbales) des futurs enseignants. Ainsi, l'oral est abordé du point de vue de l'élève, mais également de celui de l'enseignant de français qui, d'une part, conçoit des séquences autour de genres oraux et met en place des apprentissages ciblés sur les différentes dimensions de la prise de parole (avec ou sans interaction, avec ou sans support) et, d'autre part, utilise lui-même l'oral en classe.

Consignes orales, questions, explications, interpellations font évidemment partie du quotidien de

tout enseignant. Il n'est d'ailleurs plus à prouver que la voix constitue son principal outil (Éduscol, 2007; Bsiri, 2010, p. 5). Certains gestes professionnels sont cependant spécifiques à l'enseignant de français ou plus largement aux professeurs de langue : lecture expressive d'un texte ou d'un extrait, récit d'une partie d'une œuvre en vue de contextualiser un extrait, récit ou résumé d'une œuvre intégrale, etc. S'il veut captiver ses élèves, leur donner envie de découvrir une œuvre littéraire ou artistique, favoriser leur compréhension et leur donner du plaisir, le professeur de français doit pouvoir se faire conteur.

Lire à voix haute, conter, raconter de manière expressive ou théâtralisée, cela s'apprend. Parallèlement aux apprentissages visés par les séances de cours, le dispositif détaillé ci-dessous permet à l'étudiant de se confronter à sa propre prestation orale, à sa voix et à son image, en vue d'identifier ses points d'appui et ses points d'effort. Il pourra ainsi travailler sur ces derniers dans une perspective d'amélioration progressive. De manière plus indirecte, le dispositif permet également aux étudiants de mesurer ce qu'implique l'utilisation d'outils de captation tels que le micro et la caméra, tant du point de vue logistique et technique que du point de vue pédagogique et humain.

Ce dispositif, qui concerne quinze à vingt-cinq étudiants, s'appuie davantage sur des références théoriques liées à l'apprentissage de l'oral et à son évaluation (Garcia-Debanc, 1999; Lafontaine, 2007) qu'à des ressources relatives à la vidéoformation. Au fil des activités proposées, la vidéo et l'enregistrement audio permettent de garder des traces de performances par nature éphémères et constituent ainsi des supports d'analyse intéressants pour les étudiants comme pour l'enseignant¹.

Sans nier les difficultés que rencontrent la plupart des locuteurs lorsqu'il s'agit de s'exprimer face à un groupe et de se confronter à leur propre image (Garcia-Debanc, 1999, p. 195), le dispositif se veut progressif à trois niveaux : la durée de la prestation, l'outil de captation utilisé et le contexte dans

lequel prend place la prise de parole. Il se découpe en huit étapes, réparties sur la durée du premier quadrimestre.

2. Scénarisation pédagogique du dispositif

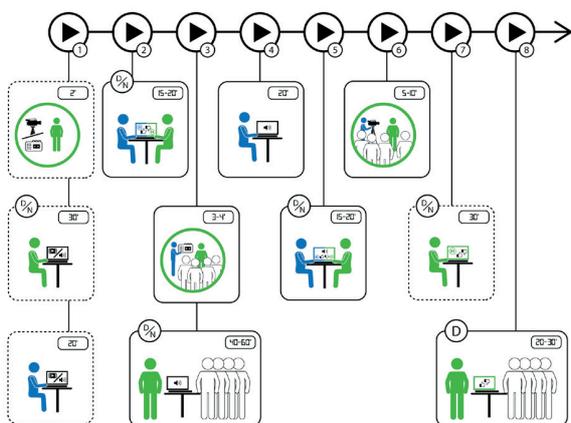


Figure 1 : Scénarisation pédagogique du dispositif

2.1. Étape 1 : première prestation personnelle et autoévaluation

Objectifs : se confronter à sa voix (et à son image) en vue de dresser son profil de locuteur-conteur; identifier les forces et les faiblesses de sa prestation orale.

Après une séance de présentation des objectifs du dispositif et des étapes qui le composent, les étudiants reçoivent la consigne suivante : « Sélectionnez un film, un roman ou un album jeunesse qui pourrait être présenté à une classe du secondaire inférieur (12 à 15 ans). Entraînez-vous à le raconter (entièrement ou en partie) et enregistrez une de vos prestations à l'aide d'un dictaphone ou de la caméra de votre *smartphone*. Votre prestation durera environ 2 minutes ». Il leur est également demandé d'envoyer par *mail* cet enregistrement à l'enseignant.

Cette étape se déroule à domicile en autonomie. Le temps de préparation nécessaire est laissé à l'appréciation de l'étudiant. Il choisit la prestation à enregistrer, il peut même s'enregistrer plusieurs fois et sélectionner parmi les enregistrements audios ou vidéos celui qu'il souhaite transmettre à

l'enseignante. Il s'agit ici de réaliser et d'enregistrer, en « milieu protégé » et avec le contrôle sur toutes les dimensions de la tâche, une prestation orale attendue chez un professeur de français.

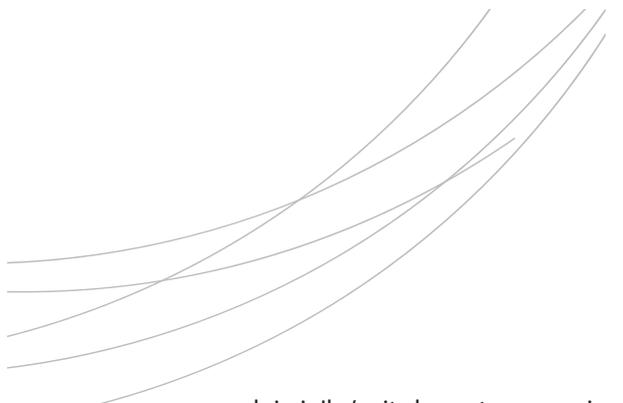
Dans un second temps, toujours à domicile, l'étudiant écoute ou visionne son enregistrement et évalue sa prestation au moyen d'une grille d'évaluation déjà utilisée en classe, à la Haute École, pour analyser et commenter des prestations d'inconnus. Il s'agit de se positionner par rapport à des critères touchant aux dimensions verbale, paraverbale et éventuellement non verbale (dans le cas d'un enregistrement vidéo) pour ensuite identifier ses principales forces et les points à améliorer en priorité. La durée de cette étape d'autoévaluation est estimée à environ 30 minutes. La visée de la tâche est à la fois *développementale*, puisque l'étudiant réfléchit sur sa propre pratique au départ de son enregistrement audio ou vidéo, et *normative*, puisqu'au départ de la liste des critères et de sa propre expérience en tant qu'auditeur de récits oraux, il identifie les qualités qui lui manquent (débit adapté, pauses bien placées, mimiques, etc.).

De son côté, l'enseignant, qui a reçu la vidéo ou l'enregistrement audio, réalise le même travail : il écoute ou visionne l'enregistrement et, au départ de la même grille, il évalue de manière purement formative la prestation et pointe les forces et les faiblesses principales. Cette tâche lui prend à peu près 20 minutes par prestation à évaluer. Plusieurs objectifs sont poursuivis : dresser le profil de locuteur-conteur de l'étudiant, identifier les forces et les faiblesses de la prestation orale de celui-ci, et déterminer les points à aborder lors d'un éventuel échange.

2.2. Étape 2 : confrontation de l'autoévaluation et de l'évaluation de l'enseignant

Objectifs : affiner son profil de locuteur-conteur et déterminer les principaux points à améliorer en concertation avec le formateur.

La deuxième étape consiste en une discussion (de 15 à 20 minutes) entre l'enseignant et l'étudiant au sujet de sa performance orale. Cette étape est facultative : la rencontre est organisée uniquement si l'étudiant le souhaite. L'échange se centre sur l'enregistrement envoyé et sur l'évaluation et l'autoévaluation qui ont été faites sur la base de



celui-ci. Il s'agit de partager ses impressions et de comparer les grilles. La parole est d'abord donnée à l'étudiant. De manière générale, celui-ci a tendance à mettre en évidence les éléments qui posent selon lui problème et il éprouve des difficultés à mettre le doigt sur les éléments positifs.

L'enregistrement étant très bref, l'étudiant et le formateur peuvent tous deux sélectionner des extraits à écouter/visionner ensemble à titre illustratif. Soit ils visionnent/écoutent l'ensemble de l'enregistrement, et l'étudiant a la main pour effectuer des arrêts sur images aux moments qui sont les plus représentatifs de ses forces et/ou de ses faiblesses, soit l'étudiant sélectionne d'emblée les passages qui lui paraissent les plus intéressants. Selon ce qui ressort de l'autoévaluation de l'étudiant, le formateur lui soumet l'un ou l'autre passage de l'enregistrement vidéo/audio afin de l'amener à analyser ce qui se passe : « Que cherches-tu à faire ? », « Quel(s) moyen(s) utilises-tu ? », « Y parviens-tu ? », etc. Il peut attirer l'attention de l'étudiant sur des éléments positifs ou problématiques, sur des éléments précis ou, au contraire, sur des constantes (par exemple, problème d'ajustement du volume de la voix, accent, regard fuyant...). Ensuite, l'enseignant fait part à l'étudiant de son évaluation en prenant soin d'explicitier les similitudes avec l'autoévaluation de l'étudiant ainsi que les différences. Ensemble, l'étudiant et le formateur dégagent des pistes d'amélioration et sélectionnent les objectifs à viser prioritairement. L'enseignant questionne l'étudiant sur la manière dont il va s'y prendre pour travailler et améliorer les éléments pointés. Ensemble, ils se mettent d'accord sur des pistes d'action.

L'étudiant repart avec la grille complétée par l'enseignant qu'il archivera avec son autoévaluation. À l'issue de la rencontre, il est invité à garder trace de la synthèse de l'échange dans un document intitulé « Mon profil de locuteur ». Ce document sera utilisé ultérieurement, à la suite de chaque prestation évaluée. L'étudiant aura ainsi une vue d'ensemble de ses forces et des points à améliorer et pourra visualiser son évolution d'une prestation à l'autre.

L'enregistrement vidéo/audio sert de support à la discussion. Il permet de centrer celle-ci sur la prestation. Les éléments mis en évidence durant la discussion, par l'étudiant ou par l'enseignant, sont illustrés, vérifiés ou nuancés à l'aide de l'enregistrement. Ainsi, par exemple, au départ d'un extrait choisi, l'enseignant peut amener l'étudiant à

prendre conscience d'une force ou d'une faiblesse qu'il n'avait pas perçue.

2.3. Étape 3 : prise de parole face à la classe enregistrée et coévaluation

Objectifs : prendre la parole face au groupe-classe selon les objectifs définis avec l'enseignant, coévaluer plusieurs prestations afin d'identifier les forces et les faiblesses des différents locuteurs, affiner son profil de locuteur-conteur.

L'un après l'autre, face à la classe, les étudiants font le récit oral d'une œuvre littéraire ou audiovisuelle (roman, album jeunesse ou film). Ils disposent d'environ trois minutes de temps de parole et sont libres de raconter l'œuvre de leur choix (celle sélectionnée pour la première prestation orale ou une autre). La prestation est enregistrée par l'enseignant au moyen d'un micro multidirectionnel. La tâche est réalisée en milieu « semi-protégé », étant donné que l'étudiant n'a droit qu'à un essai et qu'un public est présent. Cependant, ce public est constitué uniquement du formateur et des condisciples face auxquels l'étudiant a l'habitude de s'exprimer.

Durant la prestation, les étudiants-observateurs sont invités à identifier les forces principales du locuteur. Ils les verbalisent ensuite lors d'un bref échange. Si l'accent est mis sur les qualités observées, c'est avant tout pour permettre au locuteur de prendre confiance. Celui-ci est également invité à s'exprimer sur son ressenti, sur la manière dont il a vécu l'activité.

Les étudiants se répartissent ensuite en petits groupes (3 à 4 étudiants) et reçoivent plusieurs exemplaires de la grille d'évaluation (voir annexe 3 à la fin de ce dossier thématique) utilisée précédemment. Ils disposent de l'ensemble des prestations des membres du groupe, déposées sur la plateforme en ligne par l'enseignant. Ils écoutent ensemble l'enregistrement de la prestation de l'un d'eux et complètent individuellement la grille avant d'entamer la discussion. Ils procèdent de la même manière pour toutes les prestations des membres du groupe. L'autoévaluation et l'évaluation par les pairs ainsi réalisées servent de base à l'échange (coévaluation) : les étudiants comparent et explicitent leurs grilles, ils définissent ensemble les objectifs que chacun visera prioritairement. À l'issue de la séance, chacun est invité à compléter son document de synthèse « Mon profil de locuteur ».

2.4. Étape 4 : évaluation par le formateur de l'enregistrement audio

Objectifs du formateur : identifier les forces et les faiblesses de la prestation orale de l'étudiant et les progrès qu'il a réalisés, déterminer les points à aborder lors du prochain échange.

Comme il l'avait fait pour la première performance orale, l'enseignant écoute les enregistrements et évalue les dimensions verbale et paraverbale de chaque prestation à l'aide de la grille. Cette tâche lui prend à peu près 15 minutes par prestation à évaluer. Les objectifs poursuivis sont les mêmes que précédemment, étant donné qu'un face-à-face avec chaque étudiant est prévu.

2.5. Étape 5 : confrontation de l'autoévaluation et de l'évaluation de l'enseignant

Objectifs : affiner son profil de locuteur-conteur, identifier les progrès réalisés et déterminer les principaux points à améliorer en concertation avec le formateur.

Cette cinquième étape est relativement similaire à la deuxième : l'étudiant fait part à l'enseignant du compte rendu de la coévaluation. Il peut illustrer ses propos à l'aide de l'enregistrement audio mis à sa disposition via un ordinateur. L'enseignant le questionne si nécessaire sur ses intentions, sur les moyens utilisés et sur l'adéquation entre intentions et moyens. Il demande éventuellement à l'étudiant de revenir sur un extrait qu'il lui indique, qu'ils réécoutent ensemble, et il l'invite à analyser les quelques feedbacks sonores du public : « Pourquoi, selon toi, ton public réagit-il de cette façon ? », etc. L'échange dure entre 15 et 20 minutes.

Des pistes concrètes d'amélioration sont dégagées à la fin de la discussion et les objectifs prioritaires sont définis. L'étudiant repart avec la grille annotée par l'enseignant. Il complète et affine à domicile son « profil de locuteur ».

2.6. Étape 6 : prise de parole face à la classe filmée et évaluation par le collectif

Objectifs : prendre la parole face au groupe-classe selon les objectifs définis avec l'enseignant, évaluer

les prestations des pairs en focalisant son regard sur un ou deux critères à la fois.

La troisième et dernière prestation a lieu plusieurs semaines plus tard. Face à la classe, les étudiants racontent à tour de rôle un extrait ou l'intégralité du roman, de l'album jeunesse ou du film de leur choix. Le contexte est identique à celui de la deuxième prestation : le public se compose uniquement des condisciples et de l'enseignant, mais la durée de la prestation est plus importante (5 à 10 minutes) et la captation se fait à l'aide d'une caméra. Cela permettra dans un second temps d'analyser la prestation, notamment du point de vue non verbal.

Les étudiants-observateurs reçoivent une tâche d'écoute : l'enseignant répartit les critères de la grille entre les différents observateurs. Chacun se focalise ainsi sur un ou deux critères. Une tournante est prévue pour permettre à chacun de s'intéresser à tous les critères. Cette méthodologie fait écho au dispositif d'observation et d'optimisation de l'oral en langues étrangère (DOOLE) imaginé par Pagnoul (2018). Ce dispositif permet aux étudiants de se focaliser sur un ou deux critères à la fois. Leur analyse est ainsi plus fine et plus profonde que si elle portait simultanément sur l'ensemble des critères. Indirectement, l'évaluation des prises de parole des pairs permet à l'étudiant d'améliorer sa propre prestation. Le formateur, quant à lui, complète la grille en accordant une attention particulière au non-verbal, peu évalué jusque-là, et aux critères liés aux objectifs prioritaires de l'étudiant.

À la fin de la prestation, un bref échange (5 minutes par prestation) est organisé. Le locuteur s'exprime sur son ressenti et les observateurs et l'enseignant commentent, à l'aide de leurs notes, la prestation. Toutes les grilles complétées sont remises au locuteur. Celui-ci pourra les analyser plus précisément à domicile. Il recevra également par mail la vidéo de sa prestation.

2.7. Étape 7 : autoévaluation

Objectifs : affiner son profil de locuteur-conteur ; identifier les forces et les faiblesses de sa prestation orale ainsi que les progrès réalisés.

À domicile, l'étudiant visionne la vidéo de sa prestation en vue de l'évaluer. Pour ce faire, il utilise la grille d'évaluation qui lui est à présent familière. Il met en évidence les forces et les faiblesses de sa performance sur les plans verbal, paraverbal et non



verbal. Il identifie les progrès réalisés et en garde trace au moyen du « profil de locuteur ». Il rédige ses objectifs personnels, ceux qui lui paraissent prioritaires. Il compare son autoévaluation aux traces de l'évaluation réalisée par les pairs en classe et affine sa synthèse.

Il sélectionne ensuite dans la vidéo un ou plusieurs extraits qui lui semblent intéressants, illustrant une force, un point à améliorer ou un élément sur lequel portent ses progrès. Lors de la dernière étape du dispositif, il sera amené à présenter et à illustrer son profil de locuteur à l'aide des extraits sélectionnés. L'objectif de cette étape durant environ 30 minutes est d'aider l'étudiant à mesurer son évolution.

2.8. Étape 8 : présentation face à la classe du profil de locuteur et des progrès réalisés au fil du dispositif

Objectifs : présenter son profil de locuteur à la classe (forces, points à améliorer, progrès), mesurer le chemin parcouru.

À l'heure où nous finalisons cette contribution, la huitième et dernière étape du dispositif n'a pas encore été testée en classe. Elle résulte d'ajustements de la première version du dispositif et s'intègre dans une visée développementale : l'étudiant, aidé par le groupe, mesure le chemin parcouru.

Concrètement, l'étudiant présente à la classe le fruit de son analyse et les caractéristiques principales de son profil de locuteur. Il fait visionner au groupe les extraits qu'il a choisis. Ceux-ci peuvent illustrer une force, une faiblesse ou un élément qui a positivement évolué au fil des prestations. Le groupe réagit aux propos du locuteur et commente les extraits. L'intervention des pairs peut s'avérer riche, étant donné que l'étudiant-locuteur a souvent tendance à se sous-estimer et à insister sur ses faiblesses.

Le formateur guide si nécessaire les échanges à l'aide de questions telles que « Êtes-vous d'accord avec l'analyse que fait X de cet extrait ? », « Y a-t-il autre chose qui vous frappe dans l'extrait choisi ? », etc., mais il essaie de s'effacer peu à peu pour laisser le groupe gérer la discussion. Il clôture celle-ci en invitant l'étudiant-locuteur à faire une synthèse de l'échange et à formuler son ou ses objectif(s) prioritaire(s) et les pistes d'action qu'il envisage : « La prochaine fois que tu devras faire un récit

oral face à un groupe, à quoi seras-tu particulièrement vigilant ? », « Que vas-tu mettre en place pour t'améliorer ? ».

3. Obstacles rencontrés

Le dispositif décrit ci-dessus, bien qu'à notre sens véritablement formateur, présente plusieurs obstacles. Il est avant tout particulièrement chronophage puisque, en plus du temps qui y est consacré en classe, les étudiants comme l'enseignant écoutent ou visionnent et évaluent les prestations à domicile. Le temps que l'enseignant consacre à ces tâches varie évidemment selon le nombre d'étudiants.

Malgré une volonté de rendre le dispositif progressif, notamment en introduisant en classe le micro avant la vidéo, les étudiants restent relativement anxieux face aux outils de captation. Il serait utile d'utiliser plus fréquemment ces outils de manière à familiariser davantage les apprenants avec ceux-ci et à les amener à oublier peu à peu leur présence.

Enfin, pour mener la logique progressive à son terme et rendre la tâche plus authentique, il faudrait idéalement pouvoir permettre aux étudiants de réaliser une dernière tâche orale en contexte réel, face à une classe d'élèves du degré inférieur (12 à 15 ans).

Bibliographie

Bsiri, L. (2010). *Guide de la voix à l'usage des enseignants*. Paris : Retz.

Éduscol (2007). *La voix de l'enseignant* [http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/26/5/voix-enseignant_116265.pdf] (consulté le 12 novembre 2019).

Garcia-Deban, Cl. (1999). Évaluer l'oral. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 103–104, 193–212.

Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire. Séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*. Montréal : Chenelière Éducation.

Pagnoul, P. (2018). Réguler et optimiser le débat de société. In M. Jacquin, G. Simons & D. Delbrassine (éd.). *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique* (155–164). Berne : Peter Lang.

Plane, S. (2015). Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ? *Cahiers pédagogiques* [<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne> (consulté le 13 novembre 2019)].

Notes

1. Les termes « enseignant » et « formateur » désignent dans cet article une seule et même personne.

VOLET 2

DOSSIER THÉMATIQUE
VIDÉOFORMATION EN ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

PARTIE 2

Deux dispositifs
mis en œuvre en contexte
de **recherche** dans le
domaine de la formation
des formateurs



La surveillance en tant que maître-nageur sauveteur, une activité qui s'apprend ?

Yves DEPLUVREZ

ULiège
UR Évaluation et qualité de l'enseignement (ÉQUALE)

1. Contexte et cadrage théorique

1.1. Contexte

En Belgique, l'Office belge de statistique a dénombré 68 cas de noyade mortelle en 2016. Les noyades sont, pour beaucoup, expliquées par un défaut de surveillance (Lebihain, 2003). L'inefficacité de la surveillance peut s'expliquer par le faible niveau de formation des maîtres-nageurs sauveteurs (désormais MNS) et la pauvreté de leurs connaissances des causes d'un accident en piscine (Lebihain, 2003).

En Belgique francophone, le titre de MNS en piscine publique ou privée est accordé après une formation de 73 heures et la réussite d'un examen. Ce dernier est composé d'un examen théorique de 80 questions et de cinq épreuves aquatiques sur les techniques de déplacement, les sorties d'eau, les techniques de sauvetage et la réanimation cardio-pulmonaire. L'analyse plus approfondie du cahier des charges est interpellante. En effet, concernant la surveillance des bassins, uniquement 1h30 de formation est allouée à la sécurité et à la surveillance sans que la maîtrise de cette compétence ne fasse l'objet d'une évaluation. Or, cette compétence est considérée comme primordiale dans l'exercice du métier de MNS et dans la prévention des noyades.

Sur la base de ces constats et avec l'objectif de mieux comprendre l'activité de surveillance des bassins de natation, un dispositif de recherche-action formation (désormais RAF) expérimental a été proposé auprès d'un MNS novice tiré au sort parmi les brevetés 2017 et 2018 de l'Université de Liège, en faculté de Médecine, au département des Sciences de la motricité. Le sujet n'avait aucune expérience comme MNS au sein d'une piscine. Il était, par contre, susceptible d'être engagé à tout moment pour assurer cette fonction. La présente contribution détaille la scénarisation pédagogique mise en place dans le cadre de la RAF après avoir précisé le cadre de la didactique professionnelle.

1.2. Cadrage théorique

Depuis plusieurs années, la didactique professionnelle a montré l'importance de l'analyse du processus et des conditions de la construction et du développement des compétences dans le but de les optimiser en se basant sur *l'analyse du travail* (Pastré, 2011). Analyser le travail, c'est en partie analyser l'activité des professionnels (Flandin, Ria, Périnet & Poizat, 2019). Pour comprendre cette activité, Vergnaud (1985) se réfère au concept piagétien du « schème » qui représente le lien entre la connaissance et l'action.

Pastré a prolongé la théorie de la conceptualisation dans l'action de Vergnaud relative au développement humain en l'appliquant au fonctionnement de l'adulte dans le travail (Vinatier, 2009). Son cadre théorique s'articule autour du triptyque : *concept pragmatique, structure conceptuelle et modèle opératif*. Concernant les concepts pragmatiques, leur principale propriété est de réaliser un diagnostic de la situation en identifiant les indicateurs significatifs sur les variables fonctionnelles d'une situation professionnelle (Beckers, 2007). La structure conceptuelle d'une situation reprend l'ensemble des concepts organisateurs de l'action qu'un professionnel expérimenté et compétent

exploite en situation (Pastré, 2011). Le modèle opératif représente la façon dont le sujet s'est approprié la structure conceptuelle, mais également l'adoption d'un « genre professionnel » (Clot, 1999) que le professionnel a retiré de sa propre expérience (Pastré, 2011).

Samurçay et Rabardel (2004) distinguent l'activité *constructive* de l'activité *productive*. Quand un sujet est face à une situation, il utilise ses propres invariants opératoires pour agir efficacement sans devoir en créer de nouveaux. Dans ce cas, il se trouve dans une configuration de « fonctionnement ». Mais il existe aussi des situations où le modèle opératif du sujet ne lui permet pas de faire face à la situation efficacement. Dans ce cas, il se retrouve dans une configuration de « développement » et il doit créer de nouveaux invariants. Il vit des moments de « développement » décrits comme « des moments de genèses » (Pastré, 2005, p. 233) qui, sur le plan opératif, sont des moments de déséquilibre qui amènent un accroissement de généralité. L'enjeu sera d'être aussi efficace dans l'ancienne que dans la nouvelle situation (Pastré, 2011). Ce nouveau niveau d'invariance doit gagner en abstraction et faire l'objet d'une appropriation par le sujet.

2. Protocole de recherche

La présente recherche portait sur un dispositif de vidéo-formation hybride centré sur l'analyse de l'activité, alternant formation à distance et interaction avec le formateur-chercheur. Le dispositif mis en place comprend trois temps de formation repris dans la figure 1.

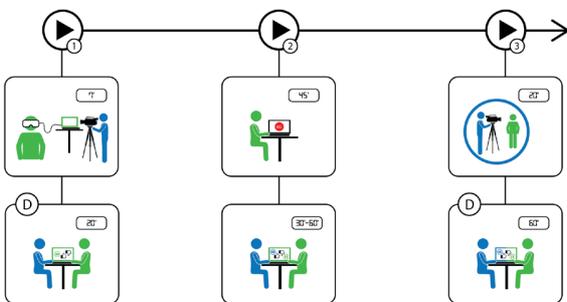


Figure 1 : Schéma du protocole de recherche

2.1. Étape 1 : surveillance en réalité virtuelle

Le premier temps correspond à une activité opérative où le sujet est confronté à la complexité du métier dans sa globalité.

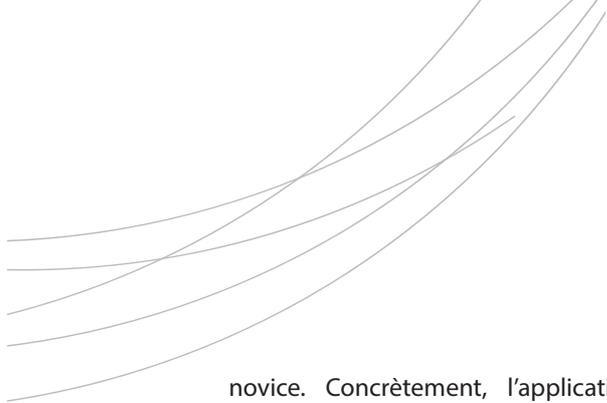
Le MNS est immergé dans un environnement virtuel qui reconstitue le milieu d'une piscine publique. Concrètement, le MNS peut se projeter virtuellement au bord de la piscine grâce à des capteurs et un casque de réalité virtuelle « Oculus rift » placé sur son visage et relié à un ordinateur. Une caméra fixée sur un pied est orientée vers l'écran d'ordinateur qui projette en direct ce que le MNS voit. La consigne donnée au MNS est la suivante : « Pendant 7 minutes, tu vas être plongé en réalité virtuelle au bord d'un bassin de natation. Tu assures la surveillance seul, alors que la piscine est en ouverture publique et donc fréquentée par des baigneurs. Comporte-toi comme si tu étais réellement au bord du bassin ».

Le film de l'activité de surveillance sert de support à l'entretien d'autoconfrontation mené par le chercheur-formateur. Ensemble, chercheur-formateur et MNS visionnent l'intégralité de l'extrait vidéo où le MNS est libre d'interrompre la vidéo à tout moment pour commenter son activité. Toutefois, le chercheur-formateur peut également interpeller le MNS s'il constate un élément intéressant sur la vidéo concernant la surveillance. Les questions posées par le chercheur-formateur sont orientées de manière à faire émerger les concepts pragmatiques mobilisés dans l'action par le MNS.

2.2. Étape 2 : utilisation d'une plateforme

Le second temps de formation directement consécutif à l'expérience de surveillance, consiste en une exploitation, pendant 45 minutes maximum, d'une plateforme reprenant des vidéos sur la surveillance.

Les différents supports vidéo repris sur la plateforme sont des synopsis d'activité, c'est-à-dire « des modélisations plus ou moins élaborées de l'activité à différentes échelles, prenant d'emblée en compte le point de vue des acteurs, ou visant à favoriser son expression de manière différée » (Flandin, Ria, Périnet & Poizat, 2019, p. 5). Au total, 18 traces d'activité ont été commentées par un MNS expérimenté, un expert de la ligue de sauvetage et un MNS



novice. Concrètement, l'application « FastStone Capture » enregistre (dix images à la seconde) toutes les opérations réalisées sur l'interface. Cette application permet de voir à quel moment et sur quels éléments interactifs le MNS clique, pointe ou scrolle. Le pointeur de la souris est cerclé en jaune et devient rouge lors d'un clic. Le MNS novice est informé des intentions du chercheur-formateur avant l'exploitation de la plateforme : « Tu es dans une situation d'utilisation d'une plateforme centrée sur "la surveillance" en autonomie, comme si tu t'étais connecté de ton propre chef. Nous avons convenu d'une durée de 45 minutes, mais tu peux t'arrêter dès que tu as le sentiment que tu l'aurais fait en dehors de cette étude. Je n'ai pas d'attentes particulières concernant ce que tu vas faire ou non, et tu as toute liberté pour utiliser ou ne pas utiliser tout ou une partie de ce dispositif. »

Le film créé par l'application fait l'objet d'un entretien d'autoconfrontation où le MNS est invité à stopper la vidéo à tout moment pour commenter son activité de navigation. L'ensemble du film est visionné avec le formateur-chercheur qui pose différents types de questions telles que : « Que visiez-vous à ce moment-là ? », « En quoi consiste votre action ? », « Qu'observez-vous concrètement dans la situation ? », pour diriger la verbalisation sur un vécu et non pas sur un satellite de l'action¹ (Vermersch, 1994).

2.3. Étape 3 : surveillance en piscine

Le troisième moment de formation se passe deux semaines plus tard et consiste en une surveillance de 20 minutes d'une piscine en ouverture publique.

À l'insu du novice, un « nageur-acteur » reproduit plusieurs comportements à risque durant la surveillance dont une glissade au niveau de l'échelle du bassin profond ou encore des apnées anormalement longues. Durant cette surveillance, le MNS novice est filmé par le formateur-chercheur placé au bord de la piscine via une caméra fixée sur un pied. La consigne donnée au MNS est : « Tu dois assurer la surveillance seul pendant 20 minutes comme si tu avais été engagé. Tu es donc le seul MNS à gérer les différents baigneurs. »

Le film de son activité sert ensuite de support à l'entretien de régulation (Beckers, 2007) dont l'amorce est toujours la même : « Sur quoi souhaites-tu revenir ? » (Beckers *et al.*, 2013). Le

chercheur-formateur entame une phase d'écoute tout en questionnant le MNS afin d'identifier les concepts organisateurs mobilisés dans l'action. Durant le visionnage du film, le MNS peut interrompre la vidéo pour se focaliser sur des éléments qu'il voudrait commenter. De même, le chercheur-formateur se donne le droit d'arrêter la vidéo sur un élément jugé interpellant quant à l'activité de surveillance et non commenté spontanément par le MNS. Enfin, ensemble, en fin d'entretien, MNS et formateur-chercheur tentent de trouver des pistes de régulation de l'action face à des problèmes posés en situation réelle.

3. Obstacles rencontrés

Parmi les obstacles identifiés, il est important de souligner les limites actuelles de l'utilisation de la technologie virtuelle pour des métiers où les professionnels sont amenés à se mouvoir. Ainsi, l'utilisation d'un casque de réalité virtuelle est intéressante pour l'immersion en contexte mais ne permet pas au MNS de bouger autour du bassin s'il le désire.

Une deuxième limite est la netteté de l'image procurée dans le casque de réalité virtuelle sur de grands espaces tels qu'une piscine publique. Pour un métier où la prise d'information est primordiale, cela peut constituer un frein à la formation.

Une troisième limite tient au fait que la technologie virtuelle n'est qu'une simulation du réel. Les situations authentiques ont certaines caractéristiques qui échappent au contrôle didactique. Toutefois, cette situation quasi-professionnelle (Beckers, 2007) a sa place dans un dispositif de RAF en se centrant sur des éléments essentiels de l'activité pour laquelle on veut estimer le niveau de conceptualisation des formés.

Bibliographie

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

Beckers, J., Biemar, S., Boucenna, S., Charlier, E., François, N. & Leroy, Ch. (2013). *Comment soutenir la démarche réflexive ? Outil et grilles d'analyse des pratiques*. Bruxelles : De Boeck.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

Flandin, S., Ria, L., Périnet, R. & Poizat, G. (2019). Analyse du travail pour la formation : essai sur quatre problèmes méthodologiques et le recours à des synopsis d'activité. *Revue TransFormations*, 18, 1–15 [doi : 10.13140/RG.2.2.17540.58240].

Lebihain, P. (2003). Le management de la sécurité dans les piscines publiques : contribution à une étude des limites de l'organisation sécuritaire. *Staps*, 60, 43–58 [doi : 10.3917/sta.060.0043].

Pastré, P. (2005). Genèse et identité. In P. Rabardel & P. Pastré (éd.), *Modèles du sujet pour la conception* (231–259). Toulouse : Octarès Éditions.

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle : approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF.

Samurçay, R. & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences. In

R. Samurçay & P. Pastré (éd.), *Recherches en didactique professionnelle* (163–180). Toulouse : Octarès.

Vergnaud, G. (1985). Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation. *Psychologie française*, 30, 245–252.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Notes

1. Il est difficile de décrire son action en se centrant sur les savoirs pratiques utilisés dans l'action. Ce sont d'autres catégories d'actions qui vont apparaître plus spontanément dans la description de l'action professionnelle telles que le contexte de la situation, les justifications...

Recours à la vidéo par le conseiller pédagogique en enseignement supérieur : une activité encore méconnue ?

Vincent ALONSO VILCHES

ULiège

Institut de formation et de recherche en enseignement supérieur (IFRES)

UR Didactique et formation des enseignants (DIDACTIfen)

1. Contexte et cadrage théorique

Depuis une dizaine d'années, la littérature scientifique issue du champ de la pédagogie universitaire attribuée aux conseillers pédagogiques (désormais CP) un rôle déterminant dans le développement des compétences réflexives des enseignants du supérieur qu'ils accompagnent (Bélangier, 2010; Frenay, Jorro & Poumay, 2011; Langevin, 2007; Wright, 2007). Qualifié de métier « émergent » (Bourgade, 2017), et provenant de parcours de formation hétérogènes (Biémar, Boucena, Malengrez & Oger, 2016; Romainville, 2000; Wouters, Frenay, Campos Olave & De Ketele, 2015), le CP exerce généralement au sein d'un « service de soutien à l'enseignement supérieur » (désormais SSES) dont la mission consiste à accompagner le développement professionnel des enseignants et à agir positivement sur la qualité de l'enseignement supérieur (Daele & Sylvestre, 2016; Demougeot-Lebel & Perret, 2010; Frenay, Saroyan, Taylor, Bédard, Clement, Colet, Paul & Kolmos, 2010; Romainville, 2000).

Paradoxalement, si la littérature scientifique décrit volontiers les interventions des CP destinées à stimuler le développement professionnel des enseignants du supérieur (Biémar, Daele, Malengrez

& Oger, 2015; Meyer, 2012; Wouters, Frenay & Parmentier, 2011), ses effets sur leurs pratiques enseignantes (Daele, Ricciardi Joos, Schaub, Barras, Lambert, Rochat & Stainier, 2015) et leurs conceptions du métier (Bailly, Demougeot-Lebel & Lison, 2015), rares sont encore les travaux qui étudient empiriquement l'activité discursive du CP lorsqu'il interagit avec les enseignants (McDonald & Stockley, 2010). Effectivement, malgré une pratique continue du conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur, le savoir portant sur les facteurs de succès des échanges entre un CP et un enseignant ainsi que de leurs effets reste limité.

Plus rares encore sont les recherches qui documentent ces échanges lorsqu'ils gravitent autour de l'enregistrement vidéo d'une situation de classe directement vécue par l'enseignant. Dans la foulée de la simplification, de la diffusion et de la miniaturisation des caméras, ces dernières années ont vu les activités du CP, dans le domaine de l'enseignement supérieur, s'étendre à des pratiques de débriefing fondées sur la captation vidéo d'une situation réelle qu'enseignant et CP visionnent ensemble. Observer l'enregistrement de leur propre séance de cours permettrait aux enseignants de développer à la fois leur capacité *réflexive* (Zhang, Lundeborg, Koehler & Eberhardt, 2011) et leur capacité *d'action* (Sherin & Van Es, 2009). La vidéoformation semble dès lors propice à soutenir le *développement professionnel* (Seidel, Stürmer, Blomberg, Kobarg & Schwindt, 2011) lorsqu'elle accompagne le participant dans la construction du sens de son action (Paul & Fabre, 2016) et traite des difficultés récurrentes des enseignants novices : la réalisation du diagnostic des situations d'enseignement rencontrées (Bru, Pastré & Vinatier, 2007) et la prise de conscience de la pluri-dimensionnalité des situations professionnelles (Delpoux & Veyrunes, 2010).

La présente contribution décrit précisément une méthodologie mise en place à l'Institut de formation et de recherche en enseignement supérieur (désormais IFRES) dans le but d'étudier l'activité des CP lorsqu'ils discutent avec un enseignant au sujet d'enregistrements de sa pratique professionnelle. Cette étude s'inscrit dans un contexte particulier qui est celui de la consolidation de la formation des CP dans l'enseignement supérieur (Bédard, Clement & Taylor, 2010; Taylor & Rege Colet, 2010) et du pilotage et de l'évaluation de l'efficacité des services de pédagogie universitaire.

Afin d'appréhender les interactions fines en débriefing, l'étude a conçu un dispositif expérimental (Figure 1) dans lequel la collecte de données réalisée par le chercheur s'imbrique dans un dispositif de vidéoformation implémenté au SSES de l'Université de Liège.

2. Protocole de recherche ¹

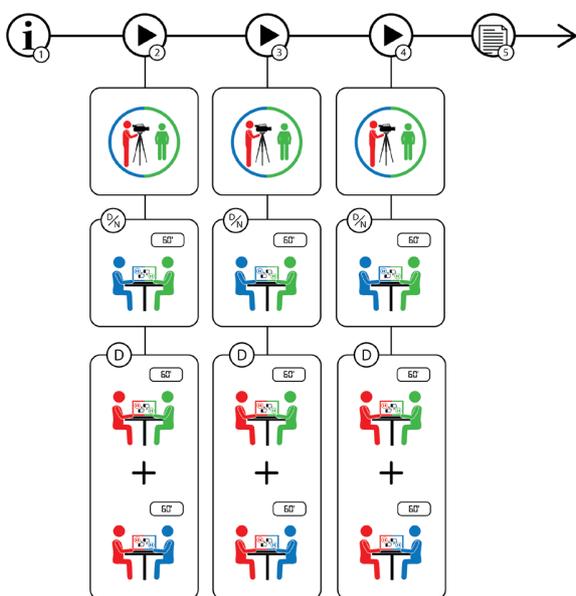


Figure 1 : Schéma du protocole de recherche

2.1. Étape 1 : rencontre entre le conseiller pédagogique et l'enseignant

La première rencontre entre le CP et l'enseignant a pour objectif de permettre à ce dernier de définir une régulation pour trois séances d'un même cours dont il a la charge. La régulation, définie avec le CP, concerne un aspect précis de sa pratique enseignante et vise à répondre à un besoin préalablement identifié.

En vue de préparer cette rencontre, il est demandé à l'enseignant d'identifier pour trois séances d'un même cours un aspect de sa pratique enseignante qu'il désire modifier. Le CP, quant à lui, découvre lors de cette rencontre l'état de la demande de l'enseignant, il l'aide à construire une régulation pédagogique qui rencontre ses besoins. Cette première rencontre dure une heure.

2.2. Étapes 2, 3, 4 : pratiquer et verbaliser

Les étapes 2, 3 et 4 se déroulent l'une à la suite de l'autre et se répètent trois fois.

2.2.1. Première séquence

L'objectif de cette séquence est de fournir au binôme CP/enseignant l'enregistrement audiovisuel de la mise en pratique de la régulation par l'enseignant en séance de cours, afin qu'elle puisse constituer un support pour la discussion.

Le chercheur réalise une captation audiovisuelle des trois itérations de la régulation définie par l'enseignant avec l'aide de son CP lors de la première rencontre. La situation à enregistrer résulte du choix concerté entre l'enseignant et le CP. Lors de l'enregistrement des trois séquences de cours intégrant la régulation, la caméra est centrée sur l'enseignant. La durée de l'enregistrement se situe entre 15 et 60 minutes.

La consigne donnée à l'enseignant est de mettre en œuvre, en séance de cours, la régulation pédagogique envisagée avec le CP. En amont des enregistrements en séances de cours, les étudiants sont prévenus par l'enseignant de la présence d'une caméra et des raisons qui la motivent. Les étudiants ne sont pas filmés.

2.2.2. Deuxième séquence

L'objectif de cette séquence est d'offrir l'occasion à l'enseignant de bénéficier du regard du CP sur la manière dont il a mis en œuvre la régulation lors de sa séance de cours.

Le chercheur remet systématiquement l'enregistrement qu'il a réalisé au binôme CP/enseignant. Cet enregistrement sert de support au débriefing entre CP et enseignant qui suit chaque séquence de cours enregistrée. Lors de ce débriefing, les échanges entre CP et enseignant portent sur le déroulement de la séquence de cours filmée et sur le rôle joué par l'enseignant durant cette séquence compte tenu de la régulation envisagée à l'étape 1. Chacune des trois séances du débriefing est enregistrée dans son intégralité.

La consigne pour la conduite du débriefing, sur la base de l'enregistrement, est présentée systématiquement par le chercheur au binôme CP/enseignant en début de chacun des trois débriefings planifiés. La consigne repose sur la liberté des participants à réaliser des arrêts sur images au moment de l'extrait vidéo de leur choix et à partager leurs commentaires autour de ces arrêts sur images. Le chercheur pose systématiquement le cadre de cette consigne en début de débriefing par un texte standardisé :

Pour réaliser ce débriefing, je vous propose l'enregistrement de la régulation mise en œuvre par Madame/Monsieur X. Je vous invite tous deux à réaliser un arrêt sur images aux moments de l'extrait vidéo que vous voudriez commenter, c'est-à-dire à des moments qui font sens de votre point de vue, qui vous interpellent, pour lesquels vous désirez obtenir des précisions ou en donner. Le débriefing dure une heure.

Le débriefing s'inspire d'une approche tant *développementale* que *normative*. Le CP est libre d'utiliser des stratégies qui lui semblent utiles pour conduire l'entretien avec l'enseignant. Il approfondit sur la base de son propre jugement la dimension réflexive et pragmatique du débriefing avec l'enseignant. Le binôme choisit en concertation les extraits à visionner, sélectionnés pour leur caractère satisfaisant ou insatisfaisant. Lors du visionnage, ils opèrent tous deux les arrêts sur images pour interrompre la vidéo et réagir au sujet d'un élément à l'écran. Le débriefing ne dépasse pas une heure.

2.2.3. Troisième séquence

L'objectif de cette séquence est de soumettre au CP et à l'enseignant séparément, la vidéo du débriefing réalisée en vue de comprendre comment ils ont respectivement vécu ce moment de formation.

Après chacun des trois débriefings réalisés entre CP et enseignant, le chercheur conduit systématiquement une autoconfrontation simple avec le CP et l'enseignant séparément, sur la base de l'enregistrement audiovisuel du débriefing réalisé. Ces entretiens audiovisuels durent approximativement une heure et s'ancrent dans une approche développementale. Le but de cette démarche est de comprendre la réception, par les enseignants, des conseils prodigués par les CP. Le chercheur propose systématiquement au CP les extraits vidéos du débriefing pour lesquels il réalise lui-même les arrêts sur images. La confrontation avec le CP consiste à expliciter les préoccupations et les intentions qui sous-tendent ces arrêts sur images. Avec l'enseignant, le chercheur propose les extraits vidéo identiques à ceux proposés aux CP. La confrontation avec l'enseignant consiste en l'explicitation du sens perçu des conseils prodigués par le CP.

Le chercheur pose systématiquement le cadre des entretiens d'autoconfrontation en début d'entretien par un texte standardisé :

Pour réaliser cet entretien, je vous propose l'enregistrement du débriefing réalisé avec le CP/enseignant [selon que l'autoconfrontation simple se réalise avec l'enseignant ou le CP]. Pour cet entretien, nous allons particulièrement nous centrer sur les moments du débriefing qui donnent lieu à des interactions entre le CP/enseignant [idem] et vous-même. Pour ces moments, je réaliserai des arrêts sur images et vous poserai des questions qui ont pour but de comprendre, de votre point de vue, ce qui est dit à ce moment précis du débriefing. Je vous invite également lors du visionnage à réaliser des arrêts sur images aux moments de l'enregistrement que vous voudriez commenter, c'est-à-dire des moments qui font sens de votre point de vue, qui vous interpellent, pour lesquels vous désirez me donner des précisions. L'entretien dure une heure.

Pour ces extraits, le chercheur pose différents types de questions. Des questions qui s'orientent vers la compréhension générale de l'interaction en cours entre le CP et l'enseignant : « De quoi s'agit-il là ? », « De quoi parlez-vous ? », « Sur quoi revenez-vous dans cet échange ? », « Sur quoi

revient le CP/l'enseignant? », « Qu'est-ce qui vous incite à réaliser l'arrêt sur images? », « Quels sont les éléments de l'extrait vidéo qui attirent votre attention? ». Des questions qui s'orientent vers la représentation des CP et des enseignants lors du débriefing sur deux niveaux. Le premier est un niveau opératoire (Vermersch, 2012): « En quoi cela consiste? », « Comment procédez-vous? », « À quoi cela contribue-t-il? », « Qu'est-ce que cela permet? »; ces questions facilitent la compréhension du chercheur au sujet de l'action des acteurs, leur déroulement, leurs intentions et organisation. Le second est un niveau identitaire (Faingold, 2013): « Comment vous situez-vous par rapport à cela? », « C'est important pour vous? » « Ça vous parle? »; ces questions permettent au chercheur de comprendre les valeurs et le rapport qu'entretiennent les acteurs avec les séquences qu'ils commentent. Dans le cas de la présente recherche, cette dimension est approfondie chez les enseignants pour comprendre la manière dont ils gèrent les tensions identitaires (Bajoit, 2003) associées aux conseils prodigués par les CP.

3. Obstacles rencontrés

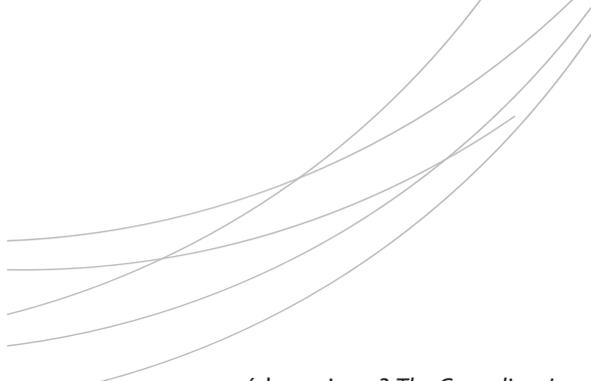
L'utilisation de la vidéo à des fins de recherche s'accompagne de difficultés techniques ou du moins de dilemmes pour le chercheur qui l'emploie. Concernant l'utilisation de la vidéo dans l'enseignement supérieur, l'angle de vue choisi est déterminé par le chercheur qui réalise la captation audiovisuelle. De ce fait, l'enseignant peut ressentir un inconfort à visionner la vidéo de lui-même dans laquelle certaines de ses actions n'ont peut-être pas été enregistrées. Aussi, la qualité du rendu sur image peut par moment faire défaut. Le visionnage peut être entaché d'un extrait inaudible dans le cas de la vidéo.

Le cadre et les conditions de réalisation des auto-confrontations avec le CP et l'enseignant jouent un rôle déterminant dans la méthodologie présentée ci-avant. Afin que les accompagnés se sentent à l'aise et en confiance à l'idée de parler d'eux-mêmes et au sujet de leur propre image, le chercheur gagne à expliciter la finalité de sa démarche à chaque début d'entretien. Rappeler ces finalités et permettre à l'accompagné de s'exprimer sur la manière dont il vit le dispositif libère plus facilement la parole chez certains et les incite à s'ouvrir

à la démarche de la manière la plus authentique possible. En agissant de la sorte, c'est-à-dire en rappelant la visée compréhensive de la collecte de données, en insistant sur le fait « qu'il n'y a pas de bonne réponse » à donner lors de l'entretien, et enfin, en réaffirmant son intérêt pour l'observation de leur activité, le chercheur contre au moins deux obstacles. Le premier est l'anxiété ressentie chez les accompagnés, due à leur participation au dispositif ou à une compréhension partielle des finalités de l'entretien. Les accompagnés peuvent éprouver le sentiment de « ne pas savoir quoi faire » ou de ne pas comprendre comment se déroule l'entretien, ce qui se traduit par certaines questions posées au chercheur: « Ça va mes réponses? », « Ici, vous voulez que je parle de quelque chose en particulier? ». Le second obstacle est le sentiment ressenti chez les accompagnés de devoir se justifier, d'où l'importance de reposer le cadre et les finalités de l'entretien à chaque autoconfrontation et de veiller à la qualité des relances proposées par le chercheur. Celles-ci privilégieront les questions ouvertes non-inductives (comment avez-vous décidé de...?) aux questions fermées (vous regardez les étudiants?), de manière à accompagner la verbalisation du déroulement, « pas à pas », de l'activité des acteurs, tout en évitant la question du « pourquoi » de l'action (pourquoi avez-vous décidé de...?) et éviter de provoquer chez l'interlocuteur le sentiment de devoir se justifier (Vermersch, 2012).

Bibliographie

- Bailly, B., Demougeot-Lebel, J. & Lison, C. (2015). La formation d'enseignants universitaires nouvellement recrutés : quelles retombées? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31 [http://journals.openedition.org/ripes/990].
- Bajoit, G. (2003). *Le changement social: approche sociologique des sociétés occidentales contemporaines*. Paris : Armand Colin.
- Bédard, D., Clement, M. & Taylor, K.L. (2010). Validation of a conceptual framework on faculty development: Meaning and scope. In A. Saroyan & M. Frenay (dir.), *Building Teaching Capacities in Higher Education: A Comprehensive International Model* (168–187). Sterling : Stylus Publishing.
- Bélanger, C. (2010). Une perspective SoTL au développement professionnel des enseignants au supérieur : Qu'est-ce que cela signifie pour le conseil



pédagogique ? *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1 [doi : <http://dx.doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2010.2.6>].

Biémar, S., Boucenna, S., Malengrez, D. & Oger, L. (2016). Analyser ses actions de conseiller pédagogique. In A. Dael & E. Sylvestre (éd.), *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ?* (261–279). Bruxelles : De Boeck.

Biémar, S., Daele, A., Malengrez, D. & Oger, L. (2015). Le « Scholarship of Teaching and Learning » (SoTL). Proposition d'un cadre pour l'accompagnement des enseignants par les conseillers pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31 [<http://journals.openedition.org/ripes/9666>].

Bourgade, J.-P. (2017). Les conseillers pédagogiques de l'enseignement supérieur entre unité et variété : étude clinique. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 33 [<http://journals.openedition.org/ripes/1227>].

Bru, M., Pastré, P. & Vinatier, I. (2007). Éditorial. *Recherche & Formation*, 56, 56–14.

Daele, A., Ricciardi Joos, P., Schaub, M., Barras, H., Lambert, M., Rochat, J. M. & Stainier, N. (2015). Évaluer la portée des actions des conseillers pédagogiques dans l'enseignement supérieur : mise à l'épreuve et adaptation d'outils méthodologiques. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 37, 361–382.

Daele, A. & Sylvestre, E. (2016). Introduction générale. In A. Daele & E. Sylvestre, *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur* (13–20). Bruxelles : De Boeck.

Delpoux, P. & Veyrunes, P. (2010). Analyse de l'activité de stagiaires lors de stages d'observation en formation des enseignants. Actes du congrès de l'*Actualité de la recherche en éducation et en formation* (AREF), Université de Genève, septembre 2010.

Demougeot-Lebel, J. & Perret, C. (2010). Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutants à l'université. *Savoirs*, 2, 51–72.

Faingold, N. (2013). Accompagner l'émotion : explicitation, décryptage du sens et parties de soi. *Expliciter le journal de l'association GREX*, 100, 29–38.

Frenay, M., Jorro, A. & Poumay, M. (2011). Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement. *Recherche et formation*, 67, 105–116.

Frenay, M., Saroyan, A., Taylor, K. L., Bédard, D., Clement, M., Colet, N. R., Paul, J.-J. & Kolmos, A. (2010). Accompagner le développement pédagogique des enseignants universitaires à l'aide d'un cadre conceptuel original. *Revue française de pédagogie*, 172, 63–76.

Langevin, L. (2007). *Formation et soutien à l'enseignement universitaire : des constats et des exemples pour inspirer l'action*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

McDonald, J. & Stockley, D. (2010). Editors' notes. In J. McDonald & D. Stockley (éd.), *Pathways to the Profession of Educational Development* (7–9). San Francisco, CA : Jossey Bass.

Meyer, F. (2012). Les vidéos d'exemples de pratique pour susciter le changement. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28 [<http://journals.openedition.org/ripes/660>].

Paul, M. & Fabre, M. (2016). *La démarche d'accompagnement : Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan.

Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M. & Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 259–267.

Sherin, M.G. & Van Es, E.A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20–37.

Taylor, K.L. & Rege Colet, N. (2010). Making the shift from faculty development to educational development: A conceptual framework grounded in practice. In A. Saroyan & M. Frenay (dir.), *Building Teaching Capacities in Higher Education: A Comprehensive International Model* (139–167). Sterling : Stylus Publishing.

Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie : vers une psychophénoménologie*. Paris : Presses universitaires de France.

Wouters, P., Frenay, M., Campos Olave, F.M. & De Ketele, J.-M. (2015). Dynamique d'engagement et mise en perspective des compétences liées à la fonction de conseil pédagogique à l'université. In F. Merhan, A. Jorro & J.-M. De Ketele, *Mutations éducatives et engagement professionnel* (99–129). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Wouters, P., Frenay, M. & Parmentier, P. (2011). Valoriser l'engagement pédagogique des enseignants-chercheurs. *Recherche et formation*, 67, 73–90.

Wright, A. (16–18 mai 2007). La pédagogie universitaire au Canada et aux États-Unis : tradition et actualité. *24^e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire*. Montréal : Université de Montréal.

Zhang, M., Lundeberg, M., Koehler, M. J. & Eberhardt, J. (2011). Understanding affordances and challenges of three types of video for teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 454–462.

Notes

1. Dans le cas particulier de cette modélisation, qui implique deux types d'accompagnateurs, et pour une question de lisibilité, la signalétique attribuée à l'*accompagnateur* s'applique au CP (en bleu), la signalétique attribuée à l'*accompagné* s'applique à l'enseignant (en vert). Une signalétique identique s'applique au chercheur qui apparaît en rouge dans la modélisation.

Synthèse et discussion

Vincent ALONSO VILCHES

ULiège

Institut de formation et de recherche en
enseignement supérieur (IFRES)

UR Didactique et formation des ensei-
gnants (DIDACTIfen)

1. Synthèse

Les résultats du présent dossier thématique livrent d'une part huit présentations individuelles de dispositifs et, d'autre part, des observations croisées permettant d'établir des tendances générales qui traversent l'ensemble des études de cas. Cette contribution s'articule autour de ce second axe.

Pour guider l'analyse des huit dispositifs considérés cette fois comme un ensemble, nous avons repris, comme fil rouge, les dix descripteurs présentés dans le texte d'introduction.

1.1. Dispositifs de formation

Afin d'appréhender une vue globale sur la mobilisation des descripteurs dans chacun des six dispositifs, certains d'entre eux peuvent être mentionnés à plusieurs reprises en fonction des variations d'un même descripteur à travers leur succession d'étapes.

Descripteur 1 – « Qui est à l'écran ? »

Sur les six dispositifs en contexte de formation d'enseignants, aucune modalité particulière du descripteur 1 ne se détache clairement. On observe que sur les six scénarios pédagogiques, deux concernent exclusivement la vidéo des étudiants (Verpoorten *et al.*; Werner), trois se fondent sur l'exploitation combinée de vidéos provenant à la fois

d'enregistrements des étudiants et de vidéos issues des années précédentes (Goffin *et al.*; Simons) et/ou d'enregistrements de documentaires ou de films (Noël *et al.*), une scénarisation se fonde exclusivement sur des vidéos issues d'une banque de données (Henry).

Descripteur 2 – « Qui analyse ? »

À l'opposé du descripteur 1, une tendance forte apparaît sur le descripteur 2. Le visionnage par un collectif d'étudiants est employé dans les six dispositifs. Si l'on croise les descripteurs 1 et 2, on observe que pour les cinq scénarios dans lesquels le visionnage par un collectif est mobilisé, deux d'entre eux concernent exclusivement des vidéos issues d'une banque de données (Henry; Noël *et al.*), deux d'entre eux encore ne concernent que la vidéo d'un étudiant (Verpoorten *et al.*; Werner), et enfin, pour deux d'entre eux, le visionnage par un collectif concerne des vidéos issues d'une banque de données en alternance avec des vidéos d'étudiants (Goffin *et al.*; Simons).

Dans ces six scénarisations, le visionnage collectif est associé à un ou plusieurs visionnages individuels par l'étudiant dans trois cas (Goffin *et al.*; Henry; Noël *et al.*), associé à un ou plusieurs visionnages individuels par l'étudiant et le formateur, combinés à un visionnage en coprésence, pour deux scénarisations (Simons; Werner), et, enfin, mobilisé de manière exclusive pour une seule scénarisation (Verpoorten *et al.*).

Pour les scénarisations dans lesquelles le formateur réalise un visionnage individuel d'un enregistrement, il s'agit de l'enregistrement de l'étudiant (Simons; Werner). Pour ces deux dispositifs, le visionnage individuel par le formateur est suivi d'un visionnage en coprésence avec l'étudiant filmé.

Descripteur 3 – « Quelle approche ? »

Pour trois scénarisations, les visionnages se réalisent selon une seule approche, développementale (Henry; Noël *et al.*), et mixte (Verpoorten

et al.). L'approche mixte désigne un visionnage qui recouvre une visée tant développementale que normative. Pour trois scénarisations pédagogiques, les visionnages successifs recouvrent des approches différentes, c'est-à-dire qu'un même dispositif implique un ou des visionnages dans les approches développementale et/ou normative et/ou mixte. Deux des trois scénarisations combinent un visionnage dans une approche normative, un ou des visionnages dans une approche mixte (Simons; Werner). Enfin, une des trois scénarisations pédagogiques combine à un visionnage dans une approche normative, un visionnage dans une approche développementale suivi d'un visionnage dans une approche mixte (Goffin et al.).

Descripteur 4 – « Qui choisit la situation à enregistrer ? »

Cinq des six scénarisations exploitent l'enregistrement audiovisuel de leurs propres étudiants (Goffin et al.; Noël et al.; Simons; Verpoorten et al.; Werner). Pour ces scénarisations, le choix de la situation à enregistrer revient à l'étudiant. Pour l'une de ces scénarisations, ce choix peut, dans certains cas, être le produit d'une concertation entre le formateur et l'étudiant (Simons). Pour les quatre scénarisations qui impliquent des vidéos issues d'une banque de données, le choix de ces vidéos ainsi que de leur contenu revient au formateur (Goffin et al.; Henry; Noël et al.; Simons).

Descripteur 5 – « Qui opère la captation vidéo ? »

Pour les cinq dispositifs où l'étudiant est filmé (Goffin et al.; Noël et al.; Simons; Verpoorten et al.; Werner), quatre scénarisations laissent à l'étudiant la charge de l'enregistrement de sa propre action (Goffin et al.; Noël et al.; Verpoorten et al.; Werner). Le formateur réalise lui-même l'enregistrement de l'étudiant pour une seule scénarisation pédagogique (Simons). Dans le cas des cinq dispositifs qui impliquent l'utilisation de vidéos issues d'une banque de données, ces enregistrements accumulés au fil des années ont été réalisés par le formateur ou par d'anciens étudiants (Goffin et al.; Henry; Noël et al.; Simons). Lorsque ces enregistrements sont des reportages, des émissions ou des films, la question de leur captation ne se pose pas (Noël et al.).

Descripteur 6 – « Qui choisit ce qui est montré de la captation vidéo ? »

Lorsque l'étudiant visionne seul des vidéos de lui-même, ce qui est le cas de quatre scénarisations,

il lui est laissé le choix de la situation à visionner (Goffin et al.; Noël et al.; Simons; Werner).

Pour les deux dispositifs où formateur et étudiant visionnent en simultané l'enregistrement de l'étudiant, le choix des extraits à visionner est concerté (Simons; Werner).

En ce qui concerne les quatre scénarisations qui adoptent le visionnage individuel et/ou collectif de vidéos issues d'une banque de données (Goffin et al.; Henry; Noël et al.; Simons), on observe que ce sont les formateurs qui choisissent ces vidéos et qu'elles sont visionnées dans leur intégralité.

Pour quatre scénarisations, le visionnage collectif concerne l'enregistrement d'un étudiant (Goffin et al.; Simons; Verpoorten et al.; Werner). Pour trois d'entre elles, l'étudiant a le choix de la captation à présenter au collectif (Goffin et al.; Simons; Werner). Enfin, pour la dernière d'entre elles, le choix de la captation ne se pose pas, étant donné que l'enregistrement de l'étudiant est visionné dans son intégralité (Verpoorten et al.).

Descripteur 7 – « Caractère satisfaisant ou insatisfaisant des captations audiovisuelles »

Qu'il s'agisse de vidéos d'étudiants ou de vidéos issues d'une banque de données, le visionnage concerne des enregistrements choisis tant pour leur caractère insatisfaisant que satisfaisant pour quatre des six dispositifs (Goffin et al.; Henry; Verpoorten et al.; Werner). Une des six scénarisations privilégie plutôt le visionnage d'extraits à caractère insatisfaisant (Simons). Enfin, un dispositif ne se situe pas par rapport au caractère satisfaisant ou insatisfaisant des vidéos qu'il propose en vidéoformation (Noël et al.).

Descripteur 8 – « Qui opère les arrêts sur images ? »

Les descripteurs 1, 2, 4 et 6 mettent en évidence deux types d'utilisation de la vidéo où l'étudiant est libre de réaliser des arrêts sur images lors du visionnage. Pour le premier type, il s'agit du visionnage individuel par l'étudiant d'une vidéo de lui-même lors duquel il opère également le choix de la situation à visionner (descripteur 6). Ce cas apparaît pour quatre scénarisations (Goffin et al.; Noël et al.; Simons; Werner). Pour le second type, il s'agit du visionnage de l'enregistrement de l'étudiant par l'étudiant en présence du formateur, avec un choix concerté des extraits à visionner (descripteur 6) pour lesquels les arrêts sur images sont possibles tant pour l'étudiant que pour le formateur. Ce

cas apparaît pour deux scénarisations (Simons; Werner).

A *contrario*, le visionnage de vidéos issues d'une banque de données, indépendamment de la modalité, est caractérisé par le fait que les captations audiovisuelles sont le choix des formateurs et qu'elles sont visionnées dans leur intégralité. Ce cas s'observe dans cinq scénarisations (Goffin *et al.*; Henry; Noël *et al.*; Simons; Verpoorten *et al.*).

Descripteur 9 – « Quelle durée ? »

Il semble que le visionnage de la vidéo de l'étudiant, individuel et en coprésence (Simons; Werner), dure davantage de temps que les autres modalités. Ces visionnages de sa propre pratique durent au moins le temps de l'enregistrement de la situation (30 à 120 minutes). Lorsque ces visionnages font l'objet d'un visionnage collectif, il est demandé à l'étudiant d'en présenter des extraits, ce qui diminue la durée du visionnage (Goffin *et al.*; Noël *et al.*; Simons).

Descripteur 10 – « Quelle alternance des situations d'apprentissage organisées autour de l'utilisation de l'enregistrement vidéo ? »

Le descripteur 10 met en évidence que cinq des six dispositifs impliquent l'utilisation de la vidéo à chacune des étapes de leur scénario pédagogique (Goffin *et al.*; Noël *et al.*; Simons; Verpoorten *et al.*; Werner). Un seul dispositif se caractérise par une étape de son scénario n'impliquant pas le recours à la vidéo (Henry). Trois des six scénarios s'achèvent par la rédaction d'un travail écrit (Goffin *et al.*; Simons; Verpoorten *et al.*).

1.2. Protocoles de recherche

Descripteur 1 – « Qui est à l'écran ? »

Les deux protocoles de recherche reposent sur un visionnage de vidéos du participant et/ou d'une activité dans laquelle il est impliqué personnellement (réalité virtuelle chez Depluvrez).

Descripteur 2 – « Qui analyse ? »

Les deux protocoles se fondent sur un visionnage par le participant, en présence du chercheur.

Dans le protocole d'Alonso Vilches, le visionnage en coprésence concerne uniquement un seul type d'activité, celle de l'enseignant en séance de cours. Dans le protocole de Depluvrez, le visionnage en coprésence cible successivement deux types d'activités différentes : l'activité du maître-nageur

sauveteur (MNS) en cours de surveillance et celle de son activité de consultation d'une plateforme de formation.

Descripteur 3 – « Quelle approche ? »

Les deux protocoles adoptent une approche développementale et se centrent sur le visionnage d'extraits vidéo qui revêtent tant un caractère satisfaisant qu'insatisfaisant, pour lesquels participant et chercheur réalisent un arrêt sur images aux moments où ils désirent intervenir.

Descripteur 4 – « Qui choisit la situation à enregistrer ? »

Le choix des situations dans lesquelles le participant est filmé varie selon le protocole.

Avec les enseignants de l'enseignement supérieur (Alonso Vilches), ce choix est constamment concerté, alors qu'avec les MNS (Depluvrez), le participant n'a pas de contrôle sur la seconde situation dans laquelle il sera enregistré.

Descripteur 5 – « Qui opère la captation vidéo ? »

Dans les deux dispositifs, le chercheur opère l'enregistrement audiovisuel du participant en activité.

Descripteur 6 – « Qui choisit ce qui est montré de la captation vidéo ? »

Le choix des extraits varie également selon le protocole. Il peut être constamment mixte (Alonso Vilches), ou bien être le choix exclusif du chercheur ou de l'accompagné selon les étapes du protocole, comme c'est le cas avec les MNS (Depluvrez).

Descripteur 7 – « Caractère satisfaisant ou insatisfaisant des captations audiovisuelles »

Dans les deux cas, chercheur et participant visionnent des extraits pour leur caractère tant satisfaisant qu'insatisfaisant.

Descripteur 8 – « Qui opère les arrêts sur images ? »

Comme les descripteurs 3 et 6, le descripteur 8 met en évidence une liberté complète accordée au participant pour qu'il puisse s'exprimer sur l'enregistrement de lui-même. Opérer les arrêts sur images pour les moments qu'il veut commenter fait partie de cette liberté.

Descripteur 9 – « Quelle durée ? »

Les protocoles de recherche proposent deux exemples contrastés en matière de durée de visionnage. Dans le protocole d'Alonso Vilches, la durée

des visionnages est systématiquement de soixante minutes. Pour le protocole de Depluvrez, deux visionnages sur trois durent trois fois plus que la durée de l'enregistrement audiovisuel sur lequel ils se basent.

Descripteur 10 – « Quelle alternance des situations d'apprentissage organisées autour de l'utilisation de l'enregistrement vidéo ? »

Dans le protocole d'Alonso Vilches, l'utilisation de la vidéo sert exclusivement la collecte de données du chercheur. Dans ce contexte, la vidéo a fonction de support à la verbalisation sur l'action visible à l'écran. Dans le protocole de Depluvrez, le chercheur utilise également la vidéo comme un moyen de formation. Dans ce contexte, la vidéo contribue au processus d'apprentissage de l'accompagné.

2. Discussion

La discussion du présent dossier fait apparaître les tendances issues des huit modélisations présentées. Ces tendances traduisent les préoccupations des accompagnateurs et la complexité des dispositifs. Dans certains cas, ils révèlent aussi les limites des descripteurs lorsqu'ils servent à caractériser l'utilisation de la vidéo.

2.1. Complexité des dispositifs

Manifestement les dispositifs de vidéoformation observés sont complexes. Pour la plupart d'entre eux, l'utilisation de la vidéo y est répétée, caractérisée par une alternance, dans un même dispositif, des modalités de visionnage (descripteur 2) et des types de vidéo (descripteur 1). Le type d'objectifs (descripteur 3) varie également selon les étapes de la scénarisation/du protocole, attribuant à de mêmes pratiques des approches distinctes selon l'étape où elles se déroulent. Cette utilisation de la vidéo fait apparaître la polyvalence de l'outil et le rôle que l'accompagnateur entend lui donner dans le processus d'apprentissage de l'accompagné.

2.2. Forte présence de modalités combinées

Les dispositifs de formation et les deux protocoles de recherche sont marqués par leur caractère

mixte. En effet, les modalités d'utilisation de la vidéo se révèlent plurielles au sein des dispositifs. Le dénominateur commun de ces combinaisons est sans équivoque le visionnage collectif. Dans le contexte de la formation, le choix du visionnage par un collectif et le recours à une banque de données peut s'expliquer par les contraintes avec lesquelles les formateurs doivent composer dans la phase de conception de leur dispositif. La banque de données leur assure une ressource sûre, qu'ils complètent d'année en année, et parmi lesquelles ils proposent les enregistrements les plus concordants avec les objectifs fixés pour ces séances de cours. Les enregistrements issus des banques de données sont visionnés individuellement par l'étudiant et plus fréquemment par un collectif. Le recours aux enregistrements issus d'une banque de données donne moins de marge de manœuvre aux étudiants, le choix de ces enregistrements revenant au formateur. En dehors des enregistrements issus d'une banque de données, le visionnage par un collectif est couramment utilisé pour l'enregistrement d'un étudiant, présenté et analysé par l'étudiant lui-même.

Pour une portion congrue des dispositifs, le formateur offre la possibilité à l'étudiant de revenir de manière individualisée sur sa propre action en présence du formateur. Dans ces cas précis, l'étudiant jouit de plus de liberté et opère le choix de la situation dans laquelle il sera filmé ainsi que des extraits à visionner avec le formateur. Lorsque le visionnage en coprésence est pratiqué, il est précédé d'un visionnage individuel de l'enregistrement de l'étudiant par le formateur et par l'étudiant, en vue de préparer le visionnage commun. Ces modalités laissent entrevoir une préoccupation de la formation tournée vers le vécu de l'étudiant lors du visionnage de sa propre pratique. Le dispositif lui permet de revoir son image dans l'action et de se préparer au mieux à la confrontation au regard du formateur et/ou à celui du collectif. Ces dispositifs sont qualifiés de chronophages par les formateurs qui les implémentent, ceux-là mêmes qui en reconnaissent également les bénéfices ressentis par l'étudiant et par le collectif (lorsque ce dernier est également impliqué dans le visionnage). Ce paradoxe tient probablement à un jugement d'efficacité à la conception du dispositif et le ressenti d'efficacité dans sa pratique.



2.3. Une forte présence de l'accent développemental

L'utilisation de la vidéo s'inscrit, pour trois dispositifs, dans une approche exclusivement développementale. Pour le restant des cinq dispositifs, l'approche développementale subsiste en dominance, sous une forme combinée. La conception de ces combinaisons révèle la précision pédagogique du séquençage des scénarisations pédagogiques présentées. Elle renforce l'idée d'une utilisation consciente et formalisée de l'outil vidéo. Pour autant, l'un des obstacles explicitement mentionnés par les formateurs est la difficulté d'accompagner les étudiants dans une démarche réflexive à partir du visionnage de vidéos. Le choix de l'enregistrement vidéo, qu'il soit celui de l'étudiant lui-même ou non, est motivé en grande partie par sa capacité à refléter le réel du métier. L'hypothèse que nous pourrions émettre est que le réalisme véhiculé par le médium, génère chez l'étudiant une demande de réponse à un besoin concret plutôt qu'un travail réflexif sur le métier.

2.4. Limitations des dix critères proposés

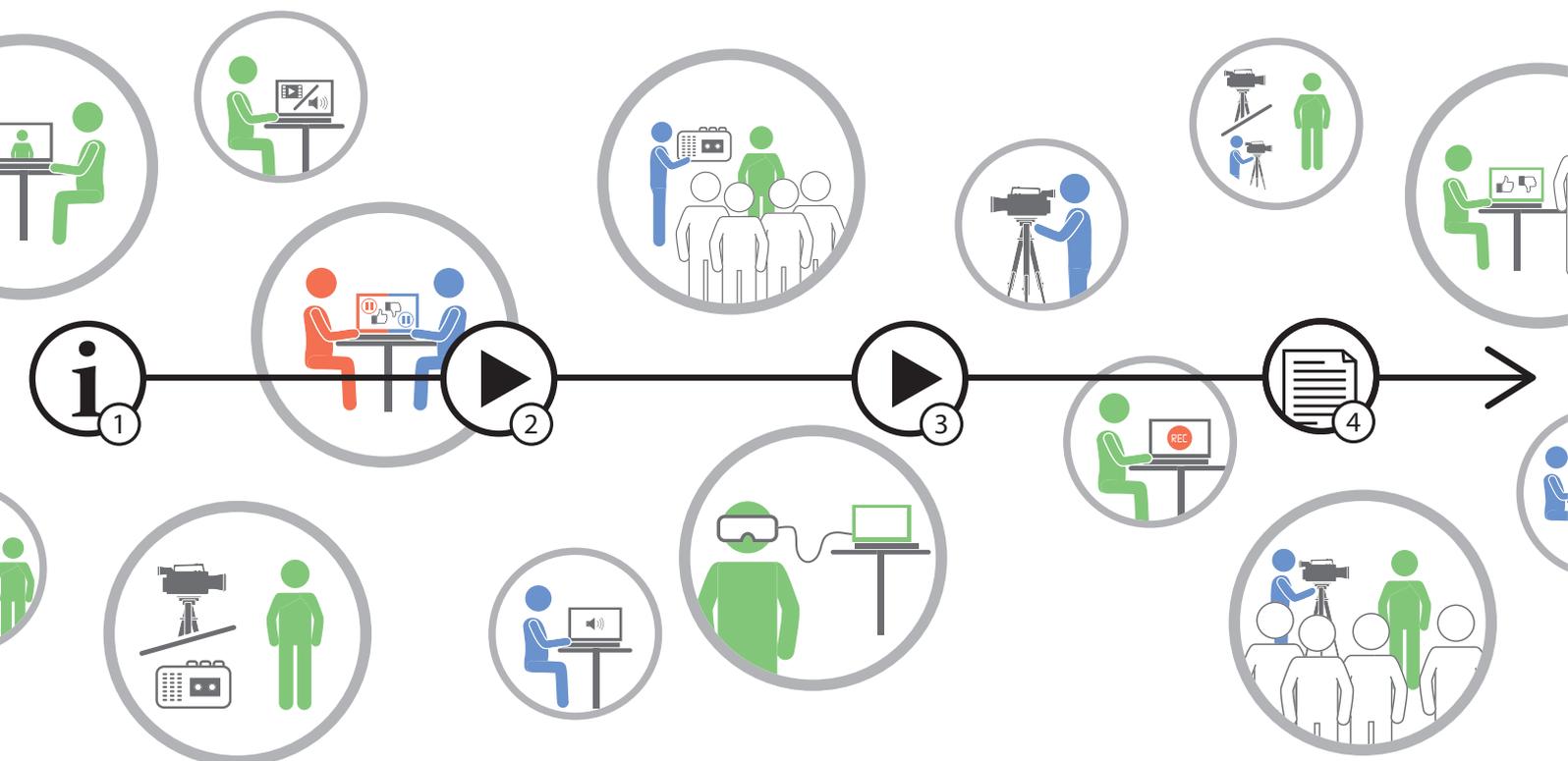
L'utilisation systématique de descripteurs permet une approche comparée du recours à la vidéo. Elle

permet de formaliser, avec un haut degré de granularité, l'usage de l'outil et ses variations *inter* et *intra* dispositifs. Pour autant, les accompagnateurs sont peu habitués à identifier et expliciter la fonction de ces descripteurs dans leur propre dispositif/protocole et certains ont parfois été déstabilisés par le processus de description proposé par la démarche. Certains descripteurs généralement établis à la conception des dispositifs/protocoles, tels que le choix du type de vidéo (descripteur 1) et l'auteur du choix de ce qui est montré (descripteur 6), sont facilement identifiables par le formateur. Par contre, d'autres descripteurs, probablement moins formalisés tels que l'approche (descripteur 3) ou l'auteur des arrêts sur images (descripteur 8) sont identifiés moins aisément par certains formateurs qui éprouvent des difficultés à expliciter ces gestes et ces connaissances qu'ils mobilisent dans le vif de l'action.

Il semble qu'un descripteur qui gagnerait à être précisé et documenté est celui relatif aux outils mobilisés pour faciliter le visionnage de l'enregistrement. Ces outils, tels que des grilles d'observations, ont émergé des scénarisations sans qu'ils aient été anticipés. Or ils sont pensés en amont du dispositif et jouent un rôle primordial dans l'appréhension du support audiovisuel.

VOLET 2
DOSSIER THÉMATIQUE
VIDÉOFORMATION EN ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Annexes



Annexes

Annexes 1

Annexe 1a Avant le visionnage

		THÉMATIQUE CHOISIE PAR...		
		L'ACCOMPAGNATEUR	L'ACCOMPAGNÉ	UN COLLECTIF
QUI EST À L'ÉCRAN ?	L'ACCOMPAGNÉ	Choix des situations à enregistrer : <input type="checkbox"/> accompagnateur <input type="checkbox"/> accompagné	Choix des situations à enregistrer : <input type="checkbox"/> accompagnateur <input type="checkbox"/> accompagné	Choix des situations à enregistrer : <input type="checkbox"/> accompagnateur <input type="checkbox"/> accompagné
		Opérateur des captations : <input type="checkbox"/> accompagnateur <input type="checkbox"/> accompagné <input type="checkbox"/> un tiers	Opérateur des captations : <input type="checkbox"/> accompagnateur <input type="checkbox"/> accompagné <input type="checkbox"/> un tiers	Opérateur des captations : <input type="checkbox"/> accompagnateur <input type="checkbox"/> accompagné <input type="checkbox"/> un tiers
		Nombre de confrontations :	Nombre de confrontations :	Nombre de confrontations :
		Durée des confrontations :	Durée des confrontations :	Durée des confrontations :
	UN PAIR	Choix des situations à enregistrer : <input type="checkbox"/> accompagnateur <input type="checkbox"/> accompagné	Choix des situations à enregistrer : <input type="checkbox"/> accompagnateur <input type="checkbox"/> accompagné	Choix des situations à enregistrer : <input type="checkbox"/> accompagnateur <input type="checkbox"/> accompagné
		Opérateur des captations : <input type="checkbox"/> accompagnateur <input type="checkbox"/> accompagné <input type="checkbox"/> un tiers	Opérateur des captations : <input type="checkbox"/> accompagnateur <input type="checkbox"/> accompagné <input type="checkbox"/> un tiers	Opérateur des captations : <input type="checkbox"/> accompagnateur <input type="checkbox"/> accompagné <input type="checkbox"/> un tiers
		Nombre de confrontations :	Nombre de confrontations :	Nombre de confrontations :
		Durée des confrontations :	Durée des confrontations :	Durée des confrontations :

		THÉMATIQUE CHOISIE PAR...		
		L'ACCOMPAGNATEUR	L'ACCOMPAGNÉ	UN COLLECTIF
QUI EST À L'ÉCRAN ?	UN INCONNU	Choix des situations à enregistrer : <input type="checkbox"/> accompagnateur <input type="checkbox"/> accompagné	Choix des situations à enregistrer : <input type="checkbox"/> accompagnateur <input type="checkbox"/> accompagné	Choix des situations à enregistrer : <input type="checkbox"/> accompagnateur <input type="checkbox"/> accompagné
		Opérateur des captations : <input type="checkbox"/> accompagnateur <input type="checkbox"/> accompagné <input type="checkbox"/> un tiers	Opérateur des captations : <input type="checkbox"/> accompagnateur <input type="checkbox"/> accompagné <input type="checkbox"/> un tiers	Opérateur des captations : <input type="checkbox"/> accompagnateur <input type="checkbox"/> accompagné <input type="checkbox"/> un tiers
		Nombre de confrontations :	Nombre de confrontations :	Nombre de confrontations :
		Durée des confrontations :	Durée des confrontations :	Durée des confrontations :
	UN ACTEUR	Choix des situations à enregistrer : <input type="checkbox"/> accompagnateur <input type="checkbox"/> accompagné	Choix des situations à enregistrer : <input type="checkbox"/> accompagnateur <input type="checkbox"/> accompagné	Choix des situations à enregistrer : <input type="checkbox"/> accompagnateur <input type="checkbox"/> accompagné
		Opérateur des captations : <input type="checkbox"/> accompagnateur <input type="checkbox"/> accompagné <input type="checkbox"/> un tiers	Opérateur des captations : <input type="checkbox"/> accompagnateur <input type="checkbox"/> accompagné <input type="checkbox"/> un tiers	Opérateur des captations : <input type="checkbox"/> accompagnateur <input type="checkbox"/> accompagné <input type="checkbox"/> un tiers
		Nombre de confrontations :	Nombre de confrontations :	Nombre de confrontations :
		Durée des confrontations :	Durée des confrontations :	Durée des confrontations :

Annexe 1b Pendant le visionnage

		QUI ANALYSE ?			
		L'ACCOMPAGNATEUR	L'ACCOMPAGNÉ	UN COLLECTIF	ANALYSE CONJOINTE
QUI EST À L'ÉCRAN ?	L'ACCOMPAGNÉ	Approche : <input type="checkbox"/> développementale <input type="checkbox"/> normative			
		Visionnage : <input type="checkbox"/> coprésence <input type="checkbox"/> individuel <input type="checkbox"/> combiné Si combiné, préciser :	Visionnage : <input type="checkbox"/> coprésence <input type="checkbox"/> individuel <input type="checkbox"/> combiné Si combiné, préciser :	Visionnage : <input type="checkbox"/> coprésence <input type="checkbox"/> individuel <input type="checkbox"/> combiné Si combiné, préciser :	Visionnage : <input type="checkbox"/> coprésence <input type="checkbox"/> individuel <input type="checkbox"/> combiné Si combiné, préciser :
		Choix des extraits : <input type="checkbox"/> accompagnateur <input type="checkbox"/> accompagné	Choix des extraits : <input type="checkbox"/> accompagnateur <input type="checkbox"/> accompagné	Choix des extraits : <input type="checkbox"/> accompagnateur <input type="checkbox"/> accompagné	Choix des extraits : <input type="checkbox"/> accompagnateur <input type="checkbox"/> accompagné
		Arrêts sur images : <input type="checkbox"/> accompagnateur <input type="checkbox"/> accompagné	Arrêts sur images : <input type="checkbox"/> accompagnateur <input type="checkbox"/> accompagné	Arrêts sur images : <input type="checkbox"/> accompagnateur <input type="checkbox"/> accompagné	Arrêts sur images : <input type="checkbox"/> accompagnateur <input type="checkbox"/> accompagné
		Situation : <input type="checkbox"/> satisfaisante <input type="checkbox"/> insatisfaisante			
	UN PAIR	Approche : <input type="checkbox"/> développementale <input type="checkbox"/> normative			
		Visionnage : <input type="checkbox"/> coprésence <input type="checkbox"/> individuel <input type="checkbox"/> combiné Si combiné, préciser :	Visionnage : <input type="checkbox"/> coprésence <input type="checkbox"/> individuel <input type="checkbox"/> combiné Si combiné, préciser :	Visionnage : <input type="checkbox"/> coprésence <input type="checkbox"/> individuel <input type="checkbox"/> combiné Si combiné, préciser :	Visionnage : <input type="checkbox"/> coprésence <input type="checkbox"/> individuel <input type="checkbox"/> combiné Si combiné, préciser :
		Choix des extraits : <input type="checkbox"/> accompagnateur <input type="checkbox"/> accompagné	Choix des extraits : <input type="checkbox"/> accompagnateur <input type="checkbox"/> accompagné	Choix des extraits : <input type="checkbox"/> accompagnateur <input type="checkbox"/> accompagné	Choix des extraits : <input type="checkbox"/> accompagnateur <input type="checkbox"/> accompagné
		Arrêts sur images : <input type="checkbox"/> accompagnateur <input type="checkbox"/> accompagné	Arrêts sur images : <input type="checkbox"/> accompagnateur <input type="checkbox"/> accompagné	Arrêts sur images : <input type="checkbox"/> accompagnateur <input type="checkbox"/> accompagné	Arrêts sur images : <input type="checkbox"/> accompagnateur <input type="checkbox"/> accompagné
		Situation : <input type="checkbox"/> satisfaisante <input type="checkbox"/> insatisfaisante			

		QUI ANALYSE ?			
		L'ACCOMPAGNATEUR	L'ACCOMPAGNÉ	UN COLLECTIF	ANALYSE CONJOINTE
QUI EST À L'ÉCRAN ?	UN INCONNU	Approche : <input type="checkbox"/> développementale <input type="checkbox"/> normative			
		Visionnage : <input type="checkbox"/> coprésence <input type="checkbox"/> individuel <input type="checkbox"/> combiné Si combiné, préciser :	Visionnage : <input type="checkbox"/> coprésence <input type="checkbox"/> individuel <input type="checkbox"/> combiné Si combiné, préciser :	Visionnage : <input type="checkbox"/> coprésence <input type="checkbox"/> individuel <input type="checkbox"/> combiné Si combiné, préciser :	Visionnage : <input type="checkbox"/> coprésence <input type="checkbox"/> individuel <input type="checkbox"/> combiné Si combiné, préciser :
		Choix des extraits : <input type="checkbox"/> accompagnateur <input type="checkbox"/> accompagné	Choix des extraits : <input type="checkbox"/> accompagnateur <input type="checkbox"/> accompagné	Choix des extraits : <input type="checkbox"/> accompagnateur <input type="checkbox"/> accompagné	Choix des extraits : <input type="checkbox"/> accompagnateur <input type="checkbox"/> accompagné
		Arrêts sur images : <input type="checkbox"/> accompagnateur <input type="checkbox"/> accompagné	Arrêts sur images : <input type="checkbox"/> accompagnateur <input type="checkbox"/> accompagné	Arrêts sur images : <input type="checkbox"/> accompagnateur <input type="checkbox"/> accompagné	Arrêts sur images : <input type="checkbox"/> accompagnateur <input type="checkbox"/> accompagné
		Situation : <input type="checkbox"/> satisfaisante <input type="checkbox"/> insatisfaisante			
	UN ACTEUR	Approche : <input type="checkbox"/> développementale <input type="checkbox"/> normative			
		Visionnage : <input type="checkbox"/> coprésence <input type="checkbox"/> individuel <input type="checkbox"/> combiné Si combiné, préciser :	Visionnage : <input type="checkbox"/> coprésence <input type="checkbox"/> individuel <input type="checkbox"/> combiné Si combiné, préciser :	Visionnage : <input type="checkbox"/> coprésence <input type="checkbox"/> individuel <input type="checkbox"/> combiné Si combiné, préciser :	Visionnage : <input type="checkbox"/> coprésence <input type="checkbox"/> individuel <input type="checkbox"/> combiné Si combiné, préciser :
		Choix des extraits : <input type="checkbox"/> accompagnateur <input type="checkbox"/> accompagné	Choix des extraits : <input type="checkbox"/> accompagnateur <input type="checkbox"/> accompagné	Choix des extraits : <input type="checkbox"/> accompagnateur <input type="checkbox"/> accompagné	Choix des extraits : <input type="checkbox"/> accompagnateur <input type="checkbox"/> accompagné
		Arrêts sur images : <input type="checkbox"/> accompagnateur <input type="checkbox"/> accompagné	Arrêts sur images : <input type="checkbox"/> accompagnateur <input type="checkbox"/> accompagné	Arrêts sur images : <input type="checkbox"/> accompagnateur <input type="checkbox"/> accompagné	Arrêts sur images : <input type="checkbox"/> accompagnateur <input type="checkbox"/> accompagné
		Situation : <input type="checkbox"/> satisfaisante <input type="checkbox"/> insatisfaisante			

Annexe 2

Note de retour¹ – Scénarisation pédagogique et usage de la vidéo Partie 2 – Scénarisation pédagogique / Protocole de recherche

Dans cette seconde partie, vous trouverez une grille vous permettant d'explicitier votre scénario pédagogique/ protocole de recherche, étape par étape, ainsi que le contexte dans lequel il prend forme. **Pour l'étape faisant intervenir la vidéo, merci d'identifier la représentation que vous jugez la plus fidèle à ce que vous proposez aux accompagnés, de l'incorporer à l'étape de la scénarisation pédagogique/du protocole de recherche qui lui correspond et de la corriger si nécessaire en explicitant son séquençement dans la section « déroulement ».** Les autres sections de l'étude de cas documentent les différentes activités composant votre séquence : *titre de l'activité, objectif(s), durée.*

ÉTAPES	USAGE VIDÉO	SCÉNARISATION PÉDAGOGIQUE / PROTOCOLE DE RECHERCHE
Étape 1	N°	Titre de l'activité : Objectif(s) : Durée approximative : Déroulement :
Étape 2	N°	Titre de l'activité Objectif(s) : Durée : Déroulement :
Étape 3	N°	Titre de de l'activité : Objectif(s) : Durée : Déroulement :
Étape 4	N°	Titre de l'activité : Objectif(s) : Durée : Déroulement :
Étape 5	N°	Titre de l'activité : Objectif(s) : Durée : Déroulement :
Étape 6	N°	Titre de l'activité : Objectif(s) : Durée : Déroulement :
Étape 7	N°	Titre de l'activité : Objectif(s) : Durée : Déroulement :
Étape 8	N°	Titre de l'activité : Objectif(s) : Durée : Déroulement :
Étape 9	N°	Titre de l'activité : Objectif(s) : Durée : Déroulement :
Étape 10	N°	Titre de l'activité : Objectif(s) : Durée : Déroulement :

Notes

1. La note de retour adressée aux représentants des dispositifs en vue de réaliser la *session de travail individuelle* se compose de deux parties. La première reprend les informations présentées lors de la *session de travail collective* (reprises dans les sections « Contextualisation » et « Méthodologie » du présent dossier) et propose des représentations graphiques des dispositifs (numérotées de 1 à 12) produites à

partir des données collectées via les formulaires pré-complétés en *session de travail collective* (voir annexes 1a et 1b). La seconde partie de la note invite les représentants des dispositifs à compléter un formulaire pré-complété dans le but d'explicitier le séquençage de leur dispositif. Le coordinateur se prête à l'exercice et partage la structure de son protocole de recherche à titre d'exemple. Pour une question de lisibilité, la première partie de la note de retour n'est pas reprise dans la présente annexe.

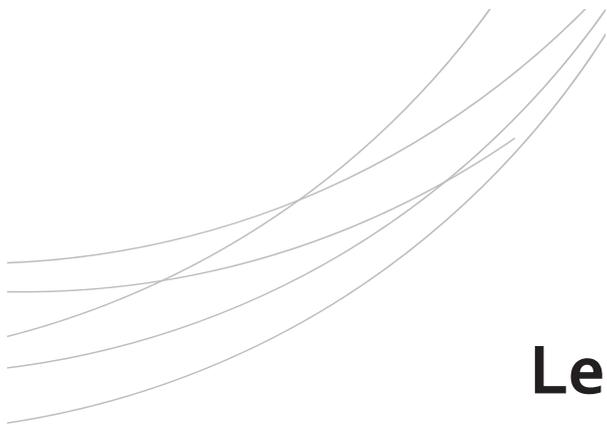
Annexe 3

Grille d'évaluation de l'expression orale utilisée par A.-C. Werner

Langue orale					Commentaires
Vocabulaire (précision, richesse)	++	+	-	--	
Syntaxe et grammaire (correction, accords, temps)	++	+	-	--	
Connecteurs (en nombre suffisant, adaptés)	++	+	-	--	
Paraverbal					Commentaires
Articulation (suffisante, non forcée)	++	+	-	--	
Prononciation (accent contrôlé, liaisons correctes, etc.)	++	+	-	--	
Volume (suffisant, adapté)	++	+	-	--	
Débit (adapté)	++	+	-	--	
Pauses (bien placées, vides)	++	+	-	--	
Intonation (suffisante, au service du message)	++	+	-	--	
Non-verbal					Commentaires
Regard (en contact, mobile, mais pas fuyant)	++	+	-	--	
Occupation de l'espace (ample)	++	+	-	--	
Posture (équilibrée, tonique, ouverte)	++	+	-	--	
Gestes et mimiques (présents, significatifs)	++	+	-	--	

Commentaire général (points forts, éléments à travailler en priorité, objectifs pour la prochaine prestation orale) :

.....



Le développement des connaissances mathématiques pour enseigner en formation initiale

Une étude exploratoire auprès de formateurs de futurs professeurs de mathématiques du secondaire inférieur

Nicolas LUCHESE
Annick FAGNANT

ULiège
Centre interfacultaire de formation des
enseignants (Cifen)
UR Évaluation et qualité de l'enseigne-
ment (ÉQUALE)

1. Introduction

Notre étude se situe dans le prolongement de celle menée par Defrance (2010) sur la formation initiale des enseignants de mathématiques en Belgique francophone. En partant du constat selon lequel les enseignants novices éprouvent des difficultés face à leurs classes (en partie dues aux différences qui existent entre la formation reçue, la réalité du terrain et les représentations multiples du métier), l'auteure s'est penchée sur la formation qu'ils reçoivent, et plus particulièrement sur le développement de la *compétence enseignante*. Sur la base d'observations et d'entretiens réalisés auprès de différents profils de formateurs, elle a souligné un manque de collaboration entre ces derniers. Les résultats montrent notamment que les formateurs de mathématiques ignorent les acquis de la recherche en didactique des mathématiques, ou du moins s'y intéressent peu, reléguant ces savoirs entre les mains des psychopédagogues, eux-mêmes peu informés et considérant que ces spécificités disciplinaires ne sont pas de leur ressort. Les connaissances didactiques sont pourtant au cœur

de la *compétence enseignante* telle qu'on la considère aujourd'hui. Alors comment se construisent-elles en formation initiale ?

La *compétence enseignante* est complexe et bon nombre de chercheurs ont tenté de la définir et de la modéliser. Dans le domaine mathématique, plusieurs études s'appuient sur les travaux fondateurs de Shulman (1986, 1987) qui, en évoquant la notion de « paradigme manquant », a mis en exergue les manquements criants des modèles passésistes de formation d'enseignants. En caricaturant quelque peu, on a longtemps cru que disposer de connaissances disciplinaires solides et de « trucs et ficelles » en matière de gestion de classe suffisait à former des enseignants compétents. Un des apports majeurs de Shulman est d'avoir mis en avant le concept de « connaissances pédagogiques liées au contenu » (*Pedagogical Content Knowledge – PCK*), élément-clé selon lui de la spécificité de ladite compétence.

Selon Kermen et Izquierdo-Aymerich (2017), l'arrivée de ce courant dans le monde francophone est récente. Ce n'est qu'en 2007, dans la revue *Éducation et Didactique*, qu'apparaît la traduction du texte fondateur de Shulman (1986) sur les PCK. Depuis, dans cette même revue, on peut recenser quelques textes, certes encore peu nombreux, qui traitent explicitement des PCK (Silvy *et al.*, 2013) ou qui l'intègrent dans leur réflexion sur les connaissances professionnelles des enseignants (par ex. Jameau, 2015). Si la littérature scientifique appuyée sur la conceptualisation originale de Shulman n'abonde pas encore dans le monde francophone, elle est en revanche très développée du côté anglo-

saxon, comme en témoigne l'article de synthèse de Depaepe *et al.* (2013).

Les recherches empiriques menées dans le domaine mathématique ont notamment montré que les enseignants efficaces disposaient non seulement de bonnes connaissances mathématiques, mais aussi, et surtout, de connaissances pédagogiques ciblées sur les contenus à enseigner (Depaepe *et al.*, 2013). À notre connaissance, les recherches portant sur le développement des *PCK* en formation initiale sont peu nombreuses. Les plus significatives pour nos propos sont celles menées par nos collègues flamands de l'université catholique de Leuven (KUL). Ainsi, Depaepe *et al.* (2015) se sont intéressés à la transition primaire-secondaire en mesurant la maîtrise des connaissances mathématiques pour enseigner (dans le domaine spécifique des nombres rationnels) auprès d'un public de futurs instituteurs primaires et de futurs AESI en mathématiques. Constatant d'importantes lacunes, tant au niveau des connaissances matières qu'au niveau des *PCK*, ils ont alors mené une étude quasi-expérimentale (Depaepe *et al.*, 2018) au cours de laquelle ils ont expérimenté un dispositif de formation en vue d'influencer positivement le développement des *PCK* en formation initiale, comparativement à la formation délivrée habituellement. Leurs résultats prometteurs montrent l'intérêt de poursuivre les travaux dans ce domaine.

Finalement, hormis l'étude réalisée par Defrance (2010), mais qui s'appuie sur un tout autre modèle théorique, il n'y a, à notre connaissance, aucune recherche effectuée en Belgique francophone sur la façon dont se développent les connaissances nécessaires à l'enseignement des mathématiques en formation initiale au degré inférieur. C'est l'enjeu de la présente étude exploratoire qui, au départ d'entretiens semi-directifs réalisés auprès d'une douzaine de formateurs œuvrant dans les sections pédagogiques de trois hautes écoles situées en région liégeoise, interroge la façon dont la formation initiale dote les futurs enseignants de ces connaissances.

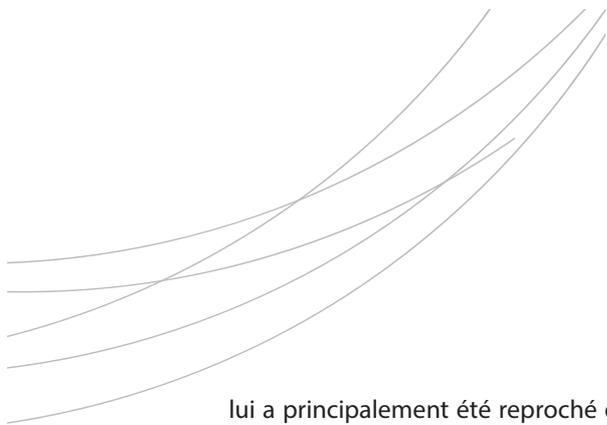
2. Les connaissances mathématiques pour enseigner

Ce point débute par une brève présentation du modèle des connaissances enseignantes de Shulman (1986) ; modèle généraliste qui concerne a priori toutes les disciplines. À notre connaissance, c'est toutefois dans les domaines mathématique et scientifique que les recherches ont pris leur envol (Depaepe *et al.*, 2013 ; Grangeat, 2015). En mathématiques, les deux modèles les plus connus sont le modèle *MKT* (*Mathematical Knowledge for Teaching*), développé par des chercheurs américains de l'université du Michigan (Ball *et al.*, 2008 ; Hill *et al.*, 2008) et le modèle *COACTIV*, développé par une équipe allemande (Kunter *et al.*, 2013). Nous avons retenu le modèle *MKT*, que nous présentons au point 2.2, parce qu'il a été développé pour l'enseignement fondamental et secondaire inférieur.

2.1. Les connaissances pédagogiques liées au contenu (*PCK*) selon Shulman

Shulman (1986) introduit la notion de *PCK* dans le but de professionnaliser le métier d'enseignant, c'est-à-dire de le distinguer des autres professionnels d'une même discipline. Selon lui, cette catégorie de connaissances est spécifique au métier : « C'est un amalgame de contenu et de pédagogie, unique aux enseignants » (Shulman, 1987, p. 8). Il distingue deux dimensions dans les *PCK* : les représentations et stratégies d'enseignement, d'une part, et les (pré)conceptions des élèves, d'autre part. La première dimension concerne les méthodes d'enseignement utilisées pour rendre la matière plus accessible (proposer de bonnes représentations, poser de bonnes questions...). La seconde dimension a trait aux conceptions préalables et *backgrounds* des élèves dont l'enseignant doit tenir compte pour adapter sa leçon. D'après l'auteur, ces deux composantes constituent, ou du moins devraient constituer, l'essence de la profession et, dans le même sens, l'élément central de la formation initiale.

La typologie de Shulman a fait l'objet de critiques (pour une synthèse, voir Depaepe *et al.*, 2013). Il



lui a principalement été reproché de concevoir les *PCK* comme une catégorie à part de connaissances décontextualisées, c'est-à-dire sans liens avec les autres types de connaissances ni caractère évolutif possible. Il semblerait également que seules les deux dimensions précitées ne suffisent pas à définir les *PCK*. En effet, les connaissances curriculaires, liées aux référentiels et matériel didactique, et qui permettent de dispenser un enseignement adapté, en feraient partie intégrante. Le modèle *MKT* tient compte de ces critiques.

2.2. La modélisation des connaissances mathématiques pour enseigner (modèle *MKT*)

Hill *et al.* (2008) ont développé une modélisation qui cible les différentes facettes des connaissances pour enseigner les mathématiques. Elle est composée de deux grandes parties, connectées et intégrées : les connaissances du contenu (*CK*) et les connaissances pédagogiques liées au contenu (*PCK*). Le premier versant — les *CK* — contient des connaissances mathématiques communes (*CCK*) (celles que partagent tous les mathématiciens, qu'ils soient enseignants, ingénieurs, physiciens, etc.), des connaissances mathématiques spécialisées (*SCK*) (propres aux enseignants de mathématiques) et des connaissances mathématiques horizontales (*KMH*) (relatives aux liens qui existent entre les différents points de matière). Le second versant — les *PCK* — est composé des connaissances pour enseigner liées au contenu (*KCT*), des connaissances des élèves liées au contenu (*KCS*) et enfin des connaissances curriculaires (*KCC*).

Les connaissances mathématiques spécialisées (*SCK*) sont d'abord des connaissances mathématiques, car elles appartiennent au premier versant. Elles sont définies comme « une forme de résolution de problèmes mathématiques utilisée dans l'enseignement » (Ball *et al.*, 2008, p. 398). En 1990, Ball (citée par Ball *et al.*, 2008, p. 393) différencie les « connaissances *des* mathématiques » des « connaissances *sur* les mathématiques ». Alors que les premières se rapprochent des connaissances mathématiques communes, les secondes s'apparentent aux *SCK*. En effet, un enseignant de mathématiques ne doit pas uniquement savoir appliquer correctement des procédures (*CCK*), mais il doit également être capable d'expliquer comment, pourquoi et pour quoi il le fait, de déterminer si une

procédure peut être généralisée, si un argument est mathématiquement correct, d'identifier une erreur et d'analyser la source de cette erreur (*SCK*).

Par ailleurs, l'enseignement des mathématiques « nécessite une interaction entre une compréhension spécifique des mathématiques et une compréhension spécifique en pédagogie générale, celle-ci affectant l'apprentissage de l'élève » (Ball *et al.*, 2008, p. 401). Cette interaction est ce que Hill *et al.* (2008) appellent les connaissances pour enseigner liées au contenu (*KCT*) ; elles correspondent à la première dimension des *PCK* selon Shulman (1986). Les *KCT* s'intéressent à l'organisation et à la planification des séquences, aux activités que l'enseignant propose, aux méthodes qu'il adopte et aux explications qu'il utilise. Un enseignant doit être capable de savoir sur quelles interventions rebondir, quel support didactique choisir, quel enchaînement d'activités proposer, quel temps prévoir pour une activité ou encore s'il est préférable de travailler individuellement ou collectivement sur un point de matière précis.

Enfin, un enseignant peut avoir de bonnes connaissances en mathématiques et éprouver des difficultés à anticiper les difficultés des élèves. Les connaissances des élèves liées au contenu (*KCS*) sont une sous-dimension des *PCK* dans les deux modèles présentés. Hill *et al.* (2008) s'accordent avec la définition initiale de Shulman (1986, p. 9) selon laquelle ces connaissances traduisent « une compréhension de ce qui rend facile ou difficile l'apprentissage du contenu matière : les (pré)conceptions les plus fréquentes sur des contenus-matières enseignés que les élèves, d'âges et de bagages différents, apportent avec eux en classe ». Autrement dit, ces connaissances sont liées à la façon dont les élèves apprennent les mathématiques.

3. Méthodologie

3.1. Question de recherche

Notre étude exploratoire tente de comprendre comment les formateurs œuvrant dans les sections pédagogiques de hautes écoles situées en Belgique francophone dotent les futurs bacheliers AESI en mathématiques de connaissances mathématiques pour enseigner. Nous avons fait le choix de nous centrer sur les connaissances mathématiques spécialisées (*SCK*), sur les connaissances pour

enseigner liées au contenu (*KCT*) et sur les connaissances des élèves liées au contenu (*KCS*), situées au cœur du modèle *MKT*.

3.2. Échantillon

Notre échantillon est composé de douze formateurs issus des sections pédagogiques de trois hautes écoles situées en Belgique francophone : huit formateurs de mathématiques et quatre psychopédagogues de la section bacheliers AESI en mathématiques. Pour les distinguer, nous avons attribué aux psychopédagogues la lettre « P » et aux formateurs de mathématiques la lettre « M ». Aussi, nous les avons numérotés en fonction de la chronologie des entretiens.

3.3. Présentation globale de la formation initiale des bacheliers AESI en mathématiques

En Fédération Wallonie-Bruxelles, les bacheliers AESI en mathématiques sont formés en haute école. En trois ans d'études, ils reçoivent, entre autres, des cours de psychopédagogie et d'autres relatifs à la discipline enseignée, agrémentés de notions épistémologiques et didactiques. Ils participent à des ateliers de formation professionnelle (AFP), effectuent des stages d'enseignement et rédigent un travail de fin d'études. Les psychopédagogues dispensent, entre autres, les cours suivants : pédagogie générale, un tiers des AFP, psychologie/évaluation/différenciation des apprentissages et initiation à la recherche en éducation. La formation mathématique de base est composée des cours suivants : nombres et algèbre, suites et séries, géométrie (plane, dans l'espace, vectorielle et analytique), fonctions, trigonométrie, traitement numérique des données/probabilités et statistiques, analyse, algorithmique, logique et structure. Les formateurs de mathématiques dispensent également un tiers des AFP (le dernier tiers étant dispensé par les maîtres de formation pratique – MFP) et, pour certains, un cours de liaison (normale) primaire-secondaire et des ateliers didactiques.

3.4. Guides d'entretien et analyse inductive générale des données brutes

Nous avons mené des entretiens semi-directifs d'une quarantaine de minutes chacun, dans le courant du mois de mai 2016. Trois guides d'entretien ont été conçus (cf. annexe 2 pour un exemple) : un pour les psychopédagogues, un pour les formateurs d'algèbre et un pour les formateurs de géométrie. Ces guides, à la fois structurés et flexibles, sont issus d'un long processus de réalisation, nourri par des lectures didactiques et des échanges avec des formateurs de mathématiques et des psychopédagogues (en dehors de notre échantillon). Des prétests ont été effectués pour augmenter la praticabilité et la validité. Une synthèse descriptive et générale du modèle des *MKT* figurait dans l'introduction. La première partie était composée de questions invitant le formateur à se présenter, le but étant de dresser le profil de chaque individu, mais aussi de se faire une idée plus précise de l'organisation de la formation et de la collaboration entre les différents acteurs dans chaque haute école. Une revue de la littérature centrée sur les enjeux de transition en algèbre et en géométrie a permis de construire la deuxième partie du guide en l'organisant selon les trois types de connaissances ciblés. Enfin, chacune des trois thématiques était divisée en trois questions : « Comment formez-vous les futurs enseignants à ce type de connaissances ? », « À quelle fréquence ? » et « Selon quelle organisation ? ».

Après la retranscription des entretiens, nous nous sommes inspirés de la méthode de Thomas (2006, cité par Blais & Martineau, 2006), l'« analyse inductive générale des données brutes », dans le but de catégoriser les données recueillies en lien avec les trois types de connaissances ciblés. Ainsi, nous avons lu plusieurs fois chacun des entretiens et utilisé un code couleur en fonction du type de connaissances. Après avoir constitué une première classification, nous obtenions un nombre trop élevé de catégories, qu'il a donc fallu restreindre (l'objectif étant d'arriver à une fourchette comprise entre trois et huit catégories, d'après Blais et Martineau). La version finale de notre catégorisation permet de structurer la présentation des résultats (cf. annexe 3).

4. Résultats

Les résultats sont présentés en suivant la catégorisation à laquelle l'analyse inductive a conduit. Le premier niveau organisationnel est logiquement celui des trois catégories de connaissances analysées (SCK, KCT et KCS). Le second niveau précise les types d'activités mises en place par les formateurs pour viser l'acquisition des connaissances concernées.

4.1. Les connaissances mathématiques spécialisées (SCK)

4.1.1. La démarche inductive

La démarche inductive, contrairement à la démarche déductive, privilégie d'abord l'observation de cas pour inférer ensuite des théories. En général, les formateurs de mathématiques favorisent cette méthode : « Je n'amène pas d'écrits théoriques à ce moment-là. [...] Ça reste pratique pour eux » (M3), « Moi je dirais plutôt que je leur fournis l'exercice, qu'ils le résolvent, et puis j'analyse avec eux les différentes méthodes qu'ils ont utilisées pour le résoudre » (M4) ou « Je les mets [...] devant une situation à analyser, [...] et on va pouvoir plutôt aller sur une démarche d'appropriation du problème sur laquelle ils font un travail [...] » (M11). Les activités proposées sont issues de revues comme *Math & Sens* ou *Losanges*. Elles peuvent aussi provenir de pistes didactiques des évaluations externes ou de guides méthodologiques des manuels scolaires.

En géométrie, la manipulation est un exemple de démarche inductive : « Il y a des gens qui disent qu'il ne faut plus manipuler, mais si ! Donc, on manipule en primaire, on manipule encore en secondaire [...] » (M2) ou « J'insiste d'abord beaucoup sur la manipulation. Par exemple, en géométrie dans l'espace, j'ai beaucoup de matériel, [...] et puis, au fur et à mesure, on essaye d'amener une théorie plus poussée » (M8). Ainsi, pour comprendre l'évolution de la géométrie entre le primaire et le secondaire, les étudiants reproduisent des figures planes. Ils peuvent dès lors visualiser les propriétés de ces objets et les formuler en termes de conditions nécessaires et suffisantes. Aussi, ils sont amenés à construire des solides pour une meilleure visualisation en trois dimensions. La manipulation permet aux formateurs d'explicitier la transition entre

perception et démonstration afin que les étudiants prennent conscience des limites de l'intuition et de l'expérience : « On repart d'une géométrie naturelle pour arriver à une géométrie [...] axiomatique, [...] on va chercher les axiomes et, en fin de parcours, on démontre des propriétés » (M2).

4.1.2. Les analyses matières

Les analyses matières consistent à faire des recherches historiques et épistémologiques, à lier des concepts et à identifier les difficultés rencontrées lors de l'élaboration de ceux-ci. Elles favorisent prioritairement l'approfondissement des connaissances mathématiques et, secondement, contribuent à une meilleure analyse des activités mathématiques. Elles semblent dès lors indispensables car les étudiants éprouvent des difficultés avec la matière : « Il y a des moments où on a travaillé [...] l'analyse matière parce que je me rendais compte que ça ne fonctionne pas, ils ne savent pas exactement ce que c'était. [...] L'analyse matière est ce qui compte d'abord » (M2). En outre, ces analyses influencent les représentations des futurs enseignants car « une fois qu'on fait de l'épistémologie, on devient différent » (M2).

Concrètement, les formateurs M2 et M3 déclarent avoir fait des analyses matières sur les équations, les angles ou Thalès (*brainstorming*, formulation et application du concept, liens établis avec d'autres points de matières [KMH]...). Le formateur M11 a également mené avec ses étudiants une analyse sur les polyèdres : « Il y a un moment donné, dans le programme de première année secondaire, une approche des polyèdres extrêmement rudimentaire [...]. Donc j'ai incorporé dans mes cours une analyse plus générale de la constitution des polyèdres qui me permet de lancer énormément de situations-problèmes pour mes étudiants » (M11).

4.2. Les connaissances pour enseigner liées au contenu (KCT)

4.2.1. La démarche déductive

La démarche déductive privilégie comme point de départ les concepts théoriques avant de les appliquer à un domaine précis. Les psychopédagogues usent de cette démarche. Par exemple, pour illustrer les modèles d'enseignement-apprentissage, ils agrémentent leurs propos

d'exemples mathématiques : « On a organisé une activité en collaboration "psychopédagogues – formateurs de mathématiques" et l'objectif était de sensibiliser les étudiants aux différents modèles d'enseignement-apprentissage. [...] Donc l'objectif était davantage pédagogique. [...] Et donc Monsieur X (formateur de mathématiques) leur a proposé une série d'activités à vivre [...]. J'essaie vraiment de prendre des exemples, d'illustrer les choses de façon beaucoup plus concrète » (P1), « Il y a aussi les exemples que je vais chercher dans la théorie pédagogique, je vais les chercher en mathématiques » (P9). Cependant, les psychopédagogues éprouvent des difficultés à concrétiser les concepts théoriques et déclarent que c'est dans le cadre des AFP qu'ils ciblent davantage le contenu mathématique, soit parce qu'ils travaillent en collaboration avec les formateurs de mathématiques, soit parce que les étudiants vont en stage ou en reviennent et ont donc des exemples concrets à partager : « Et à ce moment-là, [...] donc qu'ils viennent de revenir de stage, eh bien là on peut illustrer de manière plus pragmatique ce qu'ils avaient vu en théorie en première » (P7).

4.2.2. Les séquences d'enseignement-apprentissage

D'abord, les étudiants sont amenés à analyser des activités provenant de différentes sources. Après les avoir résolues, ils sont invités à se poser des questions quant à la transposition de ces activités dans l'enseignement : pourquoi proposer telle activité et quel en est l'intérêt ? Quels sont les prérequis que nécessite cette activité ? À quel moment présenter cette activité ? Quel matériel choisir ? Quelles sont les compétences visées ? Les analyses d'activités et les analyses matières sont bien sûr complémentaires : « Pour moi, les analyses d'activités, c'est vraiment le nœud pour pouvoir enseigner [...]. C'est comme ça qu'on sait effectivement mieux choisir les activités [...]. Pour ça, il faut faire aussi des analyses matières fouillées » (M3). Ces propos nous confortent dans l'idée que les SCK sont nécessaires pour développer des KCT. Cependant, les étudiants éprouvent des difficultés : « C'est pour moi une difficulté majeure de nos étudiants, c'est d'aller pouvoir analyser ce qui est là et se dégager de l'élève qu'ils étaient pour devenir le professeur » (M3).

Mais les représentations des étudiants sur les mathématiques influencent leur comportement.

Ainsi, lors des préparations de stage, les formateurs de mathématiques déplorent leur manque de sens critique. Les étudiants ont tendance à consulter et à adopter directement un manuel scolaire. Dès lors, ils apprennent aux futurs enseignants à comparer des manuels scolaires, principalement dans le cadre des AFP ou des ateliers didactiques : « Généralement, on met à leur disposition des manuels, on leur donne un sujet, on leur demande [...] de comparer ce qui s'y fait, [...], et puis on débrieife et on essaye de reconstruire » (M12) ou « Pour l'introduction de l'addition dans Z, par exemple, [...] je vais chercher 3-4-5 manuels différents, [...] voir un petit peu les introductions qu'ils proposent, le sens de la lettre aussi ça c'est quelque chose selon qu'on les introduit avec les solides, le nombre de faces, arêtes, sommets, pour les prismes et les pyramides, et puis alors avec des suites [...] » (M10).

Lorsque les étudiants sont capables d'analyser des matières et des activités, ils sont amenés à participer à des micro-enseignements : « Alors les séquences d'apprentissage du micro-enseignement, c'est un exercice courant, donc nous faisons ça de manière très régulière » (M11), « On essaie de les mettre en situation, comme on leur demande aussi de donner des leçons, de faire du micro-enseignement [...]. On leur fait donner à leurs condisciples » (M12). Les formateurs de mathématiques et les psychopédagogues assistent aux présentations et « chacun réagit en fonction de sa casquette respective » (P5). Alors que les premiers sont davantage centrés sur la pertinence des concepts mathématiques, les seconds sont portés sur le registre méthodologique. Ces derniers déclarent apporter plus une démarche qu'un contenu. En effet, lors des micro-enseignements, un de leurs objectifs principaux est d'illustrer les différentes méthodes d'apprentissage qui existent.

Enfin, certains formateurs mentionnent qu'ils utilisent ou construisent des outils didactiques avec leurs étudiants. Ainsi, lors des AFP, les étudiants conçoivent des jeux mathématiques ou apprennent à utiliser la technologie.

4.2.3. Les observations sur le terrain et les stages d'enseignement

Les étudiants sont aussi envoyés sur le terrain, que ce soit pour observer ou donner cours. Les stages d'enseignement permettent de s'exercer



au métier. Les retours de stage sont importants car ils permettent aux étudiants de revenir sur une situation professionnelle vécue et de réguler leur pratique : « C'est avant tout essayer de traiter des situations problématiques qui ne sont pas encore résolues. Et donc on essaie que les élèves choisissent eux-mêmes une situation dans laquelle ils veulent qu'on discute pour essayer de trouver des pistes de solution » (M3), « [...] avant les stages, on organise systématiquement une séance de réponses aux questions par rapport aux sujets de leçon que les étudiants auront à donner en stage. Et donc là, on est là à nouveau tous ensemble pour répondre en fonction des demandes et de nos casquettes respectives [...] » (P5).

4.3. Les connaissances des élèves liées au contenu (KCS)

Les formateurs invitent les étudiants à analyser des productions et démarches d'élèves du secondaire. Ils expliquent que ces connaissances sont essentielles, mais reconnaissent par ailleurs éprouver des difficultés à trouver du matériel adapté : « Ce qui m'intéresse surtout ce sont les erreurs des élèves. Et donc moi, en tant que prof d'école normale [...], je n'ai jamais de contact avec ces élèves-là » (M3). Dès lors, plusieurs affirment ne pas proposer assez souvent ce type d'activités : « Non, même si c'est très intéressant et qu'on a envie de le faire, par manque de temps, on ne le fait pas. [...] Ça reste très anecdotique par rapport à tout ce qu'on pourrait faire au niveau de l'analyse de l'erreur » (M12).

Peu de formateurs proposent des lectures didactiques aux étudiants : « Je pense que c'est ça qui nous manque en fait. Ce sont des lectures suffisamment pointues pour justement aller plus loin » (M3). Ils utilisent plutôt des productions de vulgarisation pour faire vivre et analyser des activités à leurs étudiants. Seuls les formateurs M2 et M3 proposent des publications de la recherche sur l'enseignement des mathématiques dans lesquelles figurent des productions d'élèves : « Je n'ai jamais enseigné à ces élèves, et donc je suis obligé de passer par des écrits. Et je vois bien que si on veut justement poser des bonnes questions aussi, réagir ou bien attirer l'attention sur des difficultés, il faut passer par là. [...] Et donc j'amène ce genre de lectures » (M3).

Les formateurs vont aussi puiser dans les travaux de fin d'études (TFE) d'anciens étudiants pour

montrer aux étudiants des productions d'élèves. Les futurs enseignants analysent les préconceptions des élèves et peuvent ainsi se rendre compte de leurs démarches de résolution dans différents domaines mathématiques : « En première, ils ont travaillé sur les fractions à partir d'un TFE et, régulièrement, en algèbre, je reprends aussi des extraits des TFE » (M3). Ces travaux constituent également une aide précieuse pour les psychopédagogues qui déclarent ne pas avoir les compétences matières nécessaires pour proposer eux-mêmes des lectures didactiques sur les modes de pensée, les démarches et difficultés des élèves.

De manière beaucoup plus systématique, les formateurs font des anecdotes sur l'un ou l'autre point de matière qu'ils abordent dans leurs cours : « Je pense que je fais plutôt des remarques à ce sujet-là au niveau de mes cours, dans les cours de maths, [...]. Par exemple, le sens du signe d'égalité j'en parle notamment quand je fais des fractions équivalentes, je leur dis : "C'est quand-même bizarre, on a des fractions, elles sont équivalentes, elles ne sont pas égales, mais on utilise quand-même le symbole égal, c'est quand-même bizarre, est-ce qu'il n'aurait pas fallu utiliser un autre symbole, ça n'aurait pas été moins compliqué pour les élèves..." » (M4), « Pour moi, c'est anecdotique. Y a pas un cours qui est consacré à ce genre de choses » (P5).

Enfin, lors des préparations et retours de stages, les formateurs abordent les difficultés que les élèves du secondaire inférieur pourraient rencontrer face à telle ou telle activité ou les démarches qu'ils seraient susceptibles d'adopter : « Dans les périodes précédant le stage, il arrive régulièrement que leurs demandes vis-à-vis des leçons et des préparations soient : "Les élèves, qu'est-ce qu'ils savent? [...] Comment pourrais-tu, toi, savoir ce qu'ils ont vu et ce qu'ils savent réellement?" » (M11), « Il m'est arrivé de dire "Je veux une situation mathématique vécue, je ne veux pas un problème de comportement. [...] Qu'est-ce qui s'est passé réellement au cours de cette activité?" » (M2) ou « Il arrive qu'ils reviennent (de stage) avec des questions précises sur lesquelles on peut rentrer dans un détail » (M11).

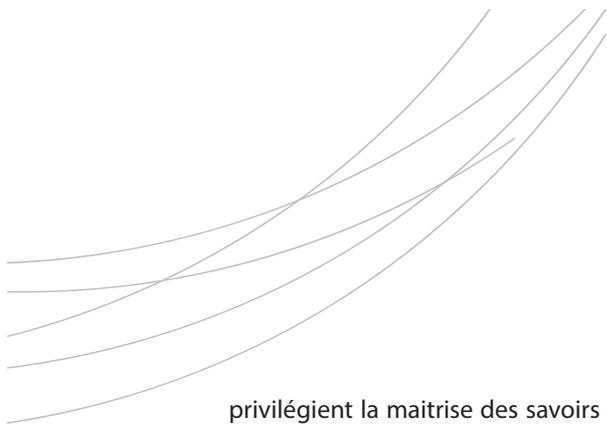
5. Discussion et conclusion

L'analyse des entretiens a mis en évidence un panorama des moyens mis en œuvre par les formateurs de notre échantillon pour doter les futurs bacheliers AESI en mathématiques des trois types de connaissances ciblés. Ce panorama donne une vision assez riche de la formation, car celle-ci s'appuie sur une diversité d'activités. Toutefois, ces formateurs déplorent la faible intensité avec laquelle ils déploient ce type d'activités. Ils pointent en effet le faible niveau mathématique des étudiants et estiment qu'ils doivent impérativement y remédier. Dès lors, la plupart des cours de mathématiques sont davantage axés sur la maîtrise des contenus que sur les divers types de PCK. Sayac (2012, p. 116–117) allait dans le même sens en estimant que « le niveau de connaissances en mathématiques de certains professeurs des écoles stagiaires est si faible qu'il parasite l'acquisition de savoirs didactiques ou professionnels [...] ». Nous sommes donc face à un premier paradoxe : alors que les écrits scientifiques (Depaepe *et al.*, 2013 ; Hill *et al.*, 2008) s'accordent sur l'importance de développer les différentes dimensions des PCK, les lacunes observées au niveau de la maîtrise du contenu semblent les reléguer partiellement au second plan. Dans leur étude de 2015, Depaepe *et al.* pointaient eux aussi les faibles performances des étudiants (surtout du primaire) quant à leurs connaissances mathématiques sur les nombres rationnels. Dans leur étude de 2018, ils ont pourtant axé leur programme de formation sur le développement des PCK et ont constaté que ces activités d'apprentissage impactaient aussi (et même davantage) la maîtrise des connaissances de contenu. Il y a sans doute là une voie intéressante à explorer.

Si les résultats de nos entretiens montrent une certaine complémentarité entre didacticiens et psychopédagogues pour œuvrer au développement des connaissances mathématiques pour enseigner, ils permettent aussi de pointer les difficultés rencontrées pour développer le versant « élèves » de ces connaissances (KCS) et, partant, pour aider les étudiants à analyser les démarches spontanées des élèves et donner du sens aux difficultés qu'ils rencontrent. Le développement des KCS paraît pourtant essentiel pour permettre aux enseignants d'« aller de l'élève vers les mathématiques (et non

l'inverse) » (Rouche, 2005, cité par De Block-Docq & Hauchart, 2009, p. 4). Deblois et Squalli (2002) insistent aussi sur l'importance (et la difficulté) d'intégrer l'analyse de productions d'élèves dans la formation. Une telle analyse nécessite de la part des futurs enseignants un déplacement de la posture d'ancien élève vers celle d'enseignant. Ces deux auteurs mettent en garde les formateurs : « La tendance à vouloir corriger ponctuellement l'erreur de l'élève semble la manifestation d'une conception de l'enseignement selon laquelle intervenir à la suite d'une erreur d'élève consiste à ré-enseigner la portion de savoir déjà enseignée et non assimilée par l'élève, une manifestation de la posture de l'ancien élève » (p. 232). Il est donc nécessaire d'accompagner la réflexion des futurs enseignants dans ce type de tâches ; il ne s'agit pas uniquement d'identifier une erreur et de la corriger, mais bien de replacer l'analyse de l'erreur au sein du développement de la compréhension d'un concept. Alors que les formateurs reconnaissent volontiers l'intérêt de ce type d'activités, seul le formateur M3 déclare s'appuyer sur des productions réelles : « Ce que je reprends, ce sont des lectures du CREM où, justement, les activités sont présentées telles qu'elles sont données aux élèves, mais en plus analysées et en laissant présentés les choix et parfois les productions d'élèves. » Il s'agit là d'un deuxième paradoxe auquel pourrait en partie répondre la prise en compte des acquis de la recherche en didactique des mathématiques dans la formation initiale, puisque de nombreux articles reposent justement sur l'analyse de démarches d'élèves et sur la mise à jour de leurs conceptions erronées, pouvant ainsi constituer un matériau d'analyse sur lequel appuyer certains cours.

Bien qu'il y ait une réelle volonté de la part des formateurs de sensibiliser les futurs enseignants à la didactique disciplinaire, ils intègrent relativement peu les acquis de la recherche en didactique des mathématiques. Pourtant, sensibiliser les futurs enseignants à la recherche semble incontournable si l'on veut former de réels professionnels réflexifs (Sayac, 2013). Diverses hypothèses peuvent être émises pour tenter d'expliquer ce troisième paradoxe. D'abord, les psychopédagogues estiment que la sphère de la didactique n'est pas de leur ressort, mais bien de celui des formateurs de mathématiques, et déclarent ne pas avoir les compétences matières suffisantes pour exploiter ces écrits. Parallèlement, les formateurs de mathématiques apportent peu de lectures scientifiques et



privilégient la maîtrise des savoirs disciplinaires. Ils estiment que les étudiants ont trop peu de recul sur la matière et que certains ont trop de lacunes dans ce domaine pour se montrer réceptifs aux travaux didactiques. Defrance (2010) et Sayac (2012) avaient établi le même constat en pointant d'une part, la focalisation sur la maîtrise de la matière et, d'autre part, le manque de collaboration entre les différents acteurs pour expliquer les lacunes constatées au niveau de la formation proprement didactique. Finalement, chacun reste enfermé dans ses conceptions et a tendance à reléguer à autrui les tâches de formation avec lesquelles il se sent le moins à l'aise.

Il semble dès lors nécessaire que les formateurs soient initiés eux aussi à la recherche en éducation et en didactique et développent la posture du chercheur car « initier les enseignants à la recherche dans le cadre de leur formation initiale bouscule à la fois les pratiques des formateurs et celles des chercheurs en éducation et les oblige à se questionner mutuellement » (Sayac, 2013, p. 2). Dès lors, on peut espérer que le décret de réforme de la formation initiale des enseignants, voté en mars 2019 au Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, sera l'occasion de tenter un rapprochement entre le monde éducatif et celui de la recherche.

Pour terminer, il semble essentiel d'amener les étudiants à pragmatiser les savoirs issus de la recherche, c'est-à-dire à les opérationnaliser (Pastré, 2011). À l'instar de Defrance (2010, p. 196), nous pensons que les AFP, au même titre que les stages d'enseignement, peuvent (doivent?) constituer un lieu où les futurs enseignants « mettent en œuvre [...] une série de pratiques issues des théories étudiées ». Nous émettons l'hypothèse que les maîtres de formation pratique sont vecteurs de la professionnalisation du métier d'enseignant et devraient être formés à la didactique professionnelle (Schillings, 2015). De par leur expérience dans le secondaire inférieur, ces professionnels pourraient amener les étudiants à pragmatiser les concepts apportés par les formateurs de mathématiques et les psychopédagogues et, par conséquent, rendre plus explicites les connaissances mathématiques pour enseigner et œuvrer ainsi au développement de la *compétence enseignante*.

Bibliographie

- Arsac, G. & Mante, M. (1996). Situations d'initiation au raisonnement déductif. *Educational Studies in Mathematics*, 33, 21–43.
- Ball, D. L., Thames, M. H. & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389–407 [doi : 10.1177/0022487108324554].
- Blais, M. & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : Description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches Qualitatives*, 26(2), 1–18.
- Clivaz, S. (2011). *Des mathématiques pour enseigner, analyse de l'influence des connaissances mathématiques d'enseignants vaudois sur leur enseignement des mathématiques à l'école primaire*. Thèse de doctorat non publiée. Genève : Université de Genève.
- Clivaz, S. (2012). Connaissances mathématiques de l'enseignant et bifurcations didactiques : Analyse d'un épisode. *Recherches en didactique des mathématiques*, 14, 29–45.
- De Block-Docq, C. & Hauchart, C. (2009). Les idées principales de Nicolas Rouche à propos de l'enseignement des mathématiques. *Losanges*, 5, 4–10.
- Deblois, L. & Squalli, H. (2002). Implication de l'analyse de productions d'élèves dans la formation des maîtres du primaire. *Educational Studies in Mathematics*, 50, 213–238.
- Defrance, A. (2010). La compétence de l'enseignant de mathématiques en formation initiale. *Éducation & Formation*, 293, 185–198.
- Demonty, I. (2017). *Regards croisés sur le développement de la pensée algébrique : Entre raisonnements des élèves et connaissances des enseignants*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée. Liège : Université de Liège.
- Demonty, I., Vlassis, J. & Fagnant, A. (2018). Algebraic thinking, pattern activities and knowledge for teaching at the transition between primary and secondary school. *Educational Studies in Mathematics*, 99(1), 1–19.
- Depaepe, F., Torbeyns, J., Vermeersch, N., Janssens, D., Janssen, R., Kelchtermans, G., Verschaffel, L. & Van Dooren, W. (2015). Teachers' content and pedagogical content knowledge on rational numbers: A comparison of prospective elementary and lower

secondary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 47, 82–92.

Depaepe, F., Van Roy, P., Torbeyns, J., Kleickmann, T., Van Dooren, W. & Verschaffel, L. (2018). Stimulating pre-service teachers' content and pedagogical content knowledge on rational numbers. *Educational Studies in Mathematics*, 99, 197–216.

Depaepe, F., Verschaffel, L. & Kelchtermans, G. (2013). Pedagogical content knowledge: A systematic review of the way in which the concept has pervaded mathematics educational research. *Teaching and Teacher Education*, 34, 12–25.

Grangeat, M. (2015) (éd.). *Understanding Science Teacher's Professional Knowledge Growth*. Rotterdam : Sense Publishers.

Hill, H. C., Ball, D. L. & Schilling, S. G. (2008). Unpacking pedagogical content knowledge: Conceptualizing and measuring teachers' topic-specific knowledge of students. *Journal for Research in Mathematics Education*, 39(4), 372–400.

Jameau, A. (2015). Les connaissances professionnelles des enseignants et leur évolution à travers une analyse de l'activité. Une étude de cas en physique au collège. *Éducation et Didactique*, 9(1), 9–32.

Kermen, I. & Izquierdo-Aymerich, M. (2017). Connaissances professionnelles didactiques des enseignants de sciences : Un thème de recherche encore récent dans les recherches francophones. *Recherches en didactique des sciences et des technologies*, 15, 9–32.

Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2013). *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers: Results from the COACTIV Project*. Berlin : Springer.

Lucchese, N. (2016). *Les connaissances mathématiques pour enseigner : Comment les formateurs des hautes écoles pédagogiques de la région liégeoise préparent-ils les futurs bacheliers AESI en mathématiques à assurer la transition primaire-secondaire dans les domaines algébrique et géométrique?* Mémoire de Master en Sciences de l'éducation. Manuscrit non publié. Liège : Université de Liège.

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : Presses Universitaires de France.

Sayac, N. (2012). Pratiques de formateurs en mathématiques dans le premier degré : Les savoirs de la formation. *Recherche et Formation*, 71, 115–130.

Sayac, N. (2013). La recherche dans la formation des enseignants : Quel impact sur les étudiants en termes de développement professionnel et de rapport au(x) savoir(s)? *Formation et Profession*, 21(1), 1–12 [doi : 10.18162/fp.2013.43].

Schillings, P. (2015). *Didactique professionnelle et formation initiale des enseignants : Partim II. Notes de cours*. Liège : Université de Liège.

Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1–21.

Shulman, L.S. (2007). Ceux qui comprennent : Le développement de la connaissance dans l'enseignement. *Éducation et Didactique*, 1(1), 97–114.

Silvy, C., Delcroix, A. & Mercier, A. (2013). Enquête sur la notion de « *pedagogical content knowledge* », interrogée à partir du « site local d'une question ». *Éducation et didactique*, 7(1), 33–58.

Annexes

1. Activités d'apprentissage visant l'acquisition des connaissances mathématiques pour enseigner dans les trois hautes écoles concernées par l'étude

N.B. : La lettre « B » signifie ici que le cours en question est dispensé en lien avec la discipline, ici

les mathématiques, contrairement aux cours de type A, qui se donnent de manière décontextualisée ou générale. Par exemple, le cours d'évaluation des apprentissages (A) est un cours qui peut être donné en amphi, toute section confondue. *A contrario*, le cours d'évaluation des apprentissages (B) est un cours donné au sein d'une même section/ discipline et de manière contextualisée.

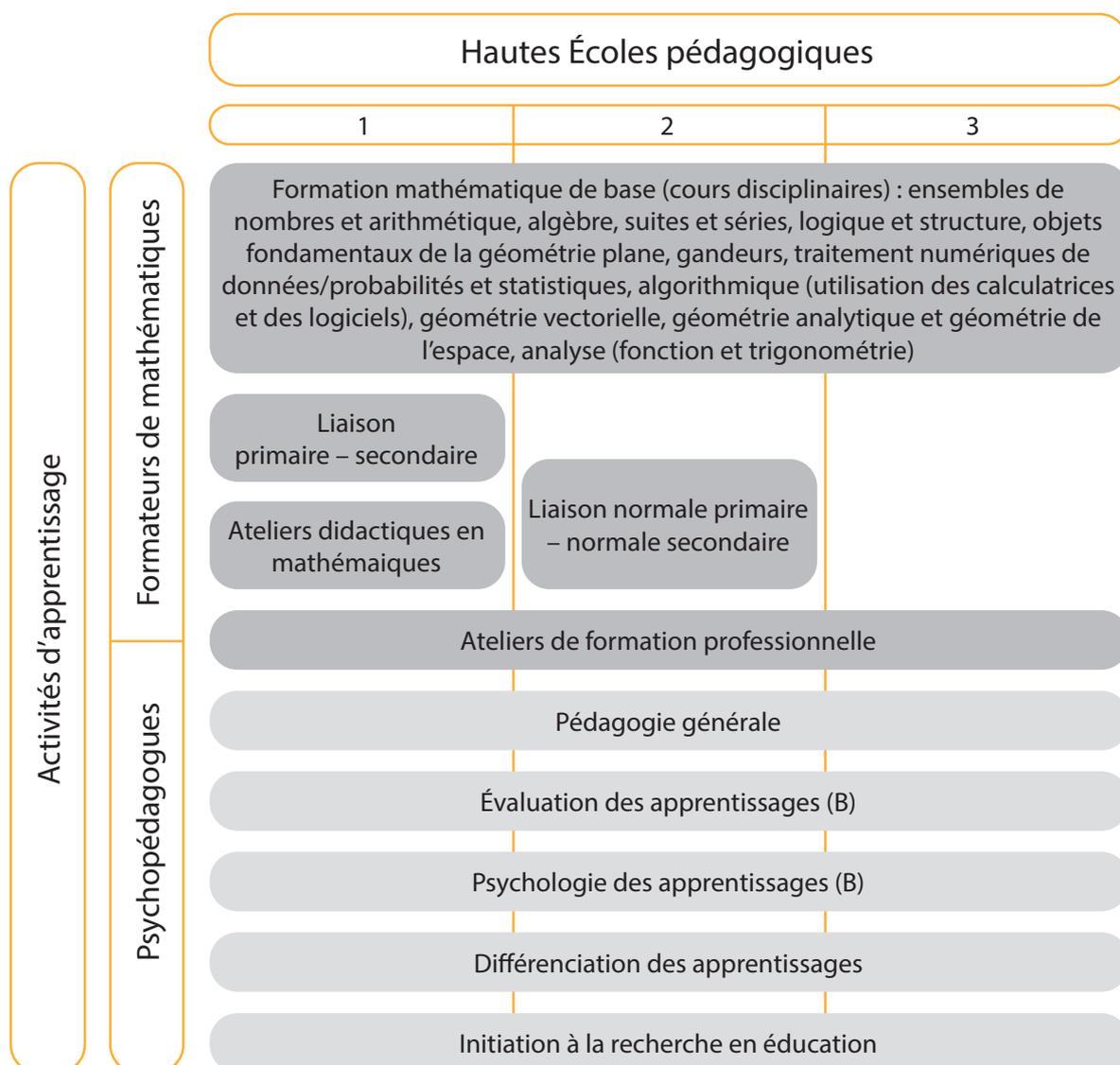


Figure 1 : Activités d'apprentissage visant l'acquisition des connaissances mathématiques pour enseigner dans les trois hautes écoles concernées par l'étude

2. Exemple de guide d'entretien pour les connaissances pour enseigner liées au contenu

Pour favoriser la transition primaire-secondaire en géométrie, un enseignant de mathématiques doit être capable de choisir des situations didactiques permettant aux élèves du secondaire de passer

d'un paradigme géométrique à un autre. D'où l'importance de bien choisir les exemples, les activités/tâches (et leur enchaînement) et les représentations. Voici un exemple extrait du cours de géométrie (Arsac & Mante, 1996).

Existe-t-il un triangle dont les côtés mesurent 4 cm, 5 cm et 9 cm ? Les élèves confrontent leurs démarches :

Oui, il existe un triangle dont les côtés mesurent 5 cm, 4 cm et 9 cm.

Explication : Nous traçons une hypoténuse de 9 cm. Nous mettons la pointe du compas sur l'hypoténuse, puis nous traçons un arc de cercle de 5 cm et nous faisons la même chose pour 4 cm. Les deux arcs de cercles forment un point et nous n'avons plus qu'à rejoindre le point de l'hypoténuse au point des arcs de cercles pour tracer le triangle.

Exemple :



Non, il n'existe pas car si on additionne les deux plus petits nombres des trois, cela donne le même nombre que le troisième.

Il faudrait que les deux plus petits nombres donnent un chiffre plus grand que le troisième. Ex. : 9 cm, 5 cm, 6 cm ($5 + 6 = 11$).

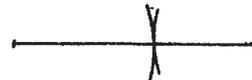
Il en existe 2 si on prend comme base 4 ou 5 cm. Si on prend 9 cm comme base du triangle, les arcs de cercle ne se croisent pas.



4 cm comme base

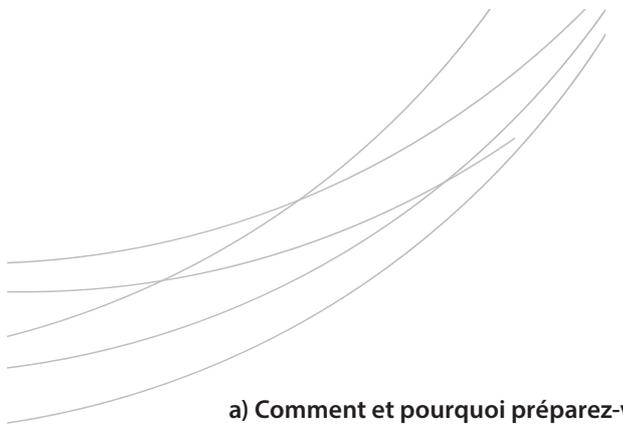


5 cm comme base



9 cm comme base

Figure 2 : Activité sur l'inégalité triangulaire (Arsac & Mante, 1996).



a) Comment et pourquoi préparez-vous les futurs bacheliers en mathématiques à développer des connaissances pour enseigner liées au contenu ?

1. Avec les étudiants, vous comparez différents manuels scolaires et repérez les exercices récurrents, l'enchaînement des activités, etc.
2. Vous proposez à vos étudiants de créer des séquences d'apprentissage ou des micro-enseignements abordant la thématique « liaison primaire-secondaire » dans le domaine géométrique et vous en discutez en classe.
3. Vous apportez vous-même aux étudiants les éléments théoriques ou vous leur demandez d'effectuer des recherches avant une mise en commun collective (par exemple des lectures didactiques sur les modes de pensée en géométrie).
4. Vous combinez ces précédentes façons de faire.
5. Vous avez une autre manière de faire. Pouvez-vous l'expliquer ?
6. Vous ne préparez pas vos étudiants à ce type de connaissances.

b) Au niveau de la fréquence :

1. Si vous préparez les étudiants à ce type de connaissances, à quelle fréquence le faites-vous ?
Jamais 1 2 3 4 5 6 7 Toujours
2. Si vous ne préparez pas les étudiants à ce type de connaissances, à quel(s) type(s) de connaissances les préparez-vous ?

c) Au niveau organisationnel :

1. Si vous préparez les étudiants à ce type de connaissances, dans quel cours le faites-vous ? (cours de géométrie, AFP, etc.)
2. Si vous ne préparez pas les étudiants à ce type de connaissances, pensez-vous que cela doit quand même se faire ? Pourquoi ? Par qui ? Dans quel cours ?

3. Classification finale des données brutes

1. Les connaissances mathématiques spécialisées :
 - La démarche inductive, dont la manipulation (1)
 - Les analyses matières (2)
2. Les connaissances pour enseigner liées au contenu :
 - La démarche déductive (3)
 - Les élaborations et présentations de séquences d'enseignement-apprentissage (4)
 - Les analyses d'activités et des référentiels
 - Les micro-enseignements
 - Les comparaisons de manuels
 - L'utilisation et la construction d'outils didactiques
 - Les observations (sur le terrain) et les stages pédagogiques (5)
 - Les stages pédagogiques dans le primaire et le spécialisé (y compris les préparations et les retours de stage)
 - Les cours de liaison (normale) primaire-secondaire
3. Les connaissances des élèves liées au contenu :
 - Les analyses de productions d'élèves et de leurs démarches (6)
 - Les travaux de fin d'études
 - Les écrits à caractère didactique (articles, ouvrages, travaux)
 - Les apports des formateurs
 - Les discussions lors des préparations et retours de stage

4. Acronymes dans l'ordre alphabétique

Acronymes	Significations	Traductions	Explications ou exemples
CCK	<i>Common Content Knowledge</i>	Connaissances communes liées au contenu (ici, mathématique)	Être capable de résoudre une équation
CK	<i>Content Knowledge</i>	Connaissances liées au contenu	Ensemble de connaissances formé par les CCK, KMH et les SCK
KCC	<i>Knowledge of Content and Curriculum</i>	Connaissances curriculaires liées au contenu	Que dit le <i>curriculum</i> officiel (ou Programme) sur les équations ? Quels sont les objectifs à atteindre ?
KCS	<i>Knowledge of Content and Students</i>	Connaissances des élèves liées au contenu	Quels obstacles les élèves sont-ils susceptibles de rencontrer face à la résolution d'équations ? Quelles démarches ou stratégies mettent-ils en place pour résoudre une équation ? Une démarche arithmétique ou plutôt algébrique ?
KCT	<i>Knowledge of Content and Teaching</i>	Connaissances pour enseigner liées au contenu	Quelles activités mettre en place pour favoriser l'apprentissage des équations ?
KMH	<i>Knowledge at the Mathematical Horizon</i>	Connaissances mathématiques horizontales	Quels sont les concepts connexes ? (Ici, les sens de la lettre et de l'égalité, le calcul algébrique...)
MKT	<i>Mathematical Knowledge for Teaching</i>	Connaissances mathématiques pour enseigner	Ensemble de connaissances formé par les PCK et les CK
PCK	<i>Pedagogical Content Knowledge</i>	Connaissances pédagogiques liées au contenu	Ensemble de connaissances formé par les KCS, KCT et les KCC
SCK	<i>Specialized Content Knowledge</i>	Connaissances spécialisées liées au contenu	Ne pas uniquement être capable de résoudre une équation, mais être capable de la résoudre de différentes manières, de comprendre pourquoi et pour quoi la résoudre de telle ou de telle manière...

Enseigner, en Belgique francophone, au cours du tronc commun de scolarité, la communication scolaire, la langue d'enseignement et les discours didactiques

Jean-Louis DUMORTIER

ULiège

Micheline DISPY

École supérieure de pédagogie de la
Province de Liège

1. Introduction

En Belgique francophone, dans cet espace linguistique correspondant d'un point de vue politique à la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), la langue d'enseignement est le français. Ce n'est pas la langue maternelle de tous les élèves et c'est une *variété* de français plus ou moins différente de celles qui servent à la communication usuelle dans divers milieux sociaux.

Le tronc commun de scolarité comprend actuellement, en FWB, la maternelle, le primaire et le secondaire inférieur. Le temps de formation commune est donc très long, assez long, en principe, pour que les bases d'une scolarité ultérieure soient fermement établies. Ce n'est malheureusement pas le cas pour tous les élèves. Comme le laissait prévoir la dernière enquête PIRLS (Schillings *et al.*, 2016) portant sur la compréhension en lecture et comme le confirment les résultats de la dernière enquête PISA relatifs à la littératie (OCDE, 2019) deux élèves sur cinq terminent leur scolarité primaire sans avoir les compétences de communication verbale requises pour poursuivre leurs études avec de bonnes chances de succès. C'est *notamment* faute d'un enseignement de la communication scolaire, de la langue d'enseignement et des discours didactiques.

2. La communication scolaire

Avant d'entamer son parcours scolaire, le jeune enfant, à la condition d'être doté d'un équipement cérébral et physiologique sans défaut, est apte à la communication verbale au moyen de la (ou des) langue(s) qu'il entend autour de lui. Mais le développement de cette aptitude dépend de la sollicitude linguistique de son entourage, c'est-à-dire de l'attention que porte ce dernier à la parole enfantine et du soin qu'il met à l'améliorer. Tous les enfants ne bénéficient pas de la même sollicitude linguistique, tous ne progressent pas de la même façon grâce à des interactions fructueuses avec leur parentèle ou leur voisinage. Au moment où ils entrent à la maternelle, certains petits comprennent un millier de mots ; d'autres, à peine la moitié. Certains ne cessent de questionner tandis que d'autres ne demandent quasi rien. Certains affabulent et s'enchantent des fictions ; d'autres n'inventent pas et ne manifestent aucun goût pour les histoires imaginaires. Certains aiment jouer avec les sons de la langue alors que d'autres y sont indifférents (Mettoudi, 2008). Toutes ces différences résultent notamment de la sollicitude linguistique ou du défaut de cette dernière.

Même les petits avec qui les aînés ont beaucoup parlé, même ceux qui ont bénéficié de la plus grande sollicitude linguistique, même ceux-là se trouvent, une fois franchies les portes de l'école, dans des situations de communication inconnues : les lieux sont nouveaux ainsi que les objets qui les peuplent ; le temps est découpé et son emploi est réglé par le maître ; les interlocuteurs sont différents : ils sont plus nombreux, ils ne sont pas choisis et les relations que l'enfant noue avec eux ne sont pas les mêmes que celles qu'il entretenait avec les

membres de son entourage. Habitué aux interactions en duo où le besoin et l'expression de soi primaient généralement la communication avec autrui, le jeune élève fait l'expérience de la communauté scolaire, de la concurrence pour la prise de parole et de la règlementation de cette dernière. La rupture peut être excessivement difficile à vivre si le maître ne veille pas à alterner l'échange en tête-à-tête et la parole adressée à tous, qu'il s'agisse de la sienne ou de celle de chaque enfant.

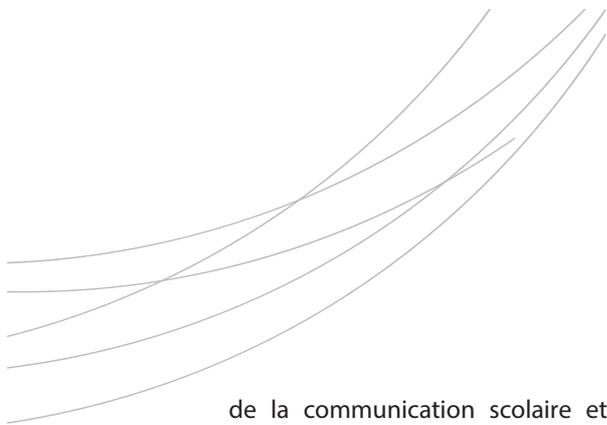
En disant « ou de celle de chaque enfant », nous touchons à la principale difficulté de la communication scolaire, une difficulté qui, si elle n'est pas affrontée dès la maternelle peut compromettre, tout au long de la scolarité le succès des interactions verbales qui rendent possibles les apprentissages. Accoutumé à s'adresser à un interlocuteur singulier pour dire sa vision et son désir des choses, l'enfant n'adopte pas spontanément le rôle d'élève, qui implique de rendre sa parole audible par ses condisciples et d'accepter la concurrence de la leur, éventuellement porteuse d'une vision ou d'un désir autres. « Les enfants, on m'écoute », dit souvent le maître. Que ne dit-il aussi souvent : « Les enfants on écoute ce que dit X » ? Et, à X : « Parle donc de manière à être écouté de tous » ? À l'époque actuelle où d'excellents principes de pédagogie active se sont pervertis en mise sur la touche de la parole de l'enseignant et en sollicitation perpétuelle de celle de l'apprenant, il est effarant de constater que cette dernière est si rarement écoutée par l'ensemble des élèves, si rarement proférée de manière à être entendue de tous.

Dans les situations de communication didactique (qui ne sont qu'une partie des situations de communication de la vie scolaire), parce que l'utilisateur de la langue fait partie d'une communauté différente de celles qu'il a fréquentées antérieurement, la prise de parole est soumise à des règles qui n'ont pas cours hors de l'école. Si ces règles ne font pas l'objet d'un enseignement explicite, beaucoup d'enfants n'apprendront pas qu'en classe il faut demander la parole, ne pas la couper quand c'est un tiers qui l'a, prêter attention aux dires d'autrui, obtempérer aux injonctions d'intervention, tenir compte des échanges antérieurs pour intervenir, ne pas dire ce que l'on sait être faux ou ce que l'on ne peut pas tenter de faire admettre, veiller à l'audibilité et à l'intelligibilité de ses propos, accepter la contradiction, proscrire l'insulte, ne jamais en venir aux mains, etc. Bien entendu, le catalogue des règles doit être

établi progressivement à partir de l'observation de cas et au moyen d'une réflexion sur les facteurs de la réussite ou de l'échec de la communication. Plus les élèves sont jeunes, plus ils sont disposés à parler à l'école comme chez eux et plus il faut faire preuve de doigté pour ne pas refouler la parole spontanée, mais pour la canaliser en sensibilisant petit à petit les enfants à l'existence de règles qui, toutes, impliquent une prise de distance envers le besoin d'avoir ou le besoin d'être, que ce soit en prenant la parole ou en s'enfermant dans le silence.

À l'école comme hors de l'école, dans le cadre de la communication didactique comme hors de ce cadre, l'enfant, puis l'adolescent — qu'on ne saurait réduire à son rôle d'élève et moins encore à sa fonction d'apprenant — parle pour avoir, parle pour savoir, parle pour exister aux yeux d'autrui ou pour faire exister autrui à ses propres yeux. Il ne saurait en être autrement. Il est bon qu'il en soit ainsi. Il est bon que les buts des interactions verbales en milieu scolaire ne soient pas *tous* différents et *tout* différents de ce qu'ils sont en d'autres milieux. Mais il faut que ces buts fassent bon ménage avec des objectifs d'apprentissage. Des objectifs déterminés par le maître et que les enfants, les adolescents, parce qu'ils ont à jouer le rôle d'élèves, parce qu'ils doivent assumer la fonction d'apprenants, sont tenus de percevoir et de poursuivre. Les échecs de la communication scolaire tiennent au défaut de cette perception-là et/ou au manque d'engagement personnel dans cette poursuite-là. La communication scolaire est affectée d'un malentendu qui tient au fait que les objectifs d'apprentissage et les échanges verbaux afférents sont noyés dans des flots de parole. Des flots de parole qui concernent des activités sans incidence didactique, comme, chez les tout petits, l'accueil, le déshabillage, l'habillage, le goûter, etc. Des flots de parole qui ont trait à la gestion de la classe, à la discipline au sens le plus commun du mot, c'est-à-dire à l'établissement d'un ordre. Et il faut ajouter les flots de parole relatifs à l'exécution des tâches. Comme ces dernières ne sont jamais que des moyens de mettre les élèves en activité d'apprentissage (Bautier & Rayou, 2009), il est indispensable de faire émerger les objectifs d'apprentissage, c'est-à-dire les ressources cognitives et socio-affectives dont l'élève doit faire son bien propre pour pouvoir les mobiliser dans l'exercice des compétences.

On peut les répartir, ces ressources, dans trois domaines d'inégale ampleur. Le premier est celui



de la communication scolaire et de ses règles, dont il vient d'être question. Il s'agit là de savoirs, savoir-faire et savoir-être à expliciter : oralement d'abord, puis, quand les élèves savent lire, par écrit. Le deuxième, un peu plus vaste, est celui de la langue, des variétés de cette dernière — notamment la variété dite langue d'enseignement — et des usages linguistiques appropriés aux situations de communication. Pas plus dans ce cas que dans le précédent il n'est souhaitable de laisser à l'état d'implicite des ressources que l'élève doit pouvoir mobiliser consciemment. Le troisième domaine, immense, est celui des objets que construisent les discours disciplinaires. Dans l'étendue des choses connaissables, les différentes disciplines scolaires, plus ou moins dépendantes des disciplines scientifiques ou des pratiques sociales, cernent une foule d'objets abstraits. Des objets dont le degré d'abstraction a quelque chose d'effrayant si l'on songe que le monde d'expérience des enfants est peuplé de choses concrètes. Chacun de ces objets disciplinaires constitutifs de la culture scolaire devrait émerger distinctement des flots de parole qui circulent en classe et c'est sans doute là quelque chose à quoi bien des maîtres ne sont pas suffisamment attentifs.

Terminons-en avec la communication scolaire en disant que les situations nouvelles dans lesquelles se trouve l'élève sont (presque) autant d'occasions de passer d'un discours de connivence à un discours d'information. Dans son cercle de familiers, l'enfant, pour se faire comprendre, table, à tort ou à raison, sur des connaissances, une vision du monde, des craintes et des espoirs, des répulsions et des désirs partagés ; il s'adresse généralement à ses proches sans prendre suffisamment en considération leurs différences et il crédite ses interlocuteurs d'une excessive capacité à inférer ce qu'il n'énonce pas : c'est le discours de connivence. Le discours d'information, c'est, par contraste, celui où, en se décentrant de son vouloir-dire, l'énonciateur fait des suppositions sur ce qu'ignore son destinataire et où il s'attache à combler les lacunes de ce dernier. Dans la communication scolaire, l'expression de soi n'est pas bannie, mais elle est tempérée par le souci du destinataire.

3. La langue d'enseignement

Au sein de leur famille, dans les groupes sociaux qu'ils fréquentent une fois franchie l'enceinte de l'école, les enfants, les adolescents, francophones ou allophones, baignent dans des discours présentant des caractéristiques phonétiques, prosodiques, morphologiques, syntaxiques, sémantiques, pragmatiques et lexicales qui singularisent une variété linguistique : une variété du français ou une variété d'une autre langue servant à la communication dans l'espace privé.

Quel enseignant contesterait que la langue d'enseignement s'écarte peu ou prou des variétés du français qui servent à la communication courante dans différents milieux ? Les maîtres s'emploient souvent, en effet, à corriger, à améliorer les énoncés des élèves : les énoncés oraux incorrects, approximatifs, indigents ou portant la marque d'habitudes familiales jugées inacceptables à l'école, mais également les énoncés écrits qui portent celle d'une oralité excessivement familière ou, depuis une vingtaine d'années, celle de certains échanges informatiques informels. Mais autant il est facile de s'accorder sur l'existence d'écarts d'ordres divers entre les variétés du français qui servent à la communication courante et la langue d'enseignement, autant il est difficile de caractériser cette dernière, à travers ses réalisations orales, quant à la prononciation des sons, la prosodie, la morphologie, la syntaxe, la sémantique, la pragmatique et le lexique. Il faudrait, pour ce faire, constituer un énorme corpus d'énoncés magistraux et, fort probablement, la première chose qui sauterait alors aux yeux c'est la bigarrure de cette langue d'enseignement.

3.1. La langue d'enseignement parlée

La langue d'enseignement parlée, c'est la langue que parlent les enseignants. Et tous les enseignants, en FWB, n'ont pas parcouru le même cursus scolaire, tous n'ont pas eu les mêmes occasions — tous n'ont pas eu autant d'occasions — d'évaluer et de faire évaluer leurs productions verbales à l'aune des standards scolaires en vigueur. Au reste, tous les enseignants ne sont pas issus du même milieu, ils n'ont pas le même habitus culturel qui les dispose

à faire tel ou tel usage du français. La langue d'enseignement, c'est une notion aussi inconsistante qu'indispensable. Inconsistante parce que fort difficile à unifier. Mais indispensable pour penser les difficultés qu'éprouvent beaucoup d'élèves pour comprendre et pour produire les énoncés de l'école. Vue de loin, la langue d'enseignement paraît plus ou moins distincte des variétés que différencient l'origine sociale des usagers et que rapprochent les situations de communication de la vie ordinaire : elle n'est pas la langue de tous les jours et elle n'est pas non plus celle des milieux sociaux les moins nantis culturellement. Mais si l'on se rapproche, si l'on prête attention aux usages de cette langue par les maîtres, ses traits spécifiques se dissipent.

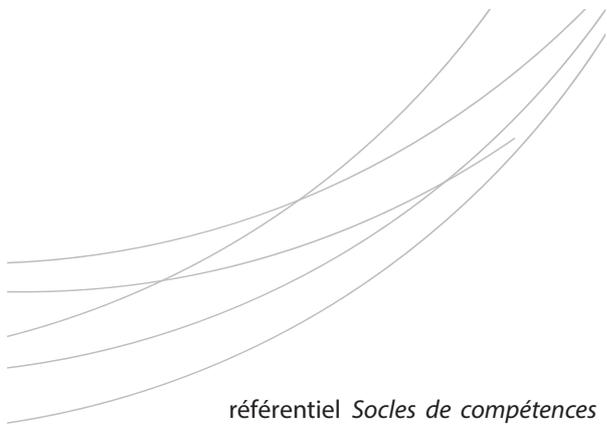
Quel angle d'approche et quelle focale adopter pour en parler d'une manière utile aux enseignants, d'une manière qui leur évite de susciter, dans l'esprit des élèves, un sentiment d'« insécurité linguistique » (Labov, 1976) ? On désigne ainsi le sentiment de ne pas parler « convenablement », c'est-à-dire comme le font, notamment, les maîtres qui repèrent et corrigent erreurs et maladrotes. L'insécurité linguistique, c'est l'attente pénible du reproche de mal parler. Elle pousse les élèves à ne pas participer, en classe, aux interactions verbales, voire à manifester un rejet de l'école en y utilisant de manière provocatrice une variété du français très relâchée. Si l'on souhaite ne pas faire naître cette insécurité, si l'on ne souhaite pas allumer une sorte de guerre des langues, il faut éviter de construire, entre un mythique empire du beau langage et les étendues barbares du laisser-aller linguistique un mur d'Hadrien fait de « Ne dites pas... mais dites ». Un tel mur, une liste d'expressions qui ont ou n'ont pas droit de cité dans l'empire du bon français, donne à moindre coût l'illusion d'avoir accompli un travail utile. On peut en effet faire mémoriser les formules à bannir et celles à utiliser, et on peut multiplier ces détestables exercices à réponse binaire (correct vs incorrect) qui coupent court à toute réflexion sur l'acceptabilité de la formule compte tenu de la situation de communication. Mais, faisant cela, on ne fait rien qui vaille pour accroître les ressources de communication verbale des élèves les moins disposés, étant donné leur origine sociale et/ou un caractère introverti, à prendre part aux échanges pédagogiques.

Renoncer à établir des listes de formulations incorrectes et de celles qui s'imposent pour les remplacer, renoncer à faire mémoriser ces listes, renoncer aux

exercices de contrôle du bon usage, cela n'implique pas, bien entendu, d'adopter une attitude laxiste envers la production verbale des élèves. Il faut épingler les erreurs, les maladrotes, les approximations, les incongruités, voire les provocations. Mais il faut le faire sans crispation sur une illusoire langue pure. Il faut le faire dans la conviction que le bon usage n'est pas immuable. Il faut le faire avec beaucoup de tact, avec cette sollicitude linguistique qui a fait défaut à bien des enfants. Quoi qu'il enseigne, le maître devrait éviter de stigmatiser et de trancher sans discussion de la qualité ou de la convenance des usages. Cette qualité, cette convenance, il convient de les mettre collectivement en question, c'est-à-dire de demander aux élèves si telle formulation leur paraît adaptée à la situation et si elle ne pourrait pas être améliorée. C'est l'ensemble des élèves qui est ainsi érigé en tribunal de première instance, l'enseignant demeurant le juge suprême, mais un juge qui ne délivre son verdict qu'après avoir entendu les opinions et les propositions des apprenants. L'important est que ces derniers prennent conscience de s'approprier progressivement la langue d'enseignement, une langue dont on ne peut leur reprocher un manque de maîtrise, puisqu'ils ne sont pas au bout de leur parcours scolaire.

Au demeurant, on commettrait une lourde erreur en confondant cette langue avec un français standard exempt de toute trace des discours familiers ou des usages répandus au sein de la population la moins nantie culturellement. La langue d'enseignement c'est aussi — c'est peut-être surtout — celle du développement cognitif et socio-affectif des enfants grâce à la découverte et à l'utilisation d'un vocabulaire qui permet d'accéder aux abstractions, aux concepts. Un vocabulaire qui rend possible aussi la saisie des relations logiques entre les objets de pensée. Songeons notamment à la cause, à la conséquence et à la condition, qui concernent les faits en général, les faits non intentionnels comme les faits intentionnels. Songeons également au but, relatif, lui, seulement aux faits intentionnels.

Quand ils entament leur scolarité, les petits comprennent et parfois utilisent à bon escient un certain nombre de mots, très variable — on l'a dit — d'un individu à l'autre, mais ces mots désignent des choses concrètes, perceptibles par les sens, et les relations qu'ils établissent entre les faits sont surtout des relations d'ordre spatio-temporel. Quand on s'avise de cela et que l'on ouvre le



référentiel *Socles de compétences* (Ministère de la Communauté française, 1999), on est frappé par le nombre de termes désignant des objets abstraits. Des objets aussi différents que les classes de mots et les fonctions des syntagmes, la phrase, le texte, le nombre, les grandeurs, les figures, la mesure, la vie, les espèces, l'énergie, la force, les systèmes et les appareils de l'organisme animal, l'Histoire, le témoignage, le document, etc. Non seulement les différentes disciplines scolaires pullulent d'abstractions, mais elles construisent et nomment des savoirs concernant les relations entre les objets abstraits ou concernant l'usage de ces derniers, tout cela constituant une culture scolaire censée faire advenir des individus sociaux capables de s'adapter au monde de demain.

Un enseignant qui prend conscience de l'écart énorme entre, d'une part, les connaissances linguistiques et encyclopédiques des enfants relatives à leur tout petit monde d'expérience et, d'autre part, les connaissances linguistiques et encyclopédiques constitutives de la culture scolaire se pose forcément des questions sur les chemins à emprunter avec les élèves pour aller des unes aux autres. Il se pose des questions sur l'allure à adopter et sur les étapes à marquer. La seule chose qui soit sûre c'est que la longue marche vers la maîtrise de ce que désignent les mots constitutifs de la langue d'enseignement est une marche linguistique. Un maître qui perdrait cela de vue, un maître qui vivrait dans l'illusion d'enseigner le français, les mathématiques, les disciplines d'éveil, quoi que ce soit au moyen d'un instrument de communication transparent — un tel maître se voue à l'échec. Et l'échec de l'enseignement magistral, c'est celui de l'apprentissage des enfants qui ne peuvent compter que sur l'école pour progresser.

3.2. La langue d'enseignement écrite

Il a été question jusqu'ici de la langue d'enseignement *parlée*. Celle que l'on peut observer dans les transcriptions des échanges entre maître et élèves. Celle qui s'avère alors, dans la plupart des cas, être un assez déconcertant amalgame de parole ordinaire et de discours disciplinaire, donnant lieu à beaucoup de malentendus et d'incongruités d'expression : enseignant et apprenants peinent en effet souvent à cerner un même objet de communication et à en parler avec les mots, avec les énoncés qui en font un objet didactique, un objet de savoir

établi, un objet de connaissance à acquérir. Considérons à présent la langue d'enseignement *écrite* : celle des manuels, mais aussi celle de tous les documents que les maîtres élaborent eux-mêmes ou que, le plus souvent, ils puisent tantôt dans des banques de ressources pédagogiques, tantôt dans des encyclopédies en ligne.

Tous ces supports d'activités d'apprentissage sont écrits dans une variété de langue relativement peu sujette aux variations individuelles dont il a été question plus haut à propos de la langue d'enseignement orale. D'abord parce que c'est seulement une minorité d'enseignants qui écrivent ; ensuite parce que c'est seulement une fraction de cette minorité qui écrivent *des textes*¹ ; enfin parce qu'une partie de cette production textuelle est soumise à un certain contrôle de qualité, sur le plan linguistique tout au moins : songeons tout particulièrement aux manuels.

Cette langue d'enseignement écrite se caractérise, si l'on se réfère au célèbre schéma de Jakobson (1963), par la très nette dominance des fonctions référentielle, conative et métalinguistique du langage sur ses fonctions émotive, phatique et poétique. Tant en compréhension qu'en production, elle pose plus de problèmes que la langue d'enseignement parlée. Mais, en contrepartie, elle donne moins lieu aux malentendus, aux confusions entre les objets de savoir et ceux du monde d'expérience, entre le destinataire dans son rôle d'apprenant et le destinataire comme sujet individuel. La langue d'enseignement écrite se concrétise en effet dans des discours où le « je » de l'énonciateur-maître et le « tu/vous » du ou des destinataire(s)-élève(s) s'effacent complètement ou se font beaucoup plus discrets au profit d'un « il » — au profit d'une non-personne véhiculant une information ou se confondant avec elle. C'est parce qu'elle se concrétise dans de tels discours que la langue d'enseignement écrite paraît plus étrangère encore que la langue d'enseignement orale aux élèves qui vivent dans un milieu où deux des fonctions du langage dominantes dans le discours scolaire, la fonction référentielle et la fonction métalinguistique, passent à l'arrière-plan, et où, en contrepartie, dominent deux des fonctions quasi absentes du discours scolaire écrit : la fonction expressive et la fonction phatique.

Sans prétention aucune à l'exhaustivité, épinglons quelques caractéristiques de la langue de scolarisation écrite susceptibles de poser des problèmes de compréhension et de production aux élèves,

notamment à ceux dont l'environnement extrascolaire ignore ou méconnaît la culture de l'écrit — à ceux dont les proches ont un niveau de littératie très bas et un rapport à la lecture et à l'écriture négatif (Lahire, 1993).

3.2.1. *Les difficultés inhérentes au vocabulaire*

La langue de scolarisation se caractérise par l'abondance d'un vocabulaire abstrait, en partie commun à toutes les disciplines et en partie spécifique à chacune d'elles. D'un point de vue morphologique, ce vocabulaire, rarement utilisé dans la communication extrascolaire des enfants et des adolescents, contient de nombreux termes savants qui sont souvent des mots composés à partir de bases grecques ou latines ou qui sont des mots dérivés de noms ou de verbes au moyen d'affixes eux aussi parfois empruntés au latin et au grec.

Quel que soit leur degré d'abstraction, les mots relevant d'un vocabulaire de spécialité et qui n'appartiennent pas au même champ sémantique² que des mots d'usage courant posent aux élèves beaucoup moins de difficulté que ceux qui ont, à la fois, une acception spécialisée et une acception commune. Des mots comme « appareil », « carré », « chaîne », « classe », « conducteur », « corps », « énergie », « facteur », « famille », « figure », « grandeur », « légende », « milieu », « mode », « objet », « phénomène », « plan », « récit », « temps », « sujet », etc. Un enseignant qui se soucie de la compréhension et de l'utilisation correctes de la langue d'enseignement ne saurait être trop attentif à ces mots qui, dans l'un ou l'autre discours disciplinaire, ont une signification différente de celle qu'ils ont couramment, ou qui, même, changent de signification selon le cadre disciplinaire où ils sont utilisés.

Parce qu'ils sont familiers des rapports spatio-temporels bien plus que des rapports logiques, les jeunes élèves ne comprennent pas et n'utilisent généralement pas à bon escient bon nombre des connecteurs signifiant ces rapports-là. C'est le cas de connecteurs comme : « à force de », « à moins de », « au fur et à mesure de », « au prix de », « concernant », « d'après », « en dépit de », « envers », « faute de », « grâce à », « malgré », « outre », « quant à », « sauf », « selon », « si », « suivant », etc.

Ajoutons qu'outre la connaissance des connecteurs indiquant ces rapports, fait défaut à de nombreux

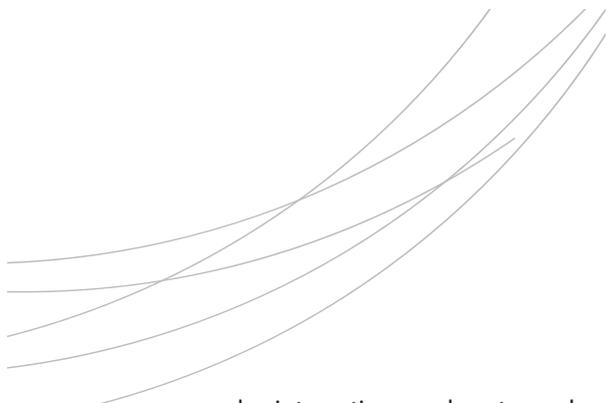
élèves celle de mots relevant d'autres classes et indiquant les mêmes rapports : des noms comme « raison », « motif », « but », « intention », « restriction », « condition », « comparaison » ; des verbes ou des locutions verbales, comme « dépendre » « entraîner », « être fonction de... », « être relatif à... », « provoquer », « résulter » ; des adjectifs comme « conditionné », « dépendant », « relatif » ; des adverbes ou des locutions adverbiales comme « ainsi », « aussi », « d'ailleurs », « par ailleurs », « par contre », « pourtant », etc.

Pour en terminer avec la composante lexicale de la langue d'enseignement, disons un mot des injonctions verbales qui constituent le noyau de la plupart des énoncés de tâche. Certaines comme « recopie », « souligne », « complète », « trace », « mesure à l'aide de... », « dessine », « range par ordre de... », « donne le nom de... », etc. ne posent guère de problèmes de compréhension. Mais il n'y a rien d'étonnant à ce que l'élève se demande ce que le maître attend de lui lorsqu'il lui enjoint de « comparer », d'« identifier », de « regrouper » et, à fortiori, de « décrire », d'« analyser », de « préciser », d'« expliquer », de « justifier ». Il n'est d'ailleurs par rare que l'enseignant utilise l'un ou l'autre de ces verbes pour désigner une opération qui ne correspond pas à leur signification.

Mais le vocabulaire de la langue d'enseignement n'est qu'une composante de cette langue : ses composantes syntaxique et textuelle surtout ne sont pas moins susceptibles de mettre les élèves en difficulté.

3.2.2. *Les difficultés inhérentes à la syntaxe*

Dans les interactions orales, la parole des maîtres n'est pas, sur le plan syntaxique, très différente de celle des élèves. Ceux-là comme ceux-ci, en effet, ne dissocient pas le débit de l'énoncé de celui de la pensée. Il s'ensuit que si leurs idées se pressent au portillon, les énonciateurs hésitent souvent à choisir le thème de l'énoncé : « Alors on... vous allez... le texte que nous venons de lire, vous l'avez compris n'est-ce pas, eh bien, je vous demande de le résumer en une centaine de mots. » Il arrive très fréquemment aux locuteurs de laisser en suspens ce qu'ils ont entamé pour passer à autre chose, et si leur pensée tarit, alors leur énoncé piétine, les redites abondent. Laissons donc de côté la syntaxe



des interactions orales et penchons-nous sur celle de l'écrit dans la langue de scolarisation.

Avisons-nous d'abord qu'au moment où ils entament leur scolarité primaire, en règle générale, les élèves ignorent tout, non de la langue écrite (car leur conscience phonographique a censément été éveillée), mais de la syntaxe de l'écrit, du groupement des mots et des rapports entre les groupes. Il est même possible, si leur attention n'a pas été attirée là-dessus à la maternelle, qu'ils n'aient pas conscience de la distinction des unités lexicales au sein de l'énoncé. Ainsi, un enfant qui, d'une seule traite, dit : *zɛmpalekəl* peut être très surpris de découvrir que ce qu'il dit s'écrit en six mots distincts, dont un est sans correspondant dans ce qu'il dit : « Je/ n'aime/ pas/ l'école. »

Ce que le jeune élève va découvrir, ce sont des structures syntaxiques — à commencer par la structure fondamentale codée GN + GV³ — dans lesquelles, non seulement, ne se coulent pas souvent ses énoncés oraux, mais qui ne se retrouvent pas ou pas toujours aisément dans les énoncés écrits qui lui sont donnés à lire. La grammaire scolaire à dominante syntaxique, qui prévaut depuis un demi-siècle, imprègne l'esprit des élèves d'un modèle phrastique (GN + GV + [CV/ATT] + [CC]⁴) qui, certes, est fréquemment repérable dans les écrits, mais qui est loin d'être celui auquel se conforment toutes les phrases (typo)graphiques, c'est-à-dire les ensembles de mots compris entre une majuscule et un point (Dumortier, Dispy & Van Beveren, 2013). De cette discordance entre le modèle enseigné et maintes fois exemplifié et les structures syntaxiques, beaucoup plus variées, des écrits de toutes sortes, résultent fréquemment des difficultés de compréhension. Et de production aussi, car les élèves sont tiraillés entre mise par écrit de ce qu'ils disent, imitation de ce qu'ils voient écrit, et structures phrastiques enseignées.

Quelles sont les principales formules syntaxiques propres aux usages écrits de la langue d'enseignement qui mettent bon nombre d'élèves (jeunes et moins jeunes) en difficulté ?

Dans la phrase simple, la modification du canon syntaxique, le déplacement des groupes susceptibles de l'être (antéposition des compléments circonstanciels ou inversion des sujets, notamment) peut faire obstacle à la compréhension. Il en va de même des phrases à sujet impersonnel et des phrases de forme emphatique, quoiqu'elles

abondent dans la langue parlée. Les constructions détachées, auxquelles correspondent souvent des prédications secondes, posent aux élèves des problèmes particulièrement épineux.

Passons aux phrases (typo)graphiques composées et complexes. Il s'agit d'unités distinctes par l'emploi de la majuscule initiale et du point final, qui ont en commun de contenir plusieurs sous-phrases (ci-devant « propositions »). Ces dernières sont juxtaposées ou coordonnées dans le cas des phrases composées ; dans le cas des phrases complexes, elles se caractérisent par la subordination de l'une à l'autre. Certaines difficultés de compréhension sont inhérentes à la juxtaposition. Faute de connecteur indiquant l'espèce de relation sémantique qu'entretiennent les juxtaposées, le lecteur est obligé d'inférer cette relation. Les connecteurs coordonnants lèvent les difficultés susdites... à condition d'en connaître la signification ou d'en comprendre le sens en contexte. Dans les phrases complexes, la plupart des connecteurs de subordination indiquent les rapports de sens entre phrase principale (ou matrice) et phrase subordonnée ; si l'on connaît la signification de ces connecteurs ou si l'on en saisit le sens en contexte, il n'y a pas de difficulté de compréhension. Dans le cas des subordonnées complétives, il n'y a guère de difficulté non plus, une fois que l'élève s'est rendu compte que la subordonnée complément du verbe dans la phrase complexe entre dans le même rapport avec ce dernier que le groupe complément du verbe dans la phrase simple. Mais pour qu'il s'en rende compte, mieux vaut, bien entendu, ne pas envisager des exemples de phrases complexes six mois après avoir envisagé des cas de phrases simples...

Il n'est pas étonnant que les principales difficultés de compréhension ou de production des phrases complexes dans les écrits de scolarisation soient liées à des constructions (quasi) absentes de l'usage oral. Nous en retiendrons trois.

La première, ce sont les relatives introduites par « dont », « où » (dans une moindre mesure) et « lequel » (avec ses variantes) parce que, à l'oral, l'emploi des pronoms relatifs tend à se restreindre au « qui », sujet du verbe, et au « que », pour toutes les autres fonctions. Lorsqu'apparaissent dans les écrits d'enseignement les pronoms relatifs absents de la parole, beaucoup d'élèves peinent à trouver le nom auquel le pronom est substitué, donc ils peinent à comprendre. La deuxième construction a

toujours trait aux relatives. Quel que soit le pronom connecteur, elles sont restrictives (déterminatives, dit-on aussi) ou appositives. Dans ce second cas, elles sont souvent placées entre virgules et, comme les autres appositions, elles opèrent une prédication seconde. Cela signifie qu'elles disent quelque chose du sujet de la phrase sans restreindre l'ensemble des choses désignées par ce sujet. Si l'on s'intéresse au sens de la phrase, la distinction entre relative restrictive et relative appositive est cruciale : il importe de pouvoir différencier une assertion qui porte sur une partie d'un tout, déterminée par une relative restrictive, et une assertion qui porte sur un tout à propos duquel quelque chose de plus est asserté, au moyen d'une relative appositive.

Terminons ce développement sur les principales difficultés inhérentes à la syntaxe des écrits de scolarisation en évoquant l'emploi des phrases participiales, inusitées dans le discours oral. Le rapport de sens entre ces phrases, assimilables à des subordinées, avec les phrases principales n'est pas aisément perçu par de nombreux élèves, parce qu'ils ne s'exprimeraient pas ainsi et parce qu'ils n'entendent pas leurs maîtres s'exprimer eux-mêmes oralement de la sorte.

Bien entendu, nous ne suggérons pas aux enseignants qui donnent à lire des textes présentant, à cause de leur syntaxe, ces difficultés de compréhension ou d'imitation de les remplacer par des écrits qui en soient exempts : ce n'est pas en abaissant la barre qu'on se donne la moindre chance de faire progresser tout le monde en saut ! Nous disons seulement : voilà des difficultés dont il faut prendre conscience et qu'il faut aider tous les élèves à surmonter. Tous les élèves, car, c'est évident, certains les surmontent sans l'aide des enseignants. Ce qui ne veut pas dire sans aide du tout...

Avant de passer à la dimension textuelle des écrits de scolarisation, ajoutons que, simple ou complexe, la phrase typographique pose d'autant plus de problèmes de compréhension — et de production, donc ! — qu'elle rassemble d'informations. Deux ou trois phrases au lieu d'une seule rendent souvent le texte plus intelligible. Mais nous voilà, avec cette considération, déjà dans cette dimension textuelle.

3.2.3. Les difficultés inhérentes à la cohérence textuelle

La cohérence textuelle résulte d'un ensemble d'opérations qui concourent à enchaîner les phrases et à faire de leur succession un tout de sens.

La cohérence textuelle résulte notamment du concours de six facteurs, ou, pour mieux dire, l'impression de cohérence que ressent le récepteur tient à son appréciation du soin mis par l'émetteur à conjuguer ces six facteurs. C'est donc chose relative que la cohérence textuelle. Relative notamment à l'âge et au degré de littératie du récepteur. Il n'est dès lors pas étonnant qu'un texte jugé *suffisamment* pourvu de cohésion par un adulte familier des écrits pose des difficultés de compréhension à un élève faiblement doté en littératie. Et les difficultés que celui-ci éprouve sont inhérentes à une cohérence *insuffisante*, eu égard à ses besoins personnels. Mais, bien entendu, l'élève ne parviendra pas à identifier la déficience de certains facteurs de cohésion s'il n'a pas été sensibilisé à ces derniers.

Sans prétention à l'exhaustivité, évoquons quelques difficultés de compréhension très communes en rapport avec la cohérence textuelle. Ces difficultés peuvent notamment résulter de sauts du coq à l'âne et, conséquence de ces sauts-là, d'une absence d'anaphoriques ou d'une distance excessive entre information donnée et information rappelée. Une autre difficulté tient à la progression thématique (Combettes, 1983)⁵ : la progression dite « linéaire » rend malaisée la saisie de ce qui doit être mémorisé pour poursuivre la lecture. C'est toutefois — parce que la progression linéaire ne perdure généralement pas — la progression à thème éclaté qui pose le plus de problèmes aux jeunes (ou aux faibles) lecteurs. Ces problèmes sont particulièrement épineux lorsque le thème général n'est pas explicité ou lorsque les différents « éclats » de ce thème ne sont pas bien mis en évidence par des constructions symétriques.

4. Le discours disciplinaire

On pourrait dire que le « métier d'élève » (Perrenoud, 1994) consiste à trouver une place dans les « communautés discursives disciplinaires⁶ » (Bernié, 2002). Prendre place dans ces communautés implique de comprendre les discours des maîtres



qui enseignent le français, les mathématiques, l'histoire, la géographie, les sciences expérimentales, etc. Mais ce n'est pas tout. Cela implique également de parler et d'écrire comme ces maîtres, de concevoir comme eux les objets des disciplines en parlant ou en écrivant, de reconnaître à ceux-ci une valeur semblable à celle qu'ils leur reconnaissent, et, enfin, de leur accorder un intérêt analogue à celui qu'ils leur accordent. Si l'important est que chaque élève prenne place dans les différentes communautés discursives disciplinaires, ne pourrait-on pas douter de l'utilité de la notion de langue d'enseignement ? Ne suffirait-il pas que chaque maître enseignant quelque discipline que ce soit se sente responsable des difficultés qu'éprouvent les élèves avec l'énoncé des contenus disciplinaires ?

Avant de répondre à cette question, insistons sur « l'énoncé » des contenus, car la dimension linguistique de ces derniers n'est pas perçue du tout ou n'est pas clairement perçue par de nombreux enseignants. Et pourquoi ne l'est-elle pas ? Parce qu'au fil de leurs études et au cours de leur formation professionnelle, les maîtres sont entrés et ont progressivement pris une place plus ou moins bien assurée dans une (s'ils sont monovalents) ou dans plusieurs (s'ils sont polyvalents) communautés discursives disciplinaires. Ayant progressivement et souvent inconsciemment appris à parler et à écrire sinon comme des chercheurs en mathématiques, en histoire, en géographie, en biologie, etc. au moins comme des enseignants de mathématiques, d'histoire, de géographie, de biologie, ils n'ont guère idée de l'étrangeté de leur(s) discours pour de jeunes élèves. Beaucoup d'enseignants croient qu'il suffit de « connaître le français » pour comprendre ce qu'ils disent ou ce qu'ils écrivent. Et ils entretiennent cette illusion par des plaintes relatives aux difficultés de compréhension des élèves, des plaintes par lesquelles ils se défont de leurs responsabilités : « C'est comme si on leur parlait hébreu ! », « Mais qu'est-ce donc qu'ils apprennent au cours de français ? »

Au cours de français, les élèves n'apprennent assurément pas à comprendre et à produire le discours du professeur de mathématiques, ou celui du professeur d'histoire ou celui du professeur de sciences expérimentales. Et une bonne « maîtrise du français » (pour employer une formule dont l'inanité est proportionnelle à sa vitesse de propagation) ne garantit pas l'accès à ces constructions verbo-cognitives que sont les mathématiques,

l'histoire ou les sciences expérimentales. Chaque discipline construit une représentation scientifique de quelque aspect de l'univers à l'aide de notions ou de concepts auxquels correspondent des mots. Les maîtres sont devenus familiers de ces représentations, de ces notions, de ces concepts et de leurs étiquettes verbales, et ils perdent facilement de vue qu'ils s'adressent à des jeunes qui ne connaissent guère que leur monde d'expérience et les mots servant communément à désigner les choses qui le peuplent.

Mais ce n'est assurément pas assez que les maîtres aient conscience de l'existence d'un vocabulaire propre à chaque discipline. Ce n'est pas assez d'établir des lexiques ou des glossaires précisant la signification des termes constitutifs de ces vocabulaires. Ce n'est pas assez d'étayer le travail de conceptualisation (Barth, 1987). Ce n'est pas assez, car, nous venons de le voir, la langue d'enseignement présente sur le plan syntaxique et sur le plan textuel des caractéristiques dont certaines ne sont pas moins susceptibles que le vocabulaire de mettre les élèves en difficulté. Il est donc indispensable que tout enseignant soit au fait des caractéristiques de la langue d'enseignement et pas seulement des vocables propres à la (ou aux) discipline(s) qu'il enseigne.

La langue d'enseignement commune et les différents vocabulaires de spécialité servent à construire des énoncés que nous allons, dans cette troisième partie, envisager en tant que discours, c'est-à-dire mettre en rapport avec une situation de communication, une intention à réaliser, des règles ou des conventions génériques à respecter.

4.1. Le rapport avec la situation de communication

Les discours didactiques, oraux ou écrits, sont énoncés par les maîtres, destinés aux élèves et ils s'inscrivent dans des circonstances spatio-temporelles déterminées : ils sont produits ou compris en classe ou à domicile, dans un laps de temps relativement bref ou long, pour nous en tenir à l'essentiel. Ceux qui sont adressés aux enfants ou aux jeunes adolescents contiennent relativement plus de marques de l'intersubjectivité que ceux qui s'adressent à leurs aînés, mais, beaucoup moins encore que ces discours-là, ils ne font état de leur rapport avec les énoncés issus de la recherche et/

ou avec ceux qui verbalisent les pratiques sociales de référence. L'énonciation personnelle (*C'est moi qui vous le dis*) n'entraîne pas du tout, dans l'enseignement fondamental, l'exhibition des sources du savoir (*Voilà d'où je tiens ce que je dis et voilà d'où vous tenez sans doute ce que vous croyez vrai, ou à faire de telle façon*). À l'heure où tant d'autorités pédagogiques n'hésitent pas à prôner une initiation précoce à la démarche scientifique, qui aboutit au discours scientifique, on peut trouver paradoxale cette persistance à faire état de bien des savoirs en occultant leur élaboration au cours de l'Histoire, leur validité relative, leur incomplétude et leur obsolescence.

Parmi les discours visant un public nombreux, les discours didactiques comptent parmi les plus précisément ciblés. Cela n'implique malheureusement pas qu'ils soient toujours élaborés compte tenu des possibilités d'entendement réelles de leur public cible. Répétons-le : les jeunes élèves sont familiers des discours oraux portant sur l'usage des objets concrets de leur environnement et ils sont confrontés, à l'école, à des discours écrits relatifs à ce que sont — et non à ce que l'on fait avec — des objets abstraits qui ne font pas nécessairement partie de leur monde d'expérience. Il s'agit donc de rendre intelligibles des mots correspondant à des choses nouvelles abordées selon une perspective non pragmatique, en évitant de confronter les élèves à une trop grande quantité de difficultés inhérentes à la langue de d'enseignement écrite.

4.2. Le rapport avec l'intention

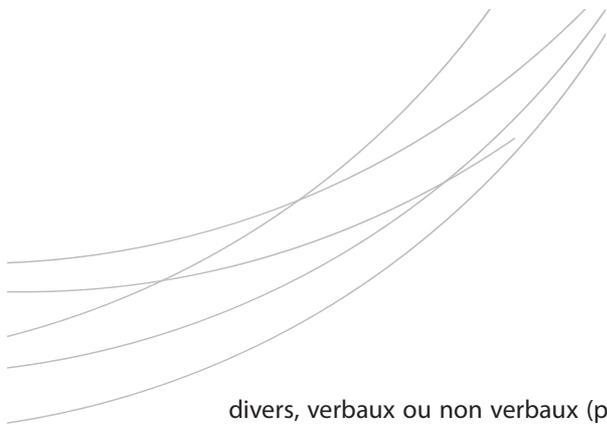
Les discours didactiques visent à réaliser des intentions diverses : informer, persuader, faire obéir : informer les élèves de choses qu'ils ignorent, les persuader que d'autres ne sont pas comme ils les imaginent ou ne sont pas à faire comme ils sont portés à les faire ; et, quand il ne s'agit pas essentiellement ou directement de ceci ou de cela, il s'agit d'obliger les élèves à agir, à exécuter des tâches qui leur donnent des occasions d'apprendre, c'est-à-dire de modifier durablement leurs représentations ou leurs schèmes d'action. À l'heure actuelle, il est d'ailleurs beaucoup moins souvent question que naguère d'informer et de persuader. En effet, il est enjoint aux maîtres de mettre les élèves dans des situations problématiques où ils devront « construire » les connaissances leur permettant de résoudre les problèmes. La transmission magistrale

des savoirs est devenue suspecte à l'époque où la conception socioconstructiviste de l'apprentissage domine sans partage (Blais, Gauchet & Ottavi, 2014). Il s'ensuit que les discours disciplinaires, y compris ceux des manuels, prennent le plus souvent la forme d'énoncés de tâches, la forme de « dire de faire » — ce que font les élèves étant censé les mettre en activité d'apprentissage, autrement dit susciter les opérations mentales constitutives de l'appropriation des savoirs. Mais comme l'exécution des tâches n'implique pas nécessairement la perception, par les élèves, des objectifs d'apprentissage et, donc, l'apprentissage des savoirs dont les tâches ne font que donner l'occasion, il est devenu indispensable qu'une leçon ou une séquence d'apprentissage se conclue par un moment et un processus de mise en évidence de ce qui est censé avoir été appris au moyen des tâches. C'est ce que l'on appelle parfois l'institutionnalisation des savoirs (Reuter, 2007), qui se concrétise par un discours à visée informative, qu'il s'agisse de dire ce que sont les objets nouveaux ou qu'il s'agisse d'énoncer une procédure à suivre.

4.3. Le rapport avec le genre

Les discours didactiques, tantôt oraux, tantôt écrits, se concrétisent dans des genres (Sales Cordeiro & Vrydaghs, 2016) comme l'exposé, l'énoncé de tâche, le commentaire d'expérience, la verbalisation de procédure, le *feedback* d'évaluation formative ou formatrice, la récapitulation des savoirs dont les tâches sont censées permettre l'acquisition, etc. Chacun de ces genres du discours didactique implique l'usage de la langue d'enseignement et du vocabulaire spécifique à la discipline, mais ce n'est pas cela qui lui confère ses traits propres, ses traits génériques. Ce qui les lui confère, c'est le recours à une structure (Adam, 2005) au service d'une intention : informer, persuader ou faire obéir.

Il peut s'agir d'une structure exclusivement textuelle, autrement dit d'une séquence de (groupes de) phrases entretenant des rapports chronologiques et/ou logiques. Les structures textuelles les plus communément distinguées, s'agissant des discours disciplinaires, sont la structure narrative, la structure descriptive, la structure explicative et la structure argumentative, étant entendu qu'un même texte peut contenir des fragments (appelés « séquences ») différemment structurés, qui se succèdent ou qui alternent. Il peut s'agir également d'une structure d'objets sémiotiques



divers, verbaux ou non verbaux (photos, schémas, graphiques), entretenant ces mêmes sortes de rapports et occupant sur un support matériel quelconque une place qui, en principe, n'est pas aléatoire, mais déterminée par les rapports en question.

Nous ne pouvons envisager ici tous les genres oraux et écrits du discours didactique. Bornons-nous donc à dire un mot d'un des plus répandus actuellement. Il s'agit d'un genre de produit sémiotique référant au monde réel. Il vise à réaliser l'intention d'informer ou de persuader en la combinant de plus en plus fréquemment avec celle de faire obéir (car l'élève doit construire ses connaissances, donc faire quelque chose avec l'information qui lui est fournie). En vue de réaliser cette ou ces intention(s), un dispositif hétérogène (texte et image), fragmenté, à structure descriptive et/ou explicative, et/ou encore argumentative est distribué sur une double page. C'est là le genre qu'illustrent aujourd'hui la plupart des manuels. Et il met bien des élèves dans l'embarras si le maître ne prend pas l'initiative d'explicitier les procédés de fabrication propres à ce genre, et les règles présidant au traitement des spécimens de celui-ci.

5. Pour finir sans conclure

De toute évidence, les pages qui précèdent ne ressortissent pas au genre du compte rendu de recherche. Nous avons tressé des souvenirs de lectures et une réflexion sur notre expérience d'enseignant ou de formateur d'enseignants, longue de plusieurs dizaines d'années, pour aborder un sujet d'actualité et pour soumettre au jugement de nos lecteurs quelques idées sur ce dernier. N'ayant pas la prétention d'écrire un article programmatique, nous nous sommes gardés de signaler, chemin faisant, des pistes d'investigation qui seraient à emprunter. Nous espérons toutefois susciter, dans le cercle des formateurs s'adressant aux enseignants qui interviendront au cours du tronc commun de scolarité, l'un ou l'autre projet d'expérimentation. Il y a de très nombreuses actions à entreprendre pour sensibiliser les futurs maîtres aux problèmes intriqués que posent la communication scolaire, la langue d'enseignement et le discours disciplinaire. Il y a beaucoup à faire pour leur proposer des moyens de résoudre ces problèmes sans attendre que de supposés experts ne construisent une nouvelle « usine à gaz » qui prendrait la forme d'un

cours dédié à cette communication, à cette langue et à ce discours.

Dans tous les programmes en vigueur au sein des sections pédagogiques des hautes écoles, figure une unité d'enseignement intitulée « Maîtrise de la langue orale et écrite ». Cette unité est souvent consacrée en grande partie à des ponts-aux-ânes orthographiques sans rapport aucun avec les discours disciplinaires auxquels les enseignants en formation devront familiariser les élèves. Ne serait-ce pas une première initiative salubre qu'aborder, dans le cadre de ce cours, outre les discours susdits, la langue d'enseignement qui, sur son versant écrit, requiert le souci de l'orthographe et, sur ses deux versants, celui de la compréhension du vocabulaire de spécialité? Quant à la communication scolaire, les tâches imposées aux étudiants et leur évaluation à des fins formatives donneraient assurément maintes occasions d'en rencontrer les difficultés...

Bibliographie

- Adam, J.-M. (2005). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Armand Colin.
- Barth, B.-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction. Méthodes pour une meilleure réussite de l'école*. Paris : Retz.
- Bautier, E. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport de la didactique comparée? *Revue française de pédagogie*, 141, 77–88.
- Blais, M.-C., Gauchet, M. & Ottavi, D. (2014). *Transmettre, apprendre*. Paris : Stock.
- Combettes, B. (1983). *Pour une grammaire textuelle, la progression thématique*. Paris/Bruxelles/Gembloux : De Boeck-Duculot.
- Dumortier, J.-L., Dispy, M. & Van Beveren, J. (2013). *Savoirs langagiers. Glossaire visant à pourvoir d'un bagage de notions communes tous les enseignants de français de la Fédération Wallonie-Bruxelles*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris : Minuit.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris : Minuit.

Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec » scolaire à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Mettoudi, F. (2008). *Comment enseigner en maternelle la maîtrise de la langue*. Paris : Hachette.

Ministère de la Communauté française. Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique (1999). *Socles de compétences*.

Mortureux, F. (2004). *La lexicologie entre langue et discours*. Paris : Armand Colin.

OCDE (2019). *Résultats du PISA 2018. s.l.*

Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.

Reuter, Y. (dir.) (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

Sales Cordeiro, G. & Vrydaghs, D. (dir.) (2016). *Statuts des genres en didactique du français*. Namur : Presses universitaires de Namur.

Schillings, P., Dupont, V., Géron, S. & Matoul, A. (sous la direction de D. Lafontaine) (2018). *PIRLS 2016, Note de synthèse*. Université de Liège. Faculté de Psychologie, logopédie et sciences de l'éducation. Département des Sciences de l'éducation. Service d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement.

Notes

1. Un texte peut être défini comme un énoncé de dimension supérieure à celle de la phrase et dont les phrases s'enchaînent pour former un tout de sens. Tout ce qui est écrit n'est pas texte. Non-texte, les lettres ou les mots figurant sur les abécédaires imagés, la plupart des consignes de travail et les grilles de correction afférentes, les légendes des documents divers qui émaillent les manuels, toutes les sortes de titraille, les pense-bêtes, les listes, les règlements, les tracts électoraux, etc. Dans la galaxie des écrits, les textes ne sont qu'une constellation.
2. Un champ sémantique, nonobstant toutes les définitions fantaisistes qu'on en a pu donner, c'est, en lexicologie (Mortureux, 2004), l'ensemble des acceptions d'un même mot enregistrées, à un moment donné, par les dictionnaires. Le champ sémantique d'un mot est donc susceptible de variations. Ainsi, avant l'ère de l'informatique, le mot « souris » désignait-il un mammifère rongeur, une bonne amie, une voleuse ou un muscle à l'extrémité du gigot, mais pas un périphérique d'entrée dans un ordinateur.
3. Groupe nominal + Groupe verbal ou mieux, en toute rigueur linguistique, Syntagme nominal (SN) + Syntagme verbal (SV).
4. Groupe nominal + Groupe verbal + Complément du verbe ou Attribut + Complément circonstanciel (encore dit complément de la phrase ou complément de l'ensemble GN+GV).
5. Cette expression désigne la progression de l'information à partir du thème. Toute phrase envisagée quant à son contenu informatif se compose de deux parties : le thème, qui est une reprise d'informations figurant dans la phrase précédente, et le rhème, qui est un apport d'information nouvelle. Trois sortes de progression thématique ont été distinguées. 1) La progression à thème constant : dans ce cas, le même thème est repris d'une phrase à l'autre, souvent sous des formes différentes, substitut pronominal ou lexical (par exemple : Ulysse... il... l'époux de Pénélope..., etc.). 2) La progression dite linéaire : dans ce cas, le thème d'une phrase X est emprunté au rhème de la phrase précédente (par exemple : Ils arrivèrent sur une place. Là se dressait une église. Elle était de style roman, etc.). 3) La progression à thème éclaté : dans ce cas les thèmes de plusieurs phrases successives sont dérivés de celui d'une phrase qui les précède (par exemple : Les invasions germaniques commencèrent au IV^e siècle P.C.N. Les Ostrogoths envahirent l'Italie. Les Wisigoths s'installèrent en Espagne. Les Francs se fixèrent en Gaule, etc.).
6. « Scolaires » ajoutent certains, pour souligner la différence entre ces communautés et les communautés scientifiques unifiées également par des objets disciplinaires et un discours sur ces objets, mais aussi par des buts de recherche et des méthodes d'investigation.

Cours de français et outils numériques : la situation avant la crise sanitaire¹

Daniel DELBRASSINE

ULiège

Centre interfacultaire de formation des enseignants (Cifen)

UR Didactique et formation des enseignants (DIDACTifen)

1. Introduction

Alors que les enseignants et les élèves vivent au quotidien la numérisation de leurs loisirs, qu'en est-il à l'école, au cours de français qu'ils donnent ou suivent ? Nous voudrions répondre à cette question à partir de deux sources : une enquête menée sur les pratiques numériques des romanistes qui collaborent avec le service de didactique du français langue première à l'ULiège, et une approche des plus récents programmes. Avant d'examiner ces données, nous précisons un peu le contexte dans lequel elles doivent être reçues.

2. Des risques et des croyances

Observant les enseignants de français du secondaire et du supérieur qui avaient déposé un projet d'équipement en 2011, l'inspectrice de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) F. Chatelain s'inquiétait : « Ils ont des difficultés à envisager concrètement l'utilisation des outils qui leur sont offerts et la réelle plus-value qu'ils peuvent en tirer. Beaucoup envisagent simplement de pratiquer les mêmes activités sur de nouveaux supports » (Chatelain, 2015, p. 277). Le risque de voir d'anciennes pratiques « numérisées » était à l'époque bien réel : ainsi, par

exemple, des cours *ex cathedra* ont été « modernisés » grâce à des présentations PowerPoint...

On est donc d'abord passé par une « logique de l'outil » (Chatelain, 2015, p. 272) qui oubliait dans un premier temps que « l'usage des TIC² doit être subordonné à la didactique et non l'inverse » (Lebrun, 2015, p. 75). À cette fascination pour les nouveaux outils a pu correspondre une méfiance qui s'exprimait dans la crainte d'une focalisation sur « un savoir-faire instrumental au détriment d'un savoir-être et d'une culture critique [...] », ou dans la peur de voir les élèves réduits au rang « [...] de[s] serfs, de[s] consommateurs au service des dispositifs techniques [...] » (Souchier, 2017, p. 19).

Ce faux débat entre technophiles et technophobes, en se concentrant sur les instruments eux-mêmes, a retardé ou occulté la réflexion sur leurs usages et favorisé une vision techno-centrée que critiquent Romero et Laferrière (2015). Les chercheuses québécoises pointent « les limites des approches techno-centrées dans le processus d'intégration des TIC » et dénoncent une vision « qui attribue aux technologies des effets éducatifs sans prendre en considération l'ensemble des composantes de la situation d'apprentissage ni l'analyse de l'activité ».

Certaines méprises ont aussi porté sur les élèves, un peu vite qualifiés de « *Digital natives* » (Prensky, 2001) et présentés comme tellement compétents qu'ils viendraient à contester l'autorité du maître. Cette « croyance en une dextérité homogène » chez les élèves (Cordier, 2017, p. 41) s'est vite révélée totalement erronée. Il y avait là une confusion entre « manipulation et expertise » (Cordier, 2019, p. 11), assez évidente dès que l'on confrontait les adolescents à des logiciels de traitement de texte (Delbrassine, 2018a, p. 98). En termes de motivation aussi, on a voulu croire que les TIC allaient susciter l'enthousiasme, mais une fois passé l'attrait de la nouveauté, le rapport aux outils numériques est apparu comme moins évident. Ainsi, dans son enquête, Hechtermans (2018, p. 15) constatait que les élèves se montrent moins enthousiastes que

leurs professeurs de français par rapport à l'usage des moyens numériques en classe... Romero et Laferrière (2015) résumant bien cette phase : « L'intégration des TIC en éducation a engendré des faux espoirs et des mythes autour de leur potentiel pour améliorer la motivation et les apprentissages des élèves. »

Entretemps, les recherches en didactique du français ont avancé dans plusieurs directions, que nous ne pouvons qu'évoquer ici. La question de l'écriture grâce au traitement de texte fut une des premières à faire l'objet de publications (Piolat & Roussey, 1995; Plane, 1995; Doquet-Lacoste, 2006) et le domaine continue à se développer (Brunel & Taous, 2018; Delbrassine, 2018a et 2018b). La question de la lecture sur écran a été abordée plus récemment (Élalouf, 2012; Belhadjin *et al.*, 2012; Lebrun, 2015). En 2013, un colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF) s'était spécialement penché sur la question du numérique (Depeursinge *et al.*, 2015).

Dans le cadre de notre enquête, nous voudrions jeter un regard sur les pratiques déclarées des enseignants à travers une taxonomie établie par Romero et Laferrière (2015), qui identifient cinq niveaux d'usage pédagogique des TIC :

1. consommation passive (projection vidéo ou PowerPoint, consultation de documents);
2. consommation interactive (enseignement programmé : exercices, didacticiels, etc.);
3. création de contenu (production individuelle de textes, d'images, de vidéos, etc.);
4. co-création de contenu (production/recherche collaborative);
5. co-création participative de connaissances (compréhension et résolution de problèmes partagés par la classe, et contribution sur un forum ou un site).

Cette manière de classer les activités proposées en classe permet d'évaluer la complexité des tâches autorisées ou favorisées par les outils numériques. Nous y reviendrons une fois nos résultats présentés.

3. L'enquête menée à l'ULiège (octobre 2018)

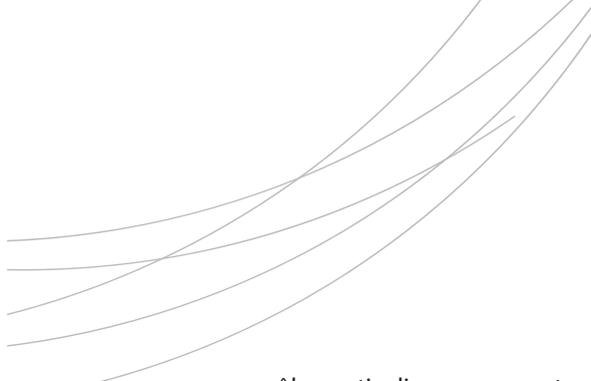
Les résultats d'une première enquête sur les pratiques des enseignants de français avaient été

diffusés en 2013 à l'occasion du XII^e colloque de l'AIRDF (Chatelain, 2015). Mais c'est surtout l'année 2018 qui est fertile en informations sur le numérique dans l'enseignement, puisque deux enquêtes sont publiées en FWB. Celle de Delacharlerie *et al.* (2018) cible toutes les catégories d'enseignants en Belgique francophone et s'inscrit dans une politique d'observation des pratiques sur le long terme. Ce *Baromètre Digital Wallonia — Éducation et Numérique 2018. Infrastructure, ressources et usages du numérique dans l'éducation en Wallonie et à Bruxelles* paraît presque en même temps que l'enquête de Hechtermans (2018), qui se concentre sur les enseignants de français au secondaire et sur leurs élèves. Nous ferons ci-après référence à ces trois sources d'informations chaque fois qu'elles permettront de compléter ou nuancer nos données.

3.1. La méthodologie

Réalisée avec la collaboration du Système méthodologique d'aide à la réalisation de tests (SMART) de l'Institut de formation et de recherche en enseignement supérieur (IFRES – ULiège) en septembre-octobre 2018, l'enquête en ligne (24 questions) ciblait les romanistes maîtres de stage pour l'ULiège dans le cadre de la formation initiale des enseignants. Les réponses, au nombre de 66 sur 164 adresses d'envoi (40% de l'échantillon), se répartissent en 61 questionnaires complétés et 5 réponses directes par mail³. Le profil des répondants montre un équilibre entre les formes d'enseignement : 43 enseignent en transition et 45 dans le qualifiant (beaucoup exercent donc dans les deux formes). Tous enseignent le français au degré supérieur du secondaire. En termes d'ancienneté et d'âge, on observe une prépondérance (36 sur 59) de la catégorie centrale (10–25 ans d'expérience) et des tranches d'âge entre 30 et 49 ans (80%).

Le statut particulier de l'échantillon de départ, uniquement composé de maîtres de stage, explique la surreprésentation de certains profils : enseignants expérimentés et statutaires, actifs à temps plein, plutôt en accord avec le prescrit légal. La répartition entre réseaux montre une légère surreprésentation du réseau subventionné catholique (64%), si on la compare avec la répartition générale au secondaire. Dans 60% des cas, ces enseignants déclarent que leur établissement a bénéficié d'équipements liés au programme « Écoles numériques » de la Région wallonne. Sept romanistes seulement exercent



un rôle particulier en rapport avec le numérique au sein de leur école : les répondants sont donc surtout des utilisateurs de première ligne.

En résumé, l'enquête présente un biais à deux niveaux. Parmi les romanistes qui exercent dans cette zone géographique, elle ne vise que les maîtres de stage de l'ULiège. Et parmi ceux-ci, elle ne rassemble que les réponses de ceux qui ont bien voulu répondre, avec une très probable surreprésentation des technophiles. Le premier biais était évitable, le second ne l'était pas. Si l'on n'accorde pas trop de poids à la volonté des répondants de se conformer aux attentes supposées, on peut faire l'hypothèse que l'enquête dresse le portrait des enseignants pionniers ou des plus avancés dans l'usage des moyens numériques.

3.2. L'usage du matériel...

Interrogés sur le matériel qu'ils utilisent eux-mêmes pour donner cours (Q19–11)⁴, les répondants confirment largement le phénomène du *Bring Your Own Device*⁵ (BYOD) observé dans le *Baromètre Digital Wallonia* (Delacharlerie et al., 2018, p. 42–43) : 70 % d'entre eux apportent en classe leur ordinateur personnel, et un tiers de ceux-ci systématiquement. Cette pratique du BYOD touche aussi leurs élèves, qui utilisent (Q21–12) sporadiquement leur *smartphone* chez 64 % des enseignants et même leur portable (chez 29 % des enseignants). Alors que les tablettes sont très peu mentionnées, tant chez les élèves (Q21–12) que chez les enseignants (Q17–10 et Q19–11). Ces données sont en accord avec celles recueillies avant 2018 par le *Baromètre Digital Wallonia* (Delacharlerie et al., 2018, p. 42) qui observait qu'un « nombre apparemment important d'écoles pratiquaient déjà le BYOD, et ce, dès le niveau primaire ». Ce phénomène touchait alors déjà 19 % des établissements du secondaire ordinaire, mais rarement pour des usages généralisés et systématiques.

Quant aux outils (Q24–13), on observe que 55 enseignants sur 58 affirment utiliser souvent (22) ou parfois (33) des ressources en ligne. Le traitement de texte semble lui aussi bien implanté chez les professeurs, avec 48 utilisateurs plus ou moins réguliers (Toujours : 6 – Souvent : 21 – Parfois : 21). Comme le logiciel PowerPoint, pratiqué toujours (1), souvent (15) ou parfois (31) par 47 enseignants. Les logiciels de *Mind Mapping* ou cartes mentales (Bouton, 2015) semblent en voie d'implantation,

puisqu'ils sont utilisés par 13 enseignants. On remarquera par contre la quasi-absence des logiciels spécifiques au cours de français (Q25–14), mentionnés par 8 enseignants seulement (format numérique de manuels ou logiciel de correction Antidote).

3.3. ... dans des tâches spécifiques

La plus grosse partie de notre questionnaire visait à identifier les pratiques liées à des tâches spécifiques du cours de français. Or, dans son enquête menée auprès des enseignants de français et de leurs élèves, Hechtermans (2018) identifiait déjà certaines activités fréquemment pratiquées : visionnage de vidéos, cours avec présentation PowerPoint, recherche d'une définition ou information (à l'aide d'une tablette ou d'un *smartphone*), ateliers d'écriture sur ordinateur, etc.

Interrogés sur leur usage de moyens numériques pour montrer des supports audio-visuels ou textuels (Q29–15 et Q31–16), beaucoup d'enseignants témoignent de pratiques encore décalées par rapport aux formes qui exigent l'image et/ou le son : théâtre, cinéma, arts graphiques⁶. On remarquera néanmoins que les utilisateurs l'emportent à chaque fois, dans une proportion qui augmente en fonction des formes d'art : théâtre, 30 contre 27 ; cinéma, 40 contre 19 ; arts graphiques, 42 contre 17. L'écart théâtre/cinéma reste cependant important et difficilement compréhensible autrement que par une tradition qui privilégie les supports écrits et néglige l'oralité propre à certains genres textuels « dé-formés » par l'école (Delbrassine, 2019). On observera que la projection de poèmes ou de pages de romans à des fins d'analyse (36 enseignants) entre doucement dans les mœurs pédagogiques. Lorsqu'elle analysait le comportement des romanistes en 2011, F. Chatelain observait que « l'étude de la littérature ne leur paraissait pas susceptible d'être améliorée par l'outil informatique » (2015, p. 278).

Demander aux élèves de rédiger à l'école à l'aide d'un traitement de texte n'est pas une pratique majoritaire, même dans le cas de la rédaction de courriers (25 sur 56). Ce score très faible s'explique sans doute par les difficultés d'accès à l'équipement nécessaire, ce que confirment les enseignants eux-mêmes quand ils évoquent le manque de matériel (Q50–22). Presque toujours, les textes sont imprimés à l'école ; ils sont conservés au format

numérique dans deux tiers des cas, le plus souvent par l'enseignant. La rédaction au traitement de texte est beaucoup plus fréquente pour les travaux réalisés à domicile (Q39–18), même si 28% des enseignants indiquent que cela n'est jamais le cas. Le plus souvent, le choix est laissé aux élèves (Q40).

La projection de copies d'élèves apparaît comme une pratique très peu fréquente (Q41–19), puisque seuls quatre enseignants déclarent y avoir recours toujours ou souvent, alors que la moitié d'entre eux ne le fait jamais (29 sur 59). Le plus fréquemment (Q42), cette projection se produit à l'occasion d'une correction collective, sous forme de remédiation pour les erreurs récurrentes (7 x) et/ou sous forme d'analyse de modèles (6 x). Les répondants signalent qu'ils portent une grande attention aux erreurs et se préoccupent de maintenir l'anonymat. Plus rarement, certains aspects positifs sont mis en valeur et donnés en modèles.

En matière d'expression orale, les moyens numériques permettent d'enregistrer, de montrer ou faire entendre, de travailler la réflexivité. Étonnamment, leur faible coût et leur souplesse d'utilisation ne semblent pas favoriser leur usage, puisque 36 enseignants sur 58 affirment ne jamais y avoir recours (Q44–20). Cette réticence pourrait s'expliquer par le stress induit par l'enregistrement, dans un contexte où l'angoisse de certains élèves est déjà palpable (Infantino, 2019). On notera que sept enseignants signalent faire usage d'un *smartphone* à des fins d'enregistrement.

3.4. Opinions et attentes

Interrogés sur la place du numérique à l'école (Q48–21), 69% des répondants souhaitent en augmenter l'usage et 29% considèrent que l'on est parvenu à un seuil suffisant. La seule réponse négative à cette question est celle d'un enseignant qui souhaite par ailleurs (Q52) pouvoir suivre des formations. À deux endroits seulement, des propos négatifs sont avancés. Cette technophilie d'ensemble est sans doute en partie explicable par les biais qui affectent l'échantillon, mais on voit qu'il se dégage cependant de l'enquête un discours largement positif.

Beaucoup d'enseignants (32 sur 58) ont tenu à justifier leur position dans une question ouverte (Q49). Ils évoquent ainsi la motivation des élèves (qui serait en hausse, selon eux), des effets positifs sur

les résultats, mais aussi leur attachement au papier et l'obstacle du manque de matériel.

En ce qui concerne l'équipement à l'école (Q50–22), notre enquête semble marquer un moment de basculement : la moitié des répondants affirme disposer d'assez de moyens (28), alors que les autres (28) souhaitent être mieux équipés. Indiquant qu'ils n'étaient pas en mesure de répondre à l'enquête, cinq enseignants ont adressé un courrier pour expliquer leur situation d'indigence totale en termes de matériel. La demande reste donc très forte et les équipements supplémentaires attendus sont précisés 24 fois dans l'enquête (Q51) : il est surtout question de tableaux blancs interactifs (TBI) (8 x), d'ordinateurs (11 x) et d'Internet en classe (6 x). On notera que la disponibilité et la fiabilité d'un matériel déjà existant sont souvent questionnées (Q38 et Q49).

Les souhaits en matière de formation et d'accompagnement pédagogique (Q52–23) sont sans doute une des idées fortes qui se dégagent de l'enquête. Le total de 112 demandes exprimées se répartit comme suit : formations sur l'usage pédagogique des outils numériques (43 x), formations sur la maîtrise technique des outils numériques (29 x), aide d'un conseiller pédagogique (24 x) ou d'un collègue (15 x). Invités à préciser les outils pour lesquels ils souhaitent une formation spécifique (Q54–24), les enseignants plébiscitent le TBI (23 x) et insistent (8 x) pour des formations spécialement centrées sur la discipline du français. La moitié des répondants déclarent (Q13–8) n'avoir jamais suivi de formation en rapport avec le numérique, ce qui fait de nos romanistes un des groupes les plus mal lotis si on les compare avec l'ensemble de leurs collègues. En effet, « globalement, 23 % des professeurs [toutes fonctions] déclarent n'avoir jamais suivi aucune formation au numérique, quel qu'en soit le sujet » (Delacharlerie *et al.*, 2018, p. 50).

L'ensemble de notre échantillon révèle un certain nombre d'enseignants plutôt technophiles (24, soit 40%) dont la plupart (16, soit 26%) recourent beaucoup aux écrans, sans pour autant dépasser la simple activité de projection. Seuls quelques technophiles très numérisés (8, soit 13%) se singularisent par des pratiques qui dépassent régulièrement la « consommation passive » (Romero & Laferrière, 2015). Ce constat fait écho à celui de Hechtermans (2018) qui mettait en lumière des pratiques des enseignants de français surtout fondées sur la consommation passive, alors que les

outils numériques restaient peu utilisés pour des tâches participatives.

Notre enquête décrit donc un contexte privilégié, où le numérique semble relativement bien implanté et même déjà richement exploité par certains acteurs, alors que, selon le *Baromètre Digital Wallonia* (Delacharlerie *et al.*, 2018, p. 23), « seulement 40% des enseignants [toutes fonctions confondues] auraient déjà utilisé le numérique en classe ». Les pratiques de ces derniers, comme celles de nos romanistes, connaîtraient une évolution, caractérisée par la stagnation des logiciels de présentation et de traitement de texte, et par l'augmentation de l'usage des ressources en ligne et de la communication Internet avec les élèves (Delacharlerie *et al.* 2018, p. 61–62). On observe ici un déplacement intéressant sur l'échelle de Romero et Laferrière (2015).

Dans l'analyse des corrélations⁷ entre les réponses aux questions, plusieurs facteurs semblent influencer les résultats en termes d'usage et pratiques numériques. Selon le *Baromètre Digital Wallonia* (Delacharlerie *et al.*, 2018, p. 11), « trois variables [genre, ancienneté dans le métier, niveau et type d'enseignement] sont les plus déterminantes de l'usage du numérique en classe ». Or, dans notre enquête, c'est au contraire le critère de la tranche d'âge (Q6–3), bien plus que l'ancienneté dans l'enseignement (Q5–2), qui s'avère décisif : plus l'enseignant est jeune, plus il a tendance à recourir aux écrans pour montrer une œuvre et pour l'analyser ou pour effectuer une correction de copie d'élève. Cette observation pourrait être nuancée par celle du *Baromètre Digital Wallonia* qui indique que, pour l'ensemble de la profession, « la classe d'âge la plus utilisatrice n'est pas la plus jeune mais celle des enseignants de 30 à 39 ans, et [...] [que] l'usage diminue ensuite graduellement » (Delacharlerie *et al.*, 2018, p. 65).

Un autre facteur, l'évaluation personnelle de la maîtrise des outils (Q15–9), joue un rôle tout à fait déterminant : une corrélation positive significative démontre qu'il influence directement la plupart des pratiques. Cette observation pose avec acuité une fois encore la question du déficit de formation initiale et continue dans ce domaine. En comparaison, le niveau d'équipement (Q10–6) joue un rôle bien moins important en termes d'impact sur les pratiques et c'est sans doute une surprise.

4. Les programmes en FWB

4.1. Petit coup de sonde

Loin de nous la prétention de proposer ici une analyse détaillée du prescrit légal en ce qui concerne les usages du numérique. Nous avons voulu effectuer un coup de sonde grâce à une méthode simple mais objective qui consistait à rechercher les occurrences de dix mots-clés dans quatre programmes récents⁸. Les mots ou expressions « numérique, ordinateur, traitement de texte, logiciel, projecteur, projection, TBI, tablette, *smartphone*, Internet » ont été recherchés dans les documents suivants :

- programme FESeC du qualifiant, n° D/2014/7362/3/19;
- programme FESeC transition 2^e degré, n° D/2018/7362/3/09;
- programme WBE du qualifiant, n° 464/2015/240;
- programme WBE transition, n° 486P-2018–240.

Le corpus comporte donc les deux réseaux les plus importants, et les deux formes d'enseignement (transition et qualifiant). Il exclut les outils et annexes, ainsi que les documents cités ou proposés. Les dix termes choisis vont du plus général (« numérique ») à d'autres plus concrets comme « projection », « traitement de texte », ou « logiciel ».

4.2. Synthèse des observations

Ce qui frappe d'emblée, c'est le déséquilibre entre les occurrences relativement nombreuses du mot « numérique » (en tout 34x) et la rareté des termes techniques plus concrets qui indiqueraient sa prise en compte effective comme « traitement de texte » (3x), « projection » (6x). Les lieux où se situent les mentions sont aussi assez éclairants, puisque les occurrences se concentrent surtout dans les discours d'introduction, voire dans un titre spécifique (« Le fil rouge du numérique ») qui donne lieu à une page de généralités seulement. Seule exception, la présentation de l'UAA1 (« Rechercher l'information »), qui mobilise nombre d'occurrences, parce que la démarche implique évidemment la prise en compte de ressources numériques. Cette concentration autour de l'UAA1 met encore mieux en évidence l'absence par ailleurs.

Ainsi, malgré les limites de notre démarche, nous pouvons nous risquer à affirmer que le numérique dans le prescrit légal est surtout un discours en forme de plaidoyer, qui n'en vient que rarement à préconiser des usages ou des dispositifs précis, l'UAA1 apparaissant un peu comme un cheval de Troie du numérique au cours de français. Notre hypothèse est qu'on pourrait voir là une volonté de ne pas demander aux enseignants ce qu'ils n'ont pas les moyens de faire, faute de formation spécifique et d'équipements disponibles. Les programmes semblent pourtant déjà en décalage par rapport aux pratiques sur le terrain, bien que les nouveaux référentiels (2014 et 2018) et l'enquête (2018) soient presque contemporains.

5. Conclusion

Nous voudrions terminer en mettant en évidence quelques constats.

Les attentes des enseignants ne sont pas nécessairement celles que l'on croit. Ils règlent eux-mêmes une partie de leurs problèmes de matériel, en pratiquant abondamment le BYOD, mais ils formulent très clairement une demande pour des formations spécifiques à leur discipline. Ce déficit de formation se révèle abyssal, d'autant plus que le déficit en équipements se résorbe peu à peu...

Le discours officiel tenu dans les programmes se montre clairement favorable au changement, mais en reste à des généralités, face à des acteurs du terrain, de plus en plus nombreux, qui modifient leurs pratiques concrètes pour intégrer l'usage des outils numériques, et qui affirment désirer le faire encore plus, s'ils en avaient les moyens. Une mutation est en cours, qui émane de la base : on n'est pas du tout dans une logique descendante du type *top/down*.

Ce changement commence même à affecter des activités qui étaient restées longtemps comme hors de propos : des textes littéraires sont projetés pour être analysés, la consultation de *smartphone* se banalise pour des tâches de création, des copies d'élèves sont montrées à l'écran pour travailler en classe l'amélioration des textes, etc. Cette dernière activité apparaît comme la condition d'une approche nouvelle de l'écriture scolaire, inscrite dans le temps long, seul moyen de développer des stratégies de révision (Delbrassine, 2018b).

Si on analyse cette évolution des types de pratiques à la lumière de la taxonomie de Romero et Laferrière (2015), on en vient au constat suivant : plus le temps passe, plus les enseignants s'aventurent dans des activités qui vont au-delà de la consommation passive (niveau 1). Une évolution vers les niveaux 3 à 5 était souhaitée par les chercheuses québécoises, car « même si les usages technologiques liés à la consommation passive pourraient avoir un effet initial motivant, leur plus-value pédagogique est très limitée ». L'enquête permet d'affirmer que cette évolution a bel et bien commencé en FWB. Nul doute que la crise sanitaire aura des conséquences importantes sur ces pratiques...

Bibliographie

- Belhadjin, A., Bourhis, V. & Denizot, N. (2012). Lecture-écran, lecture papier : discours d'élèves de lycée professionnel. *Études de linguistique appliquée*, 166, 199–214.
- Bouton, J.-Y. (2015). Les cartes mentales, un outil de connaissance des processus scripturaux à l'œuvre dans le cadre de l'écriture du commentaire littéraire. In M. Depeursinge, S. Florey & N. Cordonier (éd.). *Actes du XII^e colloque de l'AIRDF : L'enseignement du français à l'ère informatique* (29–31 août 2013) (28–42). Lausanne : Haute école pédagogique du canton de Vaud.
- Brunel, M. & Taous, T. (2018). Réviser son texte sur écran. Analyse des processus à l'œuvre dans un dispositif d'écrits de fanfiction en classe de troisième. *Repères*, 57, 57–82.
- Chatelain, F. (2015). Quels usages du numérique pour le cours de français au secondaire? Expérimentations à l'occasion du projet « École numérique ». In M. Depeursinge, S. Florey & N. Cordonier (éd.). *Actes du XII^e colloque de l'AIRDF : L'enseignement du français à l'ère informatique* (29–31 août 2013) (272–284). Lausanne : Haute école pédagogique du canton de Vaud.
- Cordier, A. (2017). Écrire l'information : la translittéracie, un levier pour (ré-)concilier formes sociales et formes scolaires. *Le Français Aujourd'hui*, 196, 35–44.
- Cordier, A. (2019). Les pratiques invisibles des ados. Interview par C. Gombert. *Lecture Jeune*, 171, 10–13.
- Delacharlerie, A., Fievez, A., Lennertz, S. & Lumen, J. (2018). *Baromètre Digital Wallonia — Éducation et Numérique 2018. Infrastructure, ressources et usages*

du numérique dans l'éducation en Wallonie et à Bruxelles. Jambes : Agence du Numérique [www.digitalwallonia.be/education2018].

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

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

Delbrassine, D. (2019). L'oralité, une dimension à réintégrer dans l'enseignement-apprentissage de la lecture et de la littérature. Exposé donné le 27 aout 2019 au XIV^e colloque de l'AIRDF (Lyon) [consultable sur Orbi].

Depeursinge, M., Florey, S. & Cordonier, N. (2015). *Actes du XI^e colloque de l'AIRDF, 2013 : L'enseignement du français à l'ère informatique* (29–31 aout 2013). Lausanne : Haute école pédagogique du canton de Vaud.

Doquet-Lacoste, C. (2006). L'écriture débutante : mise en texte et mise en graphie dans l'écriture sur traitement de texte à l'école. *Langages*, 164, 43–56.

Élalouf, M.-L. (2012). Lecture sur écran et écriture. Enquête chez les élèves de 15 ans. *Études de linguistique appliquée*, 166, 183–198.

Hechtermans, A. (2018). Représentations du numérique en classe de français par les enseignants et par les élèves. *Échanges — Bulletin de formation continuée des professeurs de français*, 36, septembre 2018, 9–17.

Infantino, L. (2019). *La pratique de l'oral et l'anxiété des élèves au sein du cours de français de l'enseignement secondaire supérieur*. Mémoire présenté à l'Université de Liège, sous la direction de D. Delbrassine.

Lebrun, M. (2015). La lecture sur écran : ce que les enquêtes peuvent apprendre à l'enseignant de français. In M. Depeursinge, S. Florey & N. Cordonier (éd.). *Actes du XI^e colloque de l'AIRDF : L'enseignement du français à l'ère informatique* (29–31 aout 2013) (68–76). Lausanne : Haute école pédagogique du canton de Vaud.

Piolat, A. & Roussey, J.-Y. (1995). Le traitement de texte : un environnement d'apprentissage encore à expérimenter. *Repères*, 11, 87–102.

Plane, S. (1995). De l'outil informatique d'écriture aux outils d'apprentissage : une réflexion didactique à développer et des recherches à poursuivre. *Repères*, 11, 3–14.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9/5, 1–6.

Romero, M. & Laferrière, T. (2015). Usages pédagogiques des TIC : de la consommation à la cocréation participative. Vitrine technologie-éducation (Québec), site www.vteducation.org [consulté le 27.9.2018].

Souchier, E. (2017). Et demain, j'apprends quoi ? Le leurre démocratique du code informatique. *Le Français aujourd'hui*, 196, 11–24.

Notes

1. Cet article et l'enquête qu'il présente ont été réalisés avant le confinement et ne rendent donc pas compte du « bond numérique » réalisé à cette occasion par beaucoup d'enseignants.
2. TIC : technologies de l'information et de la communication.
3. Les résultats complets et détaillés de l'enquête sont disponibles sur Orbi à l'adresse suivante : <http://hdl.handle.net/2268/244235>. Il s'agit d'un rapport par défaut, question par question, avec résultats (50 pages).
4. Notre question 11 a été renumérotée 19 par le SMART, qui a décomposé certaines questions pour en traiter les résultats. Cette double numérotation est conservée dans la suite de l'article.
5. En français : « Apportez votre propre appareil. »
6. Nous pensons ici à des pratiques qui disparaissent heureusement peu à peu, comme par exemple, l'étude du théâtre sous forme d'imprimé et non en tant que spectacle, ou comme la découverte de la peinture sur des photocopies en noir et blanc.
7. L'étude des corrélations a été menée par le statisticien B. Gravelier au printemps 2019. Nous avons choisi de ne croiser que certains résultats aux questions, soit un total de 102 corrélations. Il s'agissait de mettre en regard six caractéristiques des enseignants (Q5, Q6, Q10, Q15_1, Q15_2, Q50) et dix-sept de leurs pratiques (Q29 (Q29_1 à 5), Q31 (Q31_1 à 5), Q34 (Q34_1 à 5), Q41, Q44). Nous n'avons pris en compte que les corrélations significatives, qui sont ici toutes positives. Cela est dû au fait que les pratiques (Q29, etc.) sont notées de 1 (Toujours) à 4 (Jamais). Ainsi, par exemple, plus on monte dans les classes d'âge (Q6, de 1 à 5), plus on monte dans l'absence d'usage (Q29, de 1 à 4).
8. Nous avons choisi de travailler sur les programmes et pas sur les référentiels, car nous pensons que les premiers, en concrétisant les seconds, nous donneraient plus d'occurrences des termes que nous cherchions. Au vu des résultats, cela n'est pas certain...

Le *feedback* correctif écrit en anglais langue étrangère

Le cas de l'enseignement secondaire supérieur général en Fédération Wallonie-Bruxelles

Kevin NOIROUX

ULiège

Institut supérieur des langues vivantes
(ISLV)

UR Didactique et formation des ensei-
gnants (DIDACTifem)

Compte rendu de la thèse de doctorat de K. Noiroux
défendue le 2 décembre 2019 à l'Université de Liège,
en vue de l'obtention du titre de docteur en Langues
et lettres¹.

1. Introduction

Je n'ai pas commencé mes études en Langues et littératures germaniques à l'Université de Liège pour devenir enseignant, et encore moins pour réaliser une thèse de doctorat dans le domaine de l'enseignement. Cependant, après une maîtrise à finalité approfondie en linguistique computationnelle, j'ai décidé d'entreprendre une maîtrise à finalité didactique en langues germaniques et de commencer à enseigner l'anglais et le néerlandais dans le secondaire. L'année suivante, j'ai entrepris une maîtrise à finalité didactique en français langue étrangère, tout en donnant cours d'anglais et de néerlandais à l'Université de Liège. Lorsque ces expériences riches furent derrière moi, j'ai voulu approfondir mon intérêt professionnel pour l'enseignement des langues étrangères (désormais LE). C'est ce qui m'a mené à commencer une thèse de doctorat avec le soutien financier d'une bourse « non-FRIA ».

Mon promoteur, Germain Simons, m'a d'abord proposé de travailler sur le *feedback* correctif oral afin de développer la recherche entamée par une

mémorante. Après plusieurs mois de recherche, il s'est avéré que le *feedback* correctif écrit (désormais FCE) était bien moins étudié que son homologue oral, à fortiori dans le contexte de l'enseignement secondaire supérieur. J'ai donc décidé de centrer mes recherches sur le FCE en anglais LE.

La question principale qui a guidé ma recherche est la suivante : faut-il corriger les erreurs linguistiques écrites des élèves de l'enseignement secondaire supérieur ? De prime abord, on pourrait penser que la réponse coule de source. En effet, la correction des erreurs fait partie intégrante de nos expériences d'apprentissage en tant qu'élèves et étudiants. Si vous êtes enseignants, elle fait partie de votre quotidien professionnel. Cependant, il faut apporter une réponse plus nuancée à cette question qui est bien plus complexe qu'elle n'y paraît.

Pour développer mon propos, je vais structurer ce compte rendu en quatre temps qui correspondent aux quatre chapitres centraux de ma thèse (hors introduction et conclusion). Dans un premier temps, je tente de répondre à la question susmentionnée dans le contexte de l'acquisition d'une LE. Dans un deuxième temps, j'analyse les prescriptions officielles qui impactent la correction des erreurs. Dans un troisième temps, j'examine les pratiques enseignantes portant sur la correction des erreurs et l'évaluation certificative. Finalement, je présente et discute quelques résultats d'une recherche expérimentale portant sur la correction d'erreurs au moyen de trois FCE différents.

2. Quelques définitions

2.1. Le *feedback* correctif écrit

Le FCE consiste à indiquer que l'apprenant a commis une erreur linguistique écrite telle que l'utilisation d'un substantif fautif ou d'un accord grammatical

erroné. Sur la base de nombreux travaux dont ceux de Bitchener (2008, p. 105–107), Ellis (2009), Ferris (2011, p. 29–35), Pawlak (2014, p. 89–159), Roberge (2008), Sheen (2011, p. 5–7) et Sheen & Ellis (2011, p. 594), nous avons identifié dix manières différentes de corriger les erreurs de langue. Chacun de ces types peut être régi par les paramètres suivants :

- Le FCE *localisé* ou *non localisé* : si le FCE est localisé, l'apprenant peut identifier précisément où l'erreur a été commise.
- Le FCE *direct* ou *indirect* : le FCE est direct s'il fournit une réponse correcte à l'apprenant, indirect si ce n'est pas le cas. Il s'ensuit que le FCE direct est toujours localisé.
- Le FCE *codé* ou *non codé* : si l'erreur est pourvue d'un code, il s'agit d'un FCE codé. Les codes peuvent être de différentes natures (par exemple, des couleurs, des abréviations, des types de soulignement qui renvoient à des types d'erreurs, ainsi que des formes géométriques telles que des flèches qui relient plusieurs éléments entre eux).
- Le FCE *métalinguistique* : on parle de FCE métalinguistique si l'enseignant a fourni une explication de l'erreur par écrit.
- Le FCE *focalisé* ou *non focalisé* : le FCE est focalisé si l'enseignant sélectionne un nombre restreint de types d'erreurs (par exemple, les faux amis et les erreurs de présent simple et continu). À l'inverse, le FCE est non focalisé si l'enseignant corrige tous les types d'erreurs.
- Le FCE *sélectif* ou *global* : on parle de FCE global si l'enseignant corrige toutes les erreurs qu'il a repérées. Le FCE est sélectif s'il sélectionne certaines erreurs, mais pas toutes les erreurs.

Notons que nous n'examinons pas ici d'autres types d'erreurs écrites, telles que celles portant sur la structuration des paragraphes, la cohésion des idées ou le respect des normes d'un genre textuel particulier, car l'examen de ces erreurs ne relève plus du FCE, mais du *feedback sur l'écrit* (*feedback on writing*) qui fait partie d'un champ de recherche différent et fait appel à d'autres concepts théoriques.

2.2. Langue étrangère vs langue seconde

Expliquons maintenant brièvement la différence entre LE et langue *seconde* (désormais LS). Un élève apprend une langue *étrangère* si elle ne fait

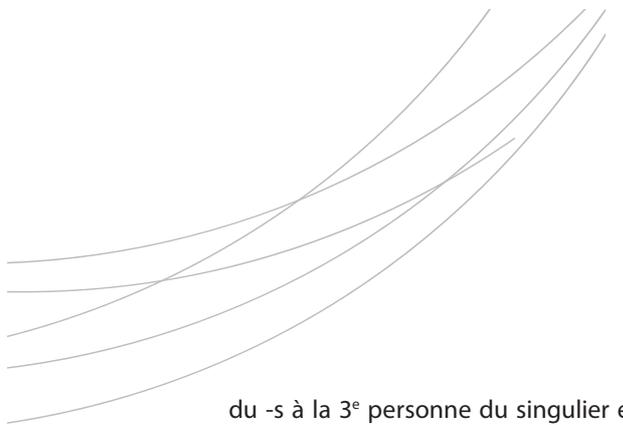
pas partie des langues de communication usuelles dans la zone géographique dans laquelle il évolue. (Gass & Selinker, 2008, p. 7) Ainsi, un élève francophone apprenant l'anglais dans une école de Liège apprend l'anglais LE. Si la langue est parlée dans la zone géographique, l'élève apprend une langue *seconde*. Ce serait le cas d'un élève anglophone apprenant le français à Liège. Bien qu'imparfaite, cette distinction sert à rendre compte de la différence potentielle d'*input* et d'opportunités d'interaction dans la langue cible.

Finalement, l'acquisition fait référence à l'apprentissage d'une langue (Gass & Selinker, 2008, p. 1). Dans le cadre de cet article, nous nous intéressons à l'acquisition d'une LE, et plus précisément à la manière dont les élèves du secondaire supérieur apprennent l'anglais en Belgique francophone.

3. La correction des erreurs écrites dans le cadre de l'acquisition d'une langue étrangère

Avant même de questionner la littérature sur la pertinence et l'efficacité de la correction, il convient de poser un cadre d'attentes réalistes par rapport à ce que nous savons sur l'acquisition des LE. Ainsi, on sait que l'acquisition d'une LE et un phénomène *lent*. Pour arriver à bien parler une LE, il faut y consacrer beaucoup de temps et d'énergie. La correction des erreurs étant un des nombreux procédés didactiques de régulation des apprentissages auxquels les apprenants sont soumis dans le cadre d'un cours, il n'y a aucune raison d'espérer qu'elle accélère considérablement l'acquisition de la LE. C'est ce qu'une méta-analyse récente (Kang & Han, 2015), réalisée sur la base de 21 études, a démontré : le FCE a un impact entre faible et modéré sur l'acquisition d'une LE. Autrement dit, peu d'élèves arriveront à éviter des erreurs précédemment corrigées dans le cadre d'une nouvelle production écrite.

Le phénomène principal qui explique l'efficacité variable du FCE sur l'acquisition d'une LE est celui de la « processabilité » (Pienemann, 1998). D'après cette théorie, une langue s'acquiert selon des stades relativement fixes (mais dont l'ordre n'est pas encore suffisamment connu). Ainsi, on sait que certaines formes pourtant simples telles que l'ajout



du -s à la 3^e personne du singulier en anglais s'acquièrent très tard. Autrement dit, il faut faire preuve d'une maîtrise avancée de l'anglais pour produire naturellement ce « s » (à l'écrit et à l'oral) sans y réfléchir. La correction n'a presque aucune emprise sur ce phénomène : l'enseignant aura beau corriger cette erreur lors de chaque production écrite, l'élève continuera à produire l'erreur à moins qu'il y prête attention lors de la phase de révision.

Cela veut-il dire qu'il faut arrêter de corriger les élèves ? Non. Par contre, il serait judicieux d'utiliser le FCE en toute connaissance de cause, et non en tant qu'activité de régulation systématique liée à la rédaction d'un texte par les élèves. Corriger les élèves est chronophage pour l'enseignant² ; être exposé à ses erreurs est anxiogène pour l'élève. Peut-être y a-t-il d'autres dispositifs plus pertinents à mettre en place.

4. La correction des erreurs écrites dans les documents officiels

Une fois le bref cadre théorique posé ci-dessus, il convient d'examiner ce que les enseignants du secondaire supérieur général de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB)³ peuvent et ne peuvent pas faire. Nous avons donc analysé les injonctions données dans tous les documents officiels publiés entre 1997 et 2020. Ils comportent des décrets (Communauté française de Belgique, 2007 ; Conseil de la Communauté française, 1997), des référentiels de compétences (Ministère de la Communauté française, 1999a, 1999b), des programmes (Fédération de l'enseignement secondaire catholique, 2000a, 2000b ; Ministère de la Communauté française, 2000), des circulaires et des notes (Fédération de l'enseignement secondaire catholique, 2010 ; Ministère de la Communauté française, 2002), ainsi que d'autres documents (Commission des outils d'évaluation, n.d., 2007, 2008 ; Fédération de l'enseignement secondaire catholique, n.d. ; Inspection des langues germaniques de la Communauté française, 2007).

De l'analyse de ces documents, on retient une position très consensuelle sur la correction des erreurs. Seul le troisième cahier du programme de l'officiel (Ministère de la Communauté française, 2000)

oblige les enseignants à corriger les erreurs de leurs élèves, mais uniquement en évaluation *formative* (autrement dit, dans le cadre d'un exercice d'entraînement à l'écrit) et au moyen du FCE *sélectif* (les enseignants sont invités à ne pas tout corriger, mais à corriger les erreurs les plus importantes). Les autres documents sont favorables à la correction des erreurs tout en laissant à l'enseignant une totale liberté quant aux modalités de correction. Les programmes des deux réseaux soulignent également à plusieurs reprises qu'il n'est pas nécessaire, dans l'intérêt de l'apprenant, que l'enseignant corrige systématiquement toutes les erreurs de l'élève. Le but est d'éviter de surcharger la copie d'un élève plus faible de nombreuses annotations, de rendre le travail de correction trop anxiogène, et de démotiver l'élève.

Bien que les documents officiels laissent entrevoir un panel de choix variés qui s'offrent à l'enseignant en matière de correction, le contexte d'enseignement semble malheureusement les restreindre de manière significative. Comme nous le verrons dans la section suivante, le système éducatif belge francophone attribue une place importante à l'évaluation *certificative*. En conséquence, les élèves sont très souvent évalués. Cela nous amène à poser deux hypothèses qui impactent la correction des erreurs. D'abord, les enseignants n'ont pas toujours le temps d'organiser une évaluation formative pour que les élèves s'entraînent. Ces derniers seront donc plus souvent confrontés à leurs erreurs dans le cadre d'évaluations certificatives, contexte plus anxiogène et moins propice à l'apprentissage que l'évaluation formative. Ensuite, l'évaluation certificative aboutit systématiquement à une note chiffrée qui doit être explicitée au moyen d'une grille d'évaluation détaillant les critères d'évaluation tels que le vocabulaire et la grammaire. Notre postulat est que le binôme évaluation certificative/grille d'évaluation limite les choix dont dispose l'enseignant en matière de correction. Par exemple, l'enseignant qui corrige la copie d'un élève faible pourrait décider de manière très légitime de ne corriger que quelques erreurs de langue qu'il juge à la portée de l'élève. Cependant, dans le cadre d'une évaluation certificative, ce choix est plus difficilement justifiable, car les corrections apportées sur la copie de l'élève servent de preuves pour justifier les notes attribuées dans les critères linguistiques de la grille d'évaluation. Corriger toutes les erreurs semble donc être la manière la plus logique de travailler,

ce qui peut défavoriser les élèves les plus faibles et peut rendre le FCE potentiellement inéquitable.

Notons toutefois qu'aucun document officiel n'oblige à corriger toutes les erreurs des élèves commises dans le cadre d'une évaluation certificative. Un enseignant pourrait donc ne corriger que quelques erreurs tout en attribuant une note faible aux critères ciblés par les corrections. Dans ce cas, il nous semble nécessaire d'expliquer aux élèves que les éléments corrigés ont été sélectionnés pour éviter les écueils mentionnés plus haut.

5. Les pratiques enseignantes en matière d'évaluation et de correction des erreurs de langue

Les résultats que nous présentons dans cette section sont le fruit d'une enquête destinée aux enseignants en fonction portant sur la correction des erreurs, ainsi que de plusieurs entretiens semi-directifs avec des enseignants et des inspecteurs du secondaire supérieur.

Le premier résultat aussi consensuel qu'attendu est que *tous* les enseignants déclarent corriger les erreurs linguistiques de leurs élèves. On semble être confronté à une pratique didactique automatique qui pourrait résister à une utilisation plus mesurée du FCE.

Le deuxième résultat à souligner est que les enseignants passent un temps certain à évaluer. En effet, ils consacrent à l'évaluation certificative de un cours sur six (17% du temps dont ils disposent sur toute l'année scolaire) à un cours sur quatre (25% du temps dont ils disposent sur toute l'année scolaire). Cela inclut le temps passé à administrer toutes les évaluations certificatives (compréhensions à la lecture et à l'audition, expressions écrite et orale, interaction orale, vocabulaire et grammaire) pendant l'année scolaire et les examens. Comme nous le soutenions dans la section précédente, l'évaluation certificative est donc un pilier important du système éducatif belge.

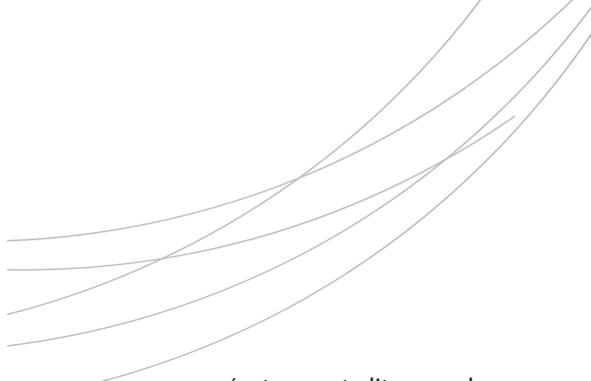
Puisque les enseignants évaluent fréquemment, nous avons émis l'hypothèse qu'une minorité significative, voire une majorité, n'a pas le temps d'administrer une évaluation formative avant

une évaluation certificative. Cependant, tous les enseignants qui ont rempli notre questionnaire et que nous avons interrogés à ce sujet ont déclaré entraîner les élèves à écrire⁴. Toutefois, les enseignants interrogés reconnaissent qu'ils allègent cette tâche d'entraînement (par exemple, en demandant de rédiger un texte plus court ou en groupe) pour rendre le travail de correction plus gérable. En effet, les évaluations certificatives sont très énergivores à administrer et à corriger. Les faire précéder d'une évaluation formative de manière systématique semble difficilement gérable, surtout avec de grands groupes classes. Si les inspecteurs ont corroboré nos données sur les évaluations, ils ont nuancé celles portant sur l'évaluation formative. En effet, ils ont constaté qu'il n'était pas rare que les élèves rédigent pour la première fois dans le cadre d'une évaluation certificative⁵.

Si les élèves reçoivent bel et bien des corrections dans le contexte d'une évaluation certificative, on peut mettre en doute leur efficacité, surtout pour les élèves les plus faibles. En effet, la première chose que ces derniers vont remarquer à la réception de leur copie, c'est qu'ils ont échoué ou ont obtenu une note basse. Un tel contexte — très anxiogène et démoralisant — est peu propice à l'apprentissage. En effet, il faudrait qu'après ce coup dur, ils passent en revue toutes les erreurs, et qu'ils posent leurs questions à leur voisin (pour autant que celui-ci soit bon en langues) ou à l'enseignant (qui doit répondre aux questions de tous les élèves), certaines d'entre elles nécessitant des explications plus longues. Il est donc probable que les corrections de l'enseignant n'aient pas d'impact positif sur l'apprentissage de ces élèves.

6. L'efficacité de trois types de FCE

Dans notre dernier chapitre, nous avons réalisé une étude expérimentale dans laquelle des élèves (n=85) ont été exposés, pendant toute une année scolaire, à un des trois types de FCE suivants : (1) le soulignement de l'erreur, (2) la correction directe de l'erreur, et (3) l'explication de l'erreur. Dans un premier temps, nous avons demandé à tous les élèves de nous dire s'ils ont compris les corrections de chaque erreur. Dans un deuxième temps, en cas de compréhension, nous leur avons demandé de se corriger pour le soulignement et les explications



(autrement dit, pour les erreurs qui n'étaient pas déjà corrigées), et d'expliquer les erreurs corrigées par soulignement et correction directe (c'est-à-dire d'expliquer les erreurs qui n'étaient pas déjà expliquées).

Dans le cadre de cet article, nous souhaitons mettre en lumière deux résultats. Le premier est peu surprenant : plus les élèves reçoivent des explications, plus ils *déclarent* comprendre leurs erreurs : le groupe « explications » déclare ne pas comprendre 15 % des erreurs, contre 22 % pour le groupe « correction directe » et 27 % pour le groupe « soulignement ». Il faut rappeler que nous sommes toujours au niveau du déclaratif. Lorsqu'on passe au stade de l'*effectif* — c'est-à-dire quand on vérifie ce que les élèves affirment —, on obtient des résultats différents. En effet, en examinant les corrections des erreurs que les élèves ont produites, on remarque que 80 % d'entre elles sont correctes pour le groupe « soulignement » contre 79 % pour le groupe « explications ». Le groupe « soulignement » a donc pu produire autant de corrections correctes que le groupe « explications » sans disposer d'explications. Par contre, lorsqu'on compare les explications produites par les groupes « soulignement » et « correction directe », on obtient des résultats moins surprenants : 62 % des explications du groupe « correction directe » sont correctes contre 51 % pour le groupe « soulignement ». Disposer d'une correction valide aide donc à mieux comprendre ses erreurs.

Le deuxième résultat concerne la progression des groupes entre le début et la fin de l'année scolaire. Entre le prétest et le posttest, c'est le groupe « soulignement » qui s'est le plus amélioré, suivi de très près par le groupe « correction directe », alors que le groupe « explications » a stagné (et même régressé si on prend la moyenne à la place de la médiane).

Certes, ces résultats doivent être interprétés avec prudence, car nous avons travaillé avec un petit nombre d'élèves. Cependant, notre étude a été réalisée dans un contexte fort proche des réalités du terrain, sans modifier la manière dont les enseignants ont donné cours. Des résultats que nous avons obtenus, on remarque que les élèves dont les erreurs ont été corrigées au moyen de la correction directe (qui consiste à souligner l'erreur et à fournir une réponse correcte) ont réalisé les mêmes progrès entre le début et la fin de l'année scolaire que les élèves dont les erreurs ont simplement été soulignées.

7. Conclusion et pistes de solution

Le FCE est un dispositif de régulation des apprentissages qui a ses limites. Ainsi, on se doute bien que ce n'est pas parce qu'une erreur a été corrigée dans le cadre d'une production qu'elle ne se reproduira plus jamais. Tous les enseignants interrogés à ce sujet l'ont d'ailleurs admis : le FCE a une efficacité limitée. Les études sur le sujet le corroborent : lorsqu'on évalue l'efficacité du FCE, elle se situe entre faible et modérée. On peut dès lors se demander pourquoi les enseignants de la FWB passent autant de temps à corriger les erreurs, alors qu'à une exception près, aucun document officiel ne les y oblige. Nous sommes probablement face à une pratique didactique automatique, ancrée dans une culture de l'évaluation certificative permanente : les enseignants ont été fréquemment évalués et corrigés en tant qu'élèves et étudiants, leurs collègues en font de même ; il est donc normal d'évaluer et de corriger.

Outre son efficacité relative, le FCE peut également poser des problèmes d'équité. Si, comme nos données semblent le montrer, une majorité d'élèves faibles sont corrigés en situation d'évaluation certificative, on peut légitimement s'attendre à ce que ces corrections soient non seulement peu efficaces, mais également contreproductives. Ainsi, lors de la réception de leur copie corrigée et notée, les élèves forts peuvent aisément se concentrer sur leurs erreurs : la bonne note et le nombre restreint d'erreurs rendent la tâche intéressante et accessible. Inversement, il s'agira très probablement d'une tâche difficile et démoralisante pour les élèves faibles, qui ont reçu une note insuffisante, ainsi qu'une copie contenant de très nombreuses corrections.

Quelles pistes de solutions s'offrent aux enseignants pour éviter ces deux écueils ? La première piste consiste simplement à corriger moins, à sélectionner les erreurs sur lesquelles on veut attirer l'attention de l'élève. Cela rendrait la réception des copies moins anxiogène pour l'élève et le travail de corrections moins pesant pour l'enseignant, sans avoir un impact négatif sur l'efficacité des corrections.

Une autre piste consiste à privilégier l'évaluation formative. Ainsi, les élèves peuvent s'entraîner à

rédiger sans la crainte de commettre des erreurs. Les enseignants qui ont de grandes classes ne doivent pas hésiter à utiliser des dispositifs qui allègent les corrections. Ils peuvent par exemple faire rédiger des parties de texte, ou faire rédiger les élèves par deux. Il ne faut pas oublier que le fait de ne pas devoir évaluer la production fait gagner un certain temps à l'enseignant.

La dernière piste que nous mentionnons ici consiste à faire moins d'évaluations certificatives, que ce soit pour évaluer l'écriture, la lecture, l'audition ou la parole. Cela permettrait de récupérer du temps pour réaliser plus d'évaluations formatives avec les élèves en classe, et de passer moins de temps à corriger et évaluer à domicile. Certes, la circulaire de l'officiel et la note du libre imposent un seuil annuel d'évaluations certificatives assez haut, mais les enseignants ont tendance à dépasser ce seuil sans pour autant y être contraints.

Nous espérons donc que les enseignants prendront conscience de et questionneront les rituels de l'évaluation certificative et de la correction des erreurs.

Bibliographie

Bitchenor, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 17(2), 102–118 [doi: 10.1016/j.jslw.2007.11.004].

Commission des outils d'évaluation. (n.d.). Questions fréquemment posées [http://enseignement.be/download.php?do_id=7522].

Commission des outils d'évaluation. (2007). Les familles de tâches en langues modernes [<http://www.enseignement.be/index.php?page=24431>].

Commission des outils d'évaluation. (2008). Présentation générale des outils d'évaluation pour les Humanités générales et technologiques [<http://www.enseignement.be/index.php/index.php?page=24431&navi=1826>].

Communauté française de Belgique. (2007). *Décret relatif au service général de l'inspection, au service de conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement organisé par la Communauté française, aux cellules de conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement subventionné par la Communauté française et au statut des membres du personnel du service général de l'inspection et des conseillers pédagogiques*.

Conseil de la Communauté française. (1997). *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*.

Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63(2), 97–107.

Fédération de l'enseignement secondaire catholique. (n.d.). *Les 4 niveaux de tâches proposées en langues modernes dans l'approche par compétences*. Bruxelles : Fédération de l'enseignement secondaire catholique.

Fédération de l'enseignement secondaire catholique. (2000a). *Langues modernes : 1^{er} degré commun*. Bruxelles : Fédération de l'enseignement secondaire catholique.

Fédération de l'enseignement secondaire catholique. (2000b). *Langues modernes : Langue I, II, III, 2^e et 3^e degré de transition*. Bruxelles : Fédération de l'enseignement secondaire catholique.

Fédération de l'enseignement secondaire Catholique. (2010). *Note sur l'évaluation — Humanités générales et technologiques*. Bruxelles : Fédération de l'enseignement secondaire catholique [<http://enseignement.catholique.be/segec/index.php?id=1645>].

Ferris, D. R. (2011). *Treatment of Error in Second Language Student Writing* (2^e éd.). Ann Arbor : University of Michigan Press.

Gass, S. M. & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course* (3^e éd.). New York & London : Routledge.

Inspection des langues germaniques de la Communauté française. (2007). *Petit guide du professeur de langues germaniques*. Bruxelles : Communauté française.

Kang, E. & Han, Z. (2015). The efficacy of written corrective feedback in improving L2 written accuracy: A meta-analysis. *The Modern Language Journal*, 99(1), 1–18.

Ministère de la Communauté française. (1999a). *Compétences minimales en matière de communication en langues modernes : Humanités générales et technologiques*. Bruxelles : Communauté française de Belgique.

Ministère de la Communauté française. (1999b). *Socles de compétences : Langues modernes*. Bruxelles : Communauté française de Belgique.

Ministère de la Communauté française. (2000). *Programme d'études des cours en langues germa-*

niques : Allemand, Anglais, Néerlandais – Langues Modernes I. Bruxelles : Communauté française de Belgique.

Ministère de la Communauté française. (2002). *Circulaire sur l'évaluation en langues germaniques*. Bruxelles : Communauté française de Belgique.

Pawlak, M. (2014). *Error Correction in the Foreign Language Classroom*. Heidelberg, New York, Dordrecht & London : Springer.

Pienemann, M. (1998). *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam : J. Benjamins.

Roberge, J. (2008). *Rendre plus efficace la correction des rédactions*. Montréal : Collège André-Laurendeau.

Sheen, Y. (2011). *Corrective Feedback, Individual Differences and Second Language Learning*. New York : Springer.

Sheen, Y. & Ellis, R. (2011). Corrective feedback in language teaching. In E. Hinkel (éd.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning, II* (593–610). New York : Routledge.

Notes

1. Le jury était composé de Mmes A. Fagnant (présidente, Université de Liège), D. Tunca (secrétaire, Université de Liège), M. Jacquin (Université de Genève), F. Meunier (Université catholique de Louvain) et M. G. Simons (promoteur, Université de Liège).
2. Plus le nombre d'élèves auxquels l'enseignant donne cours est élevé, plus le travail de correction de ce dernier prend du temps. Bien qu'il n'existe aucune statistique officielle sur le nombre d'élèves par classe en FWB, les membres du service de Didactique des langues germaniques de l'Université de Liège, dans lequel nous avons réalisé notre thèse, ont remarqué que les classes d'anglais — langue sur laquelle porte ma thèse — sont généralement plus peuplées que leurs homologues néerlandaise, allemande, et espagnole.
3. Les enseignements primaire, secondaire inférieur et secondaire supérieur accueillent des élèves qui ont respectivement entre 6 et 12 ans, entre 12 et 15 ans, entre 15 et 18 ans.
4. Nous avons malheureusement recueilli peu de réponses (n=66). Nos données ne sont donc pas nécessairement représentatives. Il faut aussi souligner qu'il s'agit de données déclaratives.
5. Les inspecteurs ont accès à des données plus fiables que nos données déclaratives, car ils examinent les supports de cours, dont les journaux de classe et les notes que les élèves ont prises en cours.



Publications récentes des membres du Cifen et du DIDACTIfen

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

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

Faculté de Philosophie et Lettres

Delbrassine, D. (2018). L'hybridation des genres dans la littérature pour la jeunesse : au service d'une préoccupation didactique? In M. Jacquin, G. Simons & D. Delbrassine (éd.), *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique* (89–103). Berne : Peter Lang.

<http://hdl.handle.net/2268/224242>

Ce chapitre consacré à la question des genres et formes dans la littérature de jeunesse se concentre sur trois formes centrales dans ce secteur de l'édition : l'album illustré, le documentaire narratif et le roman pour les adolescents. Dans les trois cas, l'hybridité formelle observée peut être interprétée comme le résultat d'une liberté éditoriale exceptionnelle, mais aussi comme le produit d'une fonction éducative toujours présente dans cette littérature en voie d'intégration à l'école.

Delbrassine, D. (2019). L'album pour enfants entre texte et image. Prééminence de l'une, statut « accessoire » de l'autre? *Textyles*, 57, 139–156.

<http://hdl.handle.net/2268/242026>

Cette contribution porte sur deux aspects de l'album moderne adressé aux enfants. Dans un premier temps, on propose un tour d'horizon de quelques-unes des théories développées aujourd'hui pour rendre compte de la relation texte/image, centrale pour l'album en tant que forme. La deuxième partie se focalise sur un aspect souvent laissé de côté : le texte de l'album. Les questions de son statut, de sa forme, et de son usage sont abordées et, tout au long du parcours, on illustre le propos avec des exemples, belges le plus souvent.

Delbrassine, D. (2019, aout). Le concept d'oralité et ses rapports avec la didactique de la lecture et de la littérature. Intervention au XIV^e colloque de l'AIRDF. *Les concepts dans la recherche en didactique du français. Émergence et création d'un champ épistémique*. Université de Lyon 1, 27–29 aout 2019.

<http://hdl.handle.net/2268/239123>

Les réflexions et les recherches didactiques en matière de lecture et de littérature ont souvent relégué le concept d'oralité à l'arrière-plan. Cette situation s'explique par des raisons historiques, parfois très anciennes, mais elle influence négativement la conception de la lecture et de la littérature qui prévaut dans les classes du secondaire. Les enjeux d'une remise en avant de l'oralité concernent le modèle de lecteur, la finalité de la lecture, sa dimension physique et vocale, la conception et l'approche des textes.

Simons, G. (2018a). De la place des genres textuels dans les familles de tâches en langues modernes. In M. Jacquin, G. Simons & D. Delbrassine (éd.). *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique* (37–74). Berne : Peter Lang.

<http://hdl.handle.net/2268/224266>

Ce chapitre examine d'abord la place qu'occupent les genres textuels dans les prescrits légaux en Belgique francophone et dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, et il propose une définition opérationnelle des genres textuels en se basant sur plusieurs définitions issues du monde francophone et anglophone. Ensuite, le chapitre présente une classification typologique qui distingue les concepts de « macro-fonctions de communication », de « familles de genres textuels », de « genres textuels » et de « types de textes ». Cette classification est illustrée à travers un exemple concret, celui de l'annonce immobilière. Enfin, ce chapitre se clôture en évoquant différentes questions que le professeur de langues étrangères peut se poser lorsqu'il envisage d'articuler une séquence didactique autour d'un genre textuel.

Simons, G. (2018b). Pistes méthodologiques pour intégrer la dimension générique dans l'enseignement des langues étrangères. In M. Jacquin, G. Simons & D. Delbrassine. *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique* (213–243). Berne : Peter Lang.

<http://hdl.handle.net/2268/224312>

Ce chapitre commence par mentionner un certain nombre de difficultés rencontrées par les (futurs) enseignants de langues modernes dans l'enseignement des genres textuels. Une de ces difficultés est le manque de pistes méthodologiques pour mettre en œuvre cette dimension générique. La deuxième partie du chapitre décrit donc deux grands canevas didactiques et montre en quoi ceux-ci sont adaptés... ou pas à l'enseignement/apprentissage des genres textuels. Une attention particulière est accordée à la notion d'« état des ressources » du canevas par situation-problème et à la technique du *noticing the gap* entre les tâches initiale et finale de communication focalisées sur un genre textuel. Le chapitre se termine avec une proposition d'alternance d'emploi des deux

canevas didactiques, tant pour des raisons d'efficacité que d'équité.

Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'éducation

Lafontaine, D., Baye, A. & Monseur, C. (2019). Redoublement, efficacité et équité : l'éclairage des enquêtes internationales. In M. Crahay (éd.), *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* (111–153). Bruxelles : de Boeck.

<http://hdl.handle.net/2268/241819>

Les enquêtes internationales menées à l'initiative de l'OCDE (PISA) et de l'IEA (PIRLS et TIMSS) constituent une source précieuse pour étudier le lien entre les structures des systèmes éducatifs, leur efficacité (performances) et leur équité (écarts entre les élèves les plus et les moins performants, proportion d'élèves aux performances faibles ou aux performances élevées, écarts liés à l'origine sociale et culturelle). Les recherches menées au départ des bases de données internationales permettent d'envisager les effets combinés de différentes modalités d'organisation pour gérer les différences d'aptitudes entre élèves qui font système et pour lesquels différentes formes de typologie ont été proposées (Mons, 2009 ; Trautwein, Lüdtke, Köller, Marsh & Baumert, 2006).

Le regard porté par les enquêtes internationales sur les effets du redoublement permet de relativiser le phénomène en montrant que celui-ci est loin d'être une pratique universelle. En outre, en interrogeant les données internationales, on se positionne non pas au niveau des individus (élèves) ou des pratiques enseignantes, mais véritablement au niveau du système et des politiques éducatives qui, prises globalement, infléchissent les parcours scolaires et professionnels des élèves. L'avantage des enquêtes internationales sur les approches expérimentales (chapitre 3) est qu'elles portent sur des contextes diversifiés, alors que les études quasi-expérimentales ont été réalisées majoritairement dans les systèmes éducatifs anglo-saxons, dans le système nord-américain en particulier ; dès lors leurs résultats ne sont pas automatiquement transférables à d'autres contextes, notamment ceux où l'usage du redoublement est beaucoup plus fréquent. Dans les enquêtes internationales, il sera en revanche difficile d'isoler l'effet du redoublement



d'autres modalités de gestion des parcours d'élèves auxquelles il est fréquemment associé. C'est pourquoi approche expérimentale et comparative sont aussi indispensables l'une que l'autre, et complémentaires pour appréhender le phénomène dans toute sa complexité.

Faculté des Sciences

Daro, S., Graftiau, M.-C., Stouvenakers, N. & Hindryckx, M.-N. (2018). Étude préliminaire à propos de l'intégration des écrits de la recherche en didactique des sciences dans la formation des enseignants en Belgique francophone. *RDST – Recherches en didactique des sciences et des technologies*, 17, 73–104.

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

Une des priorités contemporaines en éducation scientifique est d'envisager une utilisation des acquis de la recherche en didactique des sciences pour la formation afin que la recherche qui parle des pratiques d'enseignants parle également aux enseignants. Les formateurs ont, dans cette perspective, un rôle de *passseurs* à jouer. Il serait utile de définir les conditions nécessaires pour que les apports des chercheurs deviennent un éclairage usuel du praticien. Ces conditions sont relatives au mode d'accompagnement et à la posture du formateur, au contenu de la recherche elle-même, au parcours de l'enseignant, aux attentes prescrites...

À partir de l'analyse de pratiques de quelques formateurs d'enseignants (enquête) ainsi que d'exemples vécus d'essais d'intégration d'apports de la recherche par des enseignants en formation (récits de pratique), les auteures tentent ici de repérer des comportements de formateurs et de leurs étudiants face aux écrits issus de la recherche

en didactique des sciences ainsi que des freins et moteurs à l'intégration d'éléments issus de la recherche dans la construction de réponses à des questions d'ordre didactique.

Hindryckx, M.-N. & Schneider, M. (2019). La « réflexivité » : une compétence transversale dans la formation des enseignants ? In I. Boancă & S. Starck. Les compétences transversales : un référent pertinent pour la formation ? *Recherches en Éducation*, 37, 50–63.

<http://hdl.handle.net/2268/222101>

En Belgique francophone, un décret sur la formation des enseignants précise un ensemble d'objectifs et d'attitudes que doit viser tout dispositif didactique conçu pour les préparer à leur futur métier. Cet ensemble est largement dicté par le modèle du « praticien réflexif », capable de « porter un regard réflexif sur sa pratique » pour adapter son enseignement aux circonstances par un « va-et-vient » permanent entre théorie et pratique.

Deux études de cas au niveau de l'enseignement secondaire, concernant les sciences biologiques et les mathématiques, permettent de pointer des connaissances liées à l'épistémologie des savoirs concernés et dont l'absence de maîtrise, chez les élèves-professeurs en formation initiale, les empêche de faire preuve de réflexivité pour choisir une méthode d'enseignement et surtout l'alimenter de manière appropriée.

À travers la réflexivité, les auteures questionnent ici le concept de compétence transversale et sa « sensibilité » aux connaissances plus proprement disciplinaires, en espérant apporter des éléments dans le débat déjà engagé à ce propos, que ce soit au sujet d'apprentissages disciplinaires ou dans la formation professionnelle.

Compte rendu du 2^e colloque international du DIDACTIfen

Liège, 7 et 8 juillet 2020

Valérie HENRY

ULiège
UR Didactique et formation des enseignants (DIDACTIfen)

Le deuxième colloque du DIDACTIfen s'est déroulé les 7 et 8 juillet 2020. Prévu initialement à l'Université de Liège, il a finalement été organisé entièrement à distance en raison des mesures sanitaires liées à l'épidémie de la Covid-19. Ce colloque avait pour thème « Identifier, modéliser et surmonter les obstacles liés à l'apprentissage ». Le programme général du colloque se présentait comme suit :

Mardi 7 juillet 2020	Mercredi 8 juillet 2020
8h30 : Accueil	9h : Ateliers : session 4
8h50 : Séance inaugurale	
10h : Conférence d'ouverture par David Pace, professeur émérite – Indiana University Bloomington, <i>Une approche méthodique des verrous d'apprentissage dans l'enseignement</i>	
11h15 : Pause	10h30 : Pause
11h45 : Ateliers : session 1	11h : Conférences en parallèle Catherine Delarue-Breton (professeur des Universités – Université de Rouen Normandie), <i>De quelques obstacles langagiers à l'apprentissage dans le primaire</i> Christian Orange (professeur émérite – Université libre de Bruxelles), <i>Obstacles et difficultés d'apprentissage : quelles responsabilités doivent assumer les didactiques ?</i> Philippe Tremblay (professeur – Université Laval), <i>Coenseignement en contexte inclusif : des élèves en difficultés aux difficultés des élèves</i>
13h15 : Repas de midi	12h15 : Repas de midi
14h30 : Ateliers : session 2	13h15 : Ateliers : session 5
16h : Pause	15h : Ateliers : session 6
16h30 : Ateliers : session 3	16h30 : Pause
	16h45 : Conférence de clôture par Dominique Lafontaine (professeur ordinaire – Université de Liège), <i>Évolution des paradigmes de recherche en éducation : quels obstacles et comment les surmonter ?</i>
18h : Masterclass – David Pace	18h : Fin du colloque



LIÈGE université

UR interfacultaire DIDACTifen

Didactique et formation des enseignants

7 & 8 juillet 2020 à Liège (Belgique)

**Identifier, modéliser et surmonter
les obstacles liés à l'apprentissage**



Conférences

de

D. Pace (Indiana University),
Ph. Tremblay (ULaval),
Ch. Orange (ULB),

C. Delarue-Breton (Université
de Rouen Normandie),
D. Lafontaine (ULiège)

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

Date limite de proposition de communication : **15 février 2020**

Date limite d'inscription : 25 juin 2020



<https://didactifen2020.sciencesconf.org>

©Photo : SYLViane Hubert 2019



En plus des conférences plénières, près d'une centaine de communications ont été présentées, sous la forme d'exposés ou d'ateliers ou encore rassemblées en symposia.

Le comité d'organisation, présidé par Valérie Henry et Pascal Detroz, était composé de Kevin Balhan, Daniel Delbrassine, Graziella Deleuze, Catherine Delfosse, Matthieu Hausmann, Jean-Louis Jadoulle, Françoise Jérôme, Germain Simons, Florence Van Hoof, Dominique Verpoorten.

Le comité scientifique, présidé par Germain Simons et Dominique Verpoorten, rassemblait des spécialistes des différentes didactiques et des sciences de l'éducation, tant à l'ULiège que dans d'autres universités ou hautes écoles en Belgique (Université catholique de Louvain, Université libre de Bruxelles, Université de Namur, Haute École Bruxelles-Brabant, Katholieke Universiteit Leuven), mais aussi à l'étranger (Université de Genève, Université de Rouen Normandie, Université de Sherbrooke, LDAR Paris Diderot).

La première annonce du colloque a été publiée le 20 septembre 2019, la plateforme de soumission (hébergée par sciencesconf.org) a été ouverte le 5 octobre 2019. Les propositions de communication ont été reçues jusqu'au 15 février 2020 et ont ensuite été relues par les membres du comité scientifique, en double aveugle. 120 propositions de communications ont été reçues. Parmi celles-ci, 85 ont été acceptées avec corrections mineures, 18 avec corrections majeures et 17 ont été refusées.

À ce stade du processus, la crise sanitaire s'est invitée. Réuni le 1^{er} avril 2020, le comité d'organisation a longuement débattu de la suite à donner au colloque. Plusieurs éléments plaidaient en faveur du *maintien* du colloque.

- Un report semblait extrêmement difficile car énormément de colloques avaient déjà été postposés entre septembre 2020 et septembre 2021.
- Tout le travail de *reviewing* qui avait été fait par le comité scientifique aurait été perdu en cas de report ou d'annulation.
- La crise sanitaire allait considérablement réduire les opportunités de communications pour les chercheurs, dont les doctorants, en 2020.

Par ailleurs, l'incertitude était grande, début avril, sur les possibilités qu'auraient les participants de se déplacer. Pour toutes ces raisons, le comité

d'organisation a alors pris la décision de maintenir le colloque aux dates prévues, mais de l'organiser sous forme virtuelle, à distance, seul mode de fonctionnement compatible avec les contraintes sanitaires à prévoir.

Les inconvénients liés à ce mode de fonctionnement ont bien sûr été pris en compte, notamment la perte éventuelle de convivialité et les difficultés techniques que risquaient de rencontrer les participants. Le comité a donc tout fait pour minimiser ces désagréments. Ainsi, des activités culturelles (virtuelles) de découverte de Liège et de la Belgique ont été mises sur pied et des formations à l'outil de visioconférence ont été organisées en amont du colloque, autant pour les communicants que pour les gestionnaires de salles. Le programme du colloque a été entièrement pensé pour tenir compte des décalages horaires avec les pays des communicants.

Au vu de la réduction drastique des coûts d'organisation, nous avons décidé de rendre la participation au colloque entièrement gratuite.

Malgré cette organisation totalement inédite, le colloque a rencontré un franc succès, rassemblant 82 communications et 9 symposia (33 communications) dans huit salles virtuelles en parallèle. Le nombre d'inscrits a dépassé celui de la première édition : de 150 en 2018, nous sommes passés à 216 en 2020. De même, le nombre de pays représentés est passé de 5 en 2018 à 13 en 2020 : Belgique, Brésil, Cameroun, Canada, Côte d'Ivoire, Espagne, France, Grèce, Maroc, Pologne, Sénégal, Suisse, Tunisie. Nul doute que la formule à distance a permis à certains de participer au colloque alors que faire le déplacement jusqu'en Belgique n'aurait pas été possible.

Il semble aussi que le choix de la thématique de ce colloque — « Identifier, modéliser et surmonter les obstacles liés à l'apprentissage » — ait permis à de nombreux chercheurs dans les domaines de la didactique disciplinaire ou des sciences de l'éducation de trouver une place pour leur recherche. C'était d'ailleurs la volonté affichée par le comité scientifique dès les premières réflexions, comme en témoigne le texte de cadrage du colloque :

Pour sa deuxième édition, le colloque du DIDACTIfen cible ce qui fait le quotidien des enseignants, des conseillers pédagogiques, des formateurs et des chercheurs en didactique et en pédagogie, tous niveaux et types d'enseignement confondus : les obstacles à l'apprentissage. La

notion d'obstacle est inhérente aux interactions didactiques (Clivaz *et al.*, 2015). Les identifier, les modéliser, les surmonter fait partie intégrante des compétences propres au métier (Astolfi, 1992). Qu'il s'agisse de la préparation, de la gestion ou de l'évaluation d'un cours, ce que d'aucuns appellent obstacles épistémologiques (Bachelard, 1938), obstacles didactiques (Brousseau, 1986), objectifs-obstacles (Martinand, 1995), *bottlenecks/goulots* (Pace, 2017), *threshold concepts/concepts-seuils* (Meyer & Land, 2003; White, Olsen & Schumann, 2016), erreurs productives (Reuter, 1984; Kapur & Kinzer, 2009), résistances (Villeneuve, 2010; Noel-Lepelletier, 2012), etc. sont à prendre en compte dans la démarche de scénarisation pédagogique. Une attention renouvelée pour la notion d'obstacle à l'apprentissage se justifie par ailleurs par des préoccupations politiques et des courants pédagogiques qui insistent sur la différenciation de l'apprentissage ou l'apprentissage inclusif, c'est-à-dire l'attention aux obstacles d'apprentissage qui caractérisent spécifiquement le parcours de tel élève par rapport à tel autre.

La séance inaugurale, ouverte par Germain Simons et Valérie Henry, a été rehaussée par la présence virtuelle d'Arnaud Salmon, représentant la ministre Valérie Glatigny, et de Pierre Wolper, recteur de l'Université de Liège, qui s'était déplacé (masqué!) en personne dans les locaux de l'Institut de formation et de recherche de l'enseignement supérieur (IFRES) de l'ULiège, le quartier général du comité d'organisation durant ces deux jours. La conférence inaugurale de David Pace, prononcée en anglais, a été traduite en direct par Céline Terras, ancienne étudiante AESS de l'ULiège. Les participants ont ainsi pu choisir de suivre la conférence en version originale ou en version française, grâce à la programmation *ad hoc* de l'outil de visioconférence.

Ensuite, les participants se sont répartis (virtuellement) dans les différentes salles en fonction des communications auxquelles ils souhaitaient assister. Toutes les sessions ont, en plus, été enregistrées et les vidéos rapidement mises en ligne. Ces vidéos seront prochainement diffusées sur le site du DIDACTIfen.

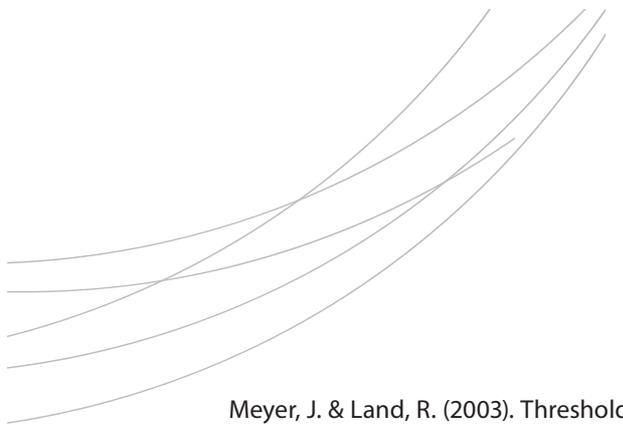
Ces deux jours de colloque se sont terminés sur la conférence de clôture de Dominique Lafontaine, offrant un regard critique sur les différentes théories de l'apprentissage qui se succèdent ou se superposent dans le champ de la recherche en sciences de l'éducation.

Dès à présent, le comité scientifique s'attelle aux traces scientifiques que le colloque laissera. Ainsi, les résumés envoyés par les communicants lors de la soumission seront mis en ligne, en l'état, sur le site internet du DIDACTIfen sous le titre *Actes du deuxième colloque du DIDACTIfen — Résumés courts*. Un deuxième recueil sera réalisé avec les textes longs des communicants qui le souhaitent. Il sera mis en ligne également sur le site du DIDACTIfen sous le titre *Actes du deuxième colloque du DIDACTIfen — Textes longs*. Enfin, le comité scientifique étudiera la possibilité de rassembler dans un ouvrage certains des textes longs qui s'inscriraient dans une thématique commune et visera une publication de cet ouvrage aux Presses universitaires de Liège, dans la nouvelle collection *Didactiques en recherche (DeR)* que l'unité de recherche DIDACTIfen vient de créer.

Nous espérons que ces initiatives permettront de prolonger le succès de cette édition *extraordinaire*, dans les deux sens du terme, du deuxième colloque du DIDACTIfen.

Bibliographie

- Astolfi, J.-P. (1992). Apprendre par franchissement d'obstacles? In H. Romian, *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 5, 103–116.
- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Librairie philosophique J. Vrin.
- Brousseau, G. (1986). Fondement et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherche en didactique des mathématiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Clivaz, L., Duperret, J., Lescuyer, H. & Vassant, M. (2015). Dépasser les obstacles en situation d'apprentissage : projet d'un dispositif de formation continue pour formateurs en formation professionnelle. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 18, 101–123.
- Houssaye, J. (1993). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.
- Kapur, M. & Kinzer, C. (2009). Productive failure in CSCL groups. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 4(1), 21–46.
- Martinand, J.-L. (1995). La référence et l'obstacle. *Perspectives documentaires en éducation*, 34, 7–22.



Meyer, J. & Land, R. (2003). Threshold concepts and troublesome knowledge. In C. Rust (éd.), *Improving Student Learning – Ten Years On*. Oxford : OCSLD.

Noel-Lepelletier, B. (2012). *Résistance(s) à l'apprentissage : Des collégiens face à l'acte d'écrire*. Thèse de doctorat (non publiée). Nantes : Université de Nantes.

Pace, D. (2017). *The Decoding the Disciplines Paradigm: Seven Steps to Increased Student Learning*. Bloomington : Indiana University Press.

Reuter, Y. (1984). Pour une autre pratique de l'erreur. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 44, 117–126.

Villeneuve, L. (2010). Chapitre 4. Accompagner les résistances dans l'apprentissage. Dans Benoît Raucent (éd.), *Accompagner des étudiants : Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* (109–132). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

White, B.A., Olsen, T. & Schumann, D. (2016). A threshold concept framework for use across disciplines. In R. Land, J. Meyer & M. Flanagan (éd.), *Threshold Concepts in Practice* (53–62). Rotterdam : Sense Publishers.

Quelques activités du Cifen en cette année particulière

Corentin POFFÉ

*ULiège
Centre interfacultaire de formation des enseignants (Cifen)
UR Didactique et formation des enseignants (DIDACTIfen)*

Il est de tradition dans ce bulletin de faire écho d'une activité particulière : la séance solennelle de prestation du Serment de Socrate par les nouveaux diplômés.

Cette année pourtant, nous avons choisi d'élargir cet écho aux autres activités organisées par le Cifen. En effet, la crise sanitaire a trop souvent conduit à une communication sur les annulations et reports, sans garder trace de ce qui avait quand même pu être organisé.

La première activité qui s'est tenue cette année académique 2019-2020, fut la séance d'accueil. Celle-ci se tient toujours avant la rentrée académique et permet aux futurs étudiants d'obtenir des informations sur l'organisation de la formation à l'enseignement proposée par le Cifen. Après une présentation générale de la formation et de son organisation par la présidente du Centre, Marie-Noëlle Hindryckx, les futurs étudiants ont pu avoir un premier contact avec leurs didacticiens spécialistes respectifs.

Après avoir accueilli les nouveaux étudiants, l'équipe du Cifen a pu souhaiter bon vent aux anciens, nouvellement diplômés, lors de la cérémonie de prestation du Serment de Socrate. Environ 200 étudiants étaient présents à cette cérémonie solennelle durant laquelle un sondage en lien avec la réforme de la formation initiale des enseignants a été mené.

Ce sondage a montré que 34% des répondants diplômés ont entamé leur cursus universitaire en bachelier avec l'intention de devenir enseignant. Ils sont 47% à avoir entamé leur cursus de master avec cette intention. En ce qui concerne les cursus suivis, ils sont 38% à avoir réalisé un master complet de 120 crédits à finalité didactique. Nous leur avons ensuite demandé de se positionner par rapport aux choix rendus possibles par le nouveau décret sur la réforme de la formation initiale des enseignants. Seuls 18% des répondants auraient décidé d'entamer leur formation par un bachelier en enseignement section 4, tandis que 25% auraient choisi de réaliser d'abord un master disciplinaire de 120 crédits, suivi d'une agrégation de 60 crédits.

Les diplômés ont également été renseignés sur le fait que plusieurs activités se tiendraient dans le cadre du programme des « Extras du Cifen » : une conférence sur la voix, similaire à celle vécue l'année précédente et ayant fait l'objet d'un compte-rendu dans le numéro 5 de cette même revue, une initiation aux gestes de premiers secours, la projection d'un film (*L'école de l'impossible*) sur l'enseignement suivie d'un débat... Le contexte pandémique a fait que seule la conférence sur la voix a pu avoir lieu.

Par ailleurs, la décision gouvernementale de confinement, suivie de la décision des autorités universitaires de ne pas reprendre la fin d'année en présentiel ont entraîné, comme partout, un travail intense pour les membres du Cifen. Comment clôturer efficacement les enseignements? Comment gérer les évaluations? Comment gérer les stages, leur interruption et l'impossibilité de les poursuivre? Voilà quelques exemples de questions auxquelles il a fallu trouver des réponses en jouant d'un savant mélange de pertinence, d'égalité de traitement et de créativité.

Avec le recul, nous pouvons dire que nous ne nous sommes pas si mal sortis. Certaines des solutions imaginées ont d'ailleurs été maintenues en cette nouvelle année académique qui est d'ores et déjà marquée du sceau de l'incertitude.

Enfin, ces activités décrites ici ne constituent, bien sûr, que la partie émergée de l'iceberg. Sous l'eau, se cachent d'innombrables actions menées par les membres du Cifen pour mener à bien la formation des futurs enseignants du secondaire supérieur.

Vous avez dit... « Réforme de la formation initiale des enseignants » ?

Étienne SOTTIAUX

Président du Comité de pilotage pédagogique pour les Hautes Écoles

Marie-Noëlle HINDRYCKX

Secrétaire scientifique du Comité de pilotage pédagogique pour l'Université de Liège

Cet article a essentiellement pour but d'informer le lecteur sur l'état d'avancement de cette réforme qui aura des conséquences sur le travail d'encadrement des stagiaires dans les établissements scolaires, et de communiquer quelques informations sur les premiers travaux réalisés à Liège dans ce domaine. À cette occasion, nous resituons brièvement l'influence que le Centre interfacultaire de formation des enseignants (CIFEN) de l'Université de Liège a pu avoir dans l'évolution de la RFIE ces vingt dernières années.

1. Introduction

La réforme de la formation initiale des enseignants (désormais [R]FIE) constitue, depuis quelques temps maintenant, un dossier complexe, à rebondissement. Après la publication au Moniteur Belge du décret définissant cette RFIE datée du 7 février 2019 (M.B. 05-03-2019), le Gouvernement actuel a décidé de postposer d'un an la mise en œuvre de la RFIE à l'occasion de la *Déclaration de politique communautaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles 2019-2024*. Ce report a pour objectifs, notamment, d'examiner la mise en œuvre de la réforme par les établissements d'enseignement supérieur, d'adapter la réforme quant à ses modalités et à sa mise en œuvre, ainsi que d'évaluer le coût d'organisation de la RFIE et son intégration dans la trajectoire budgétaire.

À partir de janvier 2020, des groupes de travail ont donc été mis en place par le cabinet de la ministre de l'Enseignement supérieur dans le but d'analyser la capacité opérationnelle de la mise en œuvre de la réforme.

À l'heure actuelle, une nouvelle version du décret est en préparation, sur la base du travail de ces groupes ministériels pendant le moratoire, et la RFIE est annoncée pour la rentrée 2022.

2. Petit retour en arrière

Depuis les années 2000, la formation initiale des enseignants agrégés de l'enseignement secondaire supérieur (désormais AESS) a vécu plusieurs réformes. Bien entendu, le Cifen (représenté par B. Mérenne, P. Stegen et C. Partoune) a participé aux travaux dans ce cadre et a organisé, pour l'Université de Liège, une nouvelle formation des enseignants en 30 crédits, s'appuyant sur le décret de février 2001 (M.B. 22-02-2001). Ensuite est venu le temps de la création de la formation destinée aux enseignants du supérieur non universitaire : le Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur (désormais CAPAES) (décret M.B. 17-07-2002). À nouveau, sous la houlette de B. Mérenne¹, le Cifen a organisé et pris en charge le certificat menant à ce diplôme, pour les maîtres assistants, au niveau de l'Université de Liège.

Depuis lors, bien des changements ont eu lieu. À partir d'octobre 2006, le CAPAES est géré par l'Institut de formation et de recherche de l'enseignement supérieur (désormais IFRES) de l'ULiège, avec la collaboration des didacticiens disciplinaires du Cifen. L'AESS a également évolué au niveau de ses contenus et des méthodologies utilisées pour la formation des enseignants du secondaire supérieur. De nombreux chantiers ont vu le jour pour revoir ou créer de nouveaux contenus de forma-

tion, alimentés notamment par les réflexions menées lors des « Universités d'été », journées organisées chaque année par le Cifen sur différents thèmes : l'apprentissage par compétences et les inégalités scolaires, la discipline à l'école, l'insertion professionnelle et les parcours d'enseignants, le développement professionnel des enseignants, les tâches complexes dans le qualifiant, la formation initiale des enseignants dans une perspective internationale... Au sein du Cifen, des groupes de travail ont pu échanger à propos de leurs pratiques et ont proposé des aménagements à l'application du décret de 2001.

C'est surtout sous la présidence de J. Beckers² que la réflexion sur la RFIE a été au cœur des travaux du Cifen. Depuis 2011, les membres du bureau (J. Beckers, G. Simons et M.-N. Hindryckx) ont invité à plusieurs reprises des personnes charnières dans la construction de ce dossier : les partenaires de Bruxelles (Université libre de Bruxelles et les hautes écoles attenantes), de Louvain-la-Neuve (projet Magister...), des Facultés universitaires Saint-Louis pour un compte rendu de *l'Évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants* commanditée par le ministre J.-C. Marcourt...

À la demande du Gouvernement, un comité permanent de suivi a été créé et celui-ci a désigné un groupe de travail constitué des quatre opérateurs de la formation initiale des enseignants (désormais GT40) (universités, hautes écoles, promotion sociale et écoles supérieures artistiques). Certains membres du bureau (J. Beckers, puis A. Fagnant et G. Simons) ont alors pris part aux discussions inter-institutionnelles, en prévision de la RFIE. Un autre groupe constitué de représentants des universités francophones (Conseil des recteurs – CRef volet pédagogique) s'est également réuni en parallèle pour élaborer une position universitaire commune par rapport à ce dossier (pour l'ULiège, G. Simons et M.-N. Hindryckx).

Au niveau du Cifen et de ses membres, sous la présidence de G. Simons³, des groupes de travail ont réfléchi aux différentes façons de réformer la FIE au niveau de l'enseignement secondaire supérieur, esquissant ainsi les lignes d'une réforme annoncée.

Concernant notre Institution, le recteur précédent, A. Corhay, attentif à l'importance de ce dossier pour le Pôle académique Liège Luxembourg (désormais PALL), a voulu créer une faculté d'Éducation,

rassemblant différents acteurs de la formation initiale impliqués dans le projet, dont le Cifen et le département des Sciences de l'éducation. Ce projet ambitieux n'a pas abouti sous son mandat. Le recteur actuel, P. Wolper, et la vice-rectrice à l'enseignement, A.-S. Nyssen, ont choisi de travailler différemment, en partant des facultés impliquées (Philosophie et Lettres ainsi que Sciences) et en s'appuyant sur l'expertise du Cifen dans ce domaine.

Ainsi, depuis septembre 2018, le rôle du bureau du Cifen dans la prise de connaissance et la révision de l'avant-projet de décret, puis du décret RFIE adopté par le Parlement (juillet 2019) et de ses implications pour l'Institution est primordial. L'actuelle présidente du Centre, M.-N. Hindryckx, a été désignée secrétaire scientifique du comité de pilotage pédagogique (désormais CPP) au côté d'E. Sottiaux, directeur de la catégorie pédagogique de HELMo. Les membres du Cifen sont bien représentés dans les différents groupes de travail, comme signalé ci-dessous.

3. Le décret

Le décret qui a été publié au Moniteur Belge (M.B. 05-03-2019) en février 2019 définissait la FIE en précisant les axes, les contenus et les modalités d'organisation des nouvelles formations de tous les enseignants. Reprenons ici les points forts de ce texte.

La volonté de promouvoir, pour la fonction enseignante, une identité commune, quel que soit le niveau d'enseignement constitue un élément essentiel du décret. Ainsi, on voit apparaître à l'Université des formations d'enseignants pour le secondaire supérieur (master en enseignement d'une discipline donnée). C'est également dans cet esprit que les formations des instituteurs et des agrégés de l'enseignement secondaire inférieur (désormais AESI) organisées en haute école (désormais HE) seraient allongées d'une année de master obligatoire, suivie d'un accès à une année de master de spécialisation, facultative. À son tour, l'AESS, actuellement composée de 30 crédits, serait doublée pour atteindre 60 crédits au total.

La nécessité d'une meilleure articulation des niveaux d'enseignement entre eux, tout au long de l'enseignement obligatoire, est aussi maintes fois soulignée dans le décret. C'est ce qui a amené le

législateur à proposer un « tuilage » des interventions enseignantes. Par exemple, un enseignant du primaire (Section 2) aurait la possibilité d'enseigner également, soit en 3^e maternelle, soit en 1^{er} et 2^e secondaires, pour une discipline. Ce recouvrement des niveaux d'enseignement pourrait sans doute favoriser la continuité des apprentissages.

Le décret propose de travailler entre institutions (HE et université ou HE et école supérieure des arts) sous la forme d'une co-diplômation, allant même jusqu'à fixer le nombre de crédits à donner en partage pour chaque type d'institution. Ainsi, l'université interviendrait pour 30 crédits sur 180 dans les bacheliers organisés par les HE et pour 30 crédits sur 60 pour les deux années de master. Réciproquement, les HE interviendraient pour 30 crédits dans nos bacheliers et pour 30 crédits dans nos masters en enseignement et pour 10 crédits sur 60 pour l'AESS.

Les domaines et contenus à aborder dans toutes les formations d'enseignants sont fixés par le décret. Des thèmes abordant des problèmes de société sont présents dans la formation, par exemple : les inégalités, les violences, la radicalisation, les apprenants « dys »... L'allongement de la formation devrait permettre d'aborder de façon plus systématique ces contenus peu développés, voire totalement absents dans la formation actuelle.

4. La réforme à Liège

4.1. La réforme de la formation initiale des enseignants à Liège : un pôle, cinq hautes écoles et une université

La situation du PALL est particulière, car il regroupe cinq HE (HE Charlemagne, HE Ville de Liège, HE Libre Mosane, HE R. Schumann et HE Province de Liège) et l'Université de Liège. Trois réseaux d'enseignement sont représentés parmi ces partenaires et chacun bénéficie de plusieurs implantations (Huy, Verviers, Theux, Virton et Liège).

Les partenaires du PALL ont voulu développer une réelle co-diplômation, partant des contraintes du décret, et avec la volonté de partager entre les différentes institutions tous les axes et les contenus.

4.2. Création d'un consortium

Un consortium a été créé au niveau des HE pour favoriser le travail entre institutions et éviter les appariements en duos, constitués d'une faculté et d'une HE, qui auraient travaillé en co-diplômation bilatérale. Ainsi, les HE sont considérées comme un partenaire unique, tout en gardant leurs spécificités.

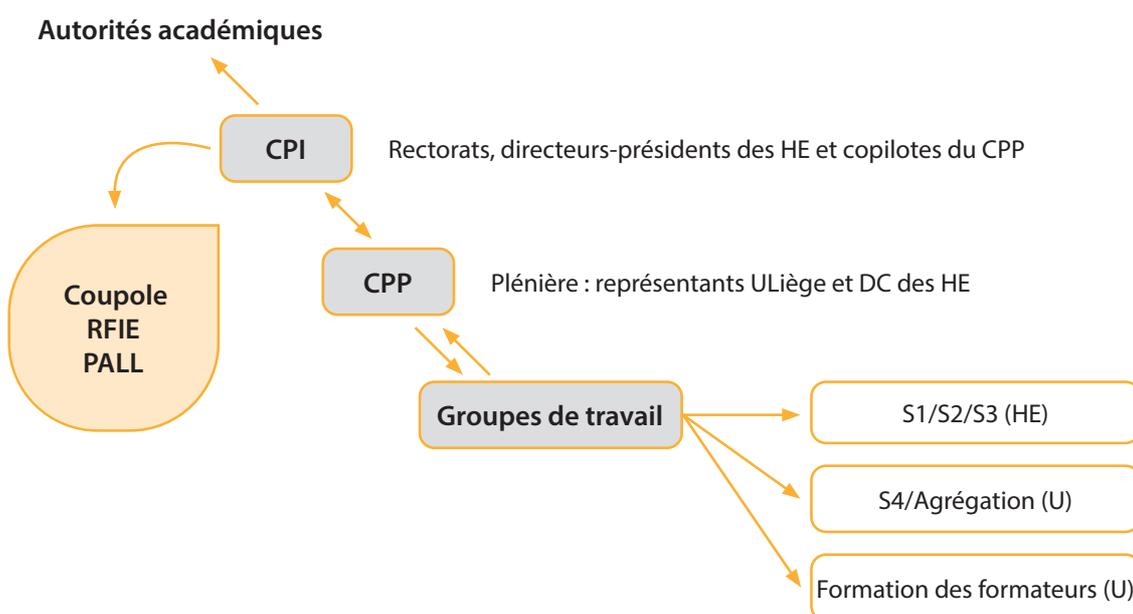


Figure 1 : Organisation du Pôle académique Liège-Luxembourg

4.3. Niveaux de concertation et de décision

Afin de faciliter les échanges entre les partenaires et d'organiser le travail de façon efficace, il a été décidé de créer un organe de travail et de prise de décisions en interaction permanente (voir Fig. 1).

Cet organe de travail se compose d'un comité de pilotage institutionnel (désormais CPI) qui comprend les instances dirigeantes des différentes institutions. Celui-ci réfère du travail accompli aux autorités académiques et/ou politiques responsables. Le CPP, qui gère le travail à réaliser pour informer le CPI, a été créé. Ce CPP (E. Sottiaux, président et M.-N. Hindryckx, secrétaire scientifique) a constitué trois groupes de travail, suivant les axes du décret : un groupe qui organise les

formations des sections S1, S2 et S3⁴, un autre qui s'occupe de la section S4 et du master AESS⁵, et un dernier groupe qui réfléchit au master de spécialisation en formation d'enseignants (désormais MSFE). Des partenaires désignés par les HE, par les facultés et départements, constituent ces groupes mixtes de travail en parité.

4.4. Groupes de travail au niveau de l'Université de Liège et des hautes écoles

Les trois tableaux ci-dessous (1, 2 et 3) reprennent la composition des groupes de travail qui ont été formés avec une parité entre les HE et l'Université chargés de travailler à l'opérationnalisation du décret publié en février 2019.

Université de Liège		Hautes écoles	
Membres effectifs	Suppléants	Membres effectifs	Suppléants
A. Fagnant (F. LPSE)	D. Lafontaine	M. Collet (HECh)	M. Simar
R. Billen (F. S)	M. Thiry	C. Champion (HERS)	Z. Prévot
F. Schoenaers (F. ASS)	J.-F. Guillaume	C. Géron (HEL)	A. Sacré
E. Quertemont (F. LPSE)	D. Lafontaine	L. Oger (HELMo)	M. Neven
Ch. Servais (F. PHL)	G. Corman	N. Martinov (HEPL)	A. Lapierre
M.-N. Hindryckx		E. Sottiaux	

Tableau 1 : *Groupe S1/S2/S3 : des maternelles, au primaire et au cycle inférieur du secondaire*

Trois réunions ont été organisées au cours de l'année 2019 : 13 mai 2019, 31 mai 2019 et 30 août 2019.

Université de Liège		Hautes écoles	
Membres effectifs	Suppléants	Membres effectifs	Suppléants
A. Fagnant (F. LPSE)	D. Lafontaine	M. Simar (HECh)	M. Collet
P. Mathonet (F. S)	M. Rigo	Z. Prévot (HERS)	C. Champion
J.-F. Guillaume (F. ASS)	F. Schoenaers	A. Sacré (HEL)	C. Géron
A. Herla (F. PHL)	D. Lafontaine	M. Neven (HELMo)	L. Oger
Ch. Servais (F. PHL)	C. Lanneau	N. Martinow (HEPL)	A. Lapierre
M.-N. Hindryckx		E. Sottiaux	

Tableau 2 : *Groupe S4 MAESS : du secondaire supérieur, en master ou en AESS*

Cinq réunions ont été organisées au cours de l'année 2019 : 14 mai 2019, 21 mai 2019, 3 juin 2019, 29 août 2019, 29 novembre 2019.

Université de Liège		Hautes écoles	
Membres effectifs	Suppléants	Membres effectifs	Suppléants
P. Schillings (F. LPSE)	D. Lafontaine	M.-A. Boxus (HECh)	D. Jardon
D. Faulx (F. LPSE)	A. Fagnant	C. Champion (HERS)	D. Brisbois
P. Detroz (IFRES)	L. Leduc	C. Géron (HEL)	M.-F. Debackeleere
G. Simons (F. PHL)	D. Delbrassine	L. Oger (HELMo)	M. Neven
G. Corman (F. PHL)	B. Leclercq	A. Lapierre (HEPL)	N. Lambert
M.-N. Hindryckx		E. Sottiaux	

Tableau 3 : Groupe MSFE : la formation des formateurs d'enseignants

Quatre réunions ont été organisées au cours de l'année 2019 : 17 mai 2019, 24 mai 2019, 30 août 2019, 29 novembre 2019.

5. Résultats provisoires du travail des équipes du Pôle académique Liège-Luxembourg

Les groupes de travail mixtes ont été vraiment efficaces. Chaque groupe a produit des grilles répartissant les crédits, les axes et les contenus (cf. Art. 17 du décret RFIE du 17-07-2019) de façon équitable pour les types d'institutions (HE/ULiège). Selon les niveaux travaillés, les HE ou l'Université de Liège proposaient des documents, véritables « pièces à casser ». Une discussion au sein du groupe de travail était ensuite menée, puis les tableaux étaient amendés.

Actuellement, les grilles constituées pour chaque cursus ont été ratifiées par les partenaires, mais elles demanderaient maintenant un travail de définition des champs respectifs de ces cours pour y associer les compétences d'enseignement requises et, enfin, la création des contenus de cours pour les étudiants futurs enseignants.

Malheureusement, le moratoire du décret de février 2019 a mis les groupes de travail du pôle en attente des décisions du cabinet de Madame la ministre V. Glatigny et de l'Académie de recherche et d'enseignement supérieur (désormais ARES).

6. Quelques réflexions à tirer du travail mené au niveau du pôle Liège-Luxembourg

Il s'avère nécessaire de créer une « coupole » administrative pour une gestion efficace des cursus des formations partagées dès l'entrée en vigueur du décret, c'est-à-dire, en principe, pour la rentrée 2022. En effet, il faudra anticiper les données liées à la logistique (identifier des plages horaires communes au niveau des institutions, coordonner les stages en établissements scolaires à l'échelle du pôle...) et gérer les cursus des cohortes au fur et à mesure. Les cohortes prévisionnelles s'annonçant très nombreuses, les locaux peuvent également constituer une limite à l'organisation de la RFIE.

La contrainte forte de la co-diplômation oblige les HE à prendre en charge des crédits du master de la formation S4 (enseignants du secondaire supérieur) et de l'AESS et, à l'inverse, l'Université à dispenser des crédits en bac et en master des sections maternelles, primaires et secondaires inférieures en HE. Il en résulte qu'on assiste à un échange croisé de compétences : les cours donnés par l'Université aux HE en S1, S2 et S3, sont donnés par les HE à l'Université en S4. On peut se poser la question de savoir quelle est la valeur ajoutée d'un tel fonctionnement et si une souplesse plus grande dans cette co-diplômation ne serait pas bénéfique.

La mobilité des étudiants entre les différentes institutions peut s'avérer problématique, même si la volonté des partenaires est de laisser les étudiants futurs instituteurs et régents en première année de formation dans leurs institutions respectives, c'est-à-dire en HE. Dès le deuxième bloc (année) du bachelier, des allers-retours devront être envisagés vers l'Université. La décision a été également prise de privilégier des publics spécifiques parmi les futurs enseignants, par exemple en regroupant les futurs instituteurs maternels de différentes implantations pour certains enseignements plutôt que de respecter la logique des implantations par établissement de formation initiale.

La question se pose également de savoir quels sont les liens de la RFIE avec le décret « Pacte pour un enseignement de l'excellence ». Ces liens ne sont pas assez apparents dans le décret actuel. Or, nous allons former des enseignants et des maitres assistants qui devront prendre en compte les choix posés dans le « Pacte ». Cette question a d'ailleurs fait l'objet d'un travail particulier au niveau des groupes ministériels.

Par ailleurs, le décret « Paysage » qui régit les formations du supérieur est en révision au niveau du Cabinet. Étant donné les nombreuses imbrications entre les deux décrets, les modifications substantielles attendues de ce décret « Paysage » risquent d'avoir des conséquences importantes sur le décret relatif à la RFIE, et il nous paraît indispensable d'avancer en parallèle sur les deux dossiers

7. Conclusion provisoire

À l'heure actuelle, suite aux travaux d'investigation menés par les groupes de travail du cabinet de la ministre Glatigny, avec la cellule d'appui de l'ARES,

une nouvelle version du décret est sur la table des chambres de l'ARES. Cette version précise un certain nombre de points dont les compétences à atteindre par les enseignants à l'issue de la formation, la composition et le rôle de l'instance de pilotage de cette réforme, l'assouplissement des règles de co-diplômation, la place et la quantité des activités liées à la pratique d'enseignement, la place de la recherche dans les formations...

Nous ne savons pas, à l'heure actuelle, si cette version du décret va être approuvée. De plus, la mise en œuvre des changements prévus dans la nouvelle mouture demande une révision en profondeur du travail accompli par le PALL.

Mais quoi qu'il en soit, les espaces de rencontres, d'échanges et de négociations des pratiques, créés depuis plus d'un an et demi, constituent une grande première pour les partenaires et laisseront sans doute des traces au niveau de la formation initiale de tous les enseignants du PALL.

Notes

1. Présidente du Cifen de 1999 à 2009.
2. Présidente du Cifen de 2009 à 2013.
3. Président du Cifen de 2013 à 2017.
4. S1 : instituteurs maternels ; S2 : instituteurs primaires ; S3 : AESI.
5. S4 : master en enseignement d'une discipline ; MAESS : master en agrégation qui remplace l'AESS.