

DIDACTIQUES

en pratique

Sommaire

Éditorial	3
-----------------	---

VOLET 1 – *Récits de pratiques*

Nathanaël BRUGMANS, Emmanuel CHAPEAU, Fanny MÉDART & Tanguy WERA, <i>Rwandha : petit pays, grand projet</i>	9
Mélanie LASCHET & Mercedes AVIGNON, <i>Utilisation d'un parcours pour l'apprentissage des TICE dans la formation des futurs enseignants en sciences biologiques</i>	15
Aurore COMPÈRE, <i>Lutter contre l'haptophobie scolaire : une forme pédagogique interactive</i>	23
Laurence CAPRACE, <i>Projet « Lecture en duo ». Accompagnement d'élèves de 1^{re} primaire par des étudiants de Normale primaire</i>	29
Florence VAN HOOF & Julie VANHOOF, <i>Dynamiser le néerlandais et l'allemand par des échanges linguistiques ?</i>	35
Sandra HENNAY & Isabelle DONEUX, <i>Éveil aux langues et approches plurilingues : de nouvelles perspectives pour l'éducation interculturelle aux cycles I et II de l'enseignement fondamental</i>	41

VOLET 2 – *Dossier thématique : L'autonomie des élèves en question*

Nathalie FRANÇOIS & Stéphanie NOËL, <i>Introduction</i>	49
Jean-François GUILLAUME, <i>L'autonomie n'est pas qu'une capacité individuelle...</i>	51
Héloïse DURLER, <i>L'autonomie de l'élève : de quoi parle-t-on ?</i>	55
Kevin BALHAN, <i>Le regard didactique d'un professeur de mathématiques sur l'apprentissage des élèves en « autonomie »</i>	61
Ingrid MAYEUR, <i>Dans quelle mesure les outils numériques permettent-ils de développer l'autonomie des élèves ? Un aperçu depuis la didactique de l'information et de la communication</i>	67
Emmanuel CHAPEAU, <i>L'autonomie à l'épreuve du numérique et de la pédagogie Freinet</i>	73
Sophie NOLEVEAUX, <i>À chacun son rythme : autonomie et apprentissage des mathématiques</i> ...	79
Élodie BERTHOLOMÉ, <i>Un portfolio pour le développement des compétences et l'évaluation en français</i>	83

VOLET 3 – *DidActu*

Stéphanie NOËL, Nathalie FRANÇOIS & Florence PIRARD, <i>« Repères pour un tutorat organisé » : un outil au service de l'accompagnement des stagiaires dans le secteur de l'enfance</i>	91
Anne HERLA, <i>La vingtième édition des Rencontres internationales des nouvelles pratiques philosophiques s'est tenue à Liège en novembre 2021, à l'initiative de la Fabrique philosophique</i>	93
Muriel NEVEN & Marie LAKAYE, <i>Quand de jeunes enseignants en histoire décident de continuer à se former ensemble</i>	95

Maud CROES, Daniel DELBRASSINE & Pierre OUTERS, Littérature, culture et UAA : tentative de clarification	99
Les Extras du Cifen 2021–2022	101
Des formations continues proposées par les membres du Cifen en 2022–2023	103
In memoriam	
Bernard LEYH, Hommage à André Cornélis	107
Bernadette MÉRENNE-SCHOUMAKER, Hommage à André Motte	108

VOLET 4 – *Échos de la recherche*

Comptes rendus de recherche

Nicolas FASSOTTE, Quels moyens, méthodes et outils didactiques ont été mis en place pour permettre des apprentissages scientifiques au secondaire supérieur pendant la crise COVID-19?	111
Germain SIMONS, Catherine DELARUE-BRETON & Deborah MEUNIER, Formation des enseignant-es et écrits réflexifs, écrits professionnalisants, écrits de recherche : quelles dynamiques?	112
Abstracts	115

Éditorial

Le comité de rédaction

*Daniel Delbrassine, Christelle Goffin,
Anne Herla, Alexandre Mouton, Muriel
Neven, Maurine Remacle et
Anne-Catherine Werner*

Ce numéro 8 de *Didactiques en pratique* est riche en contenus, puisque vous y trouverez des « Récits de pratiques » issus de domaines variés et ancrés dans les classes du primaire et du secondaire, un grand dossier thématique consacré à « L'autonomie des élèves », des informations sur les nombreuses activités du Cifen (« DidActu »), et enfin des « Échos de la recherche » menée au sein de l'UR DIDACTIfen et ailleurs.

Nous vous rappelons que la revue est diffusée au format papier auprès des institutions et au format numérique pour toutes celles et tous ceux qui le souhaitent. Si ce n'est déjà fait, nous vous invitons à vous inscrire sur le lien <https://my.uliege.be/depnumerique> pour recevoir la revue automatiquement.

La rubrique « **Récits de pratiques** » de ce numéro présente six expériences d'enseignants de terrain, dans les domaines de l'histoire et de l'éducation aux médias, de la biologie, de la philosophie, de la lecture au primaire, des langues modernes et de l'éveil aux langues.

Dans le premier récit de pratiques, quatre enseignants de l'athénée Léonie de Waha (Liège) présentent le projet interdisciplinaire « Rwanda » qui a impliqué 300 élèves dans leurs cours d'histoire, d'arts plastiques, de français et d'éducation aux médias. Organiser un « voyage scolaire » sans se déplacer physiquement (pour cause de Covid), tel était le défi à relever, pour produire une exposition, montrée à Bozar et à l'école. Le génocide des Tutsis au Rwanda a fait l'objet d'une approche

multidisciplinaire, de collaborations (musée, artiste, association mémorielle...), et des moyens numériques ont été mobilisés comme outils de régulation du projet.

Mélanie Laschet et Mercedes Avignon (ULiège) reviennent sur le parcours de formation des futurs enseignants de biologie, en contexte de confinement. Elles montrent l'évolution (sur trois ans) de leur dispositif de formation à l'usage des TICE en classe de sciences, analysent ses forces et faiblesses et insistent sur l'importance de découvrir ces outils numériques en formation initiale. On notera qu'elles proposent aussi une formation IFC dans ce domaine.

Le cours de Philosophie et Citoyenneté est évoqué par Aurore Compère (ULiège), qui enseigne cette matière au secondaire. À partir de cette expérience, elle dénonce notre haptophobie culturelle et entend « lutter contre l'haptophobie scolaire », en présentant des activités où le rapport à l'espace et au corps se trouve modifié par la pratique des interactions. La confection de puzzles et la découverte de planisphères non conventionnels invitent à s'interroger sur les représentations du monde.

Dans le quatrième récit de pratiques, Laurence Caprace (Hennalux, Bastogne) présente le projet « Lecture en duo », où des élèves de première primaire de l'institut Notre-Dame (Bastogne) sont pris en charge individuellement par des étudiants de normale primaire. L'auteure observe que cet accompagnement personnalisé favorise les progrès en lecture des enfants, en termes de fluidité, de compréhension et de motivation. Le projet montre aussi des effets positifs sur la formation des futurs enseignants impliqués.

Florence Van Hoof et Julie Vanhoof (ULiège) abordent, quant à elles, la question des échanges linguistiques entre écoles (dans leur cas, Saint-Servais Liège et athénée Liège Atlas) comme instruments pour dynamiser l'enseignement du néerlandais et de l'allemand. Les deux germanistes

montrent les avantages de ce genre de projet, en pointant certaines difficultés qui empêchent d'en venir à des échanges plus longs, difficultés que l'on souhaiterait voir peu à peu dépassées dans le cadre européen.

Enfin, une expérience d'éveil aux langues ou d'approche plurilingue de l'enseignement des langues est décrite par Sandra Hennay et Isabelle Doneux (haute école R. Schuman, Virton). Leur projet vise à sensibiliser les enseignants (M1-P2) à des pratiques pédagogiques qui intègrent les langues familiales de leurs jeunes élèves de première primaire, pour leur donner une expérience de l'altérité et l'occasion d'un dialogue interculturel.

Le **dossier thématique** de ce numéro 8 porte sur « L'autonomie des élèves » et rend compte de la journée d'étude du Cifen intitulée « *Et maintenant, je fais quoi?* » *Apprentissage(s) et autonomie des élèves* (27.08.2021). Introduit par deux membres de l'équipe organisatrice de la journée, Nathalie François et Stéphanie Noël (ULiège), ce dossier comporte quatre contributions théoriques et trois autres centrées sur des projets concrets.

Jean-François Guillaume (ULiège) explique comment l'autonomie de l'élève est devenue une valeur centrale du système éducatif, un objectif affirmé dans les prescrits et une injonction adressée à tous les acteurs de l'enseignement. Il montre aussi combien ce modèle de « l'élève autonome » porte en lui l'idée d'une responsabilité individuelle de l'apprenant, porte ouverte à sa culpabilisation. Héloïse Durler (haute école pédagogique du canton de Vaud – Suisse) invite à prendre distance par rapport à un concept fort présent dans les discours. Elle questionne la notion d'autonomie à l'école, en envisage les présupposés, les implicites, mais aussi les conséquences concrètes sur les différents acteurs.

Kevin Balhan (ULiège et A.R. Esneux) propose le regard d'un professeur de mathématiques sur l'apprentissage des élèves en « autonomie ». Il développe l'idée d'une formation à l'autonomie où la « situation didactique » et le « milieu » jouent un rôle de substitut de l'enseignant. Deux cas concrets sont évoqués : celui des calculs liés à l'agrandissement d'un puzzle (primaire) et celui du choix entre différentes expressions d'une même fonction (secondaire).


Ingrid Mayeur (ULiège) s'interroge sur le rôle que les outils numériques peuvent jouer pour développer l'autonomie des élèves. Son approche est celle de la

didactique de l'information et de la communication et de l'éducation aux médias. Elle examine l'idée reçue selon laquelle l'autonomie de l'apprenant serait favorisée par le recours aux dispositifs numériques et montre l'importance de l'adéquation entre outils et objectifs d'apprentissage. Emmanuel Chapeau (ULiège et athénée Léonie de Waha) présente deux projets qui mettent l'autonomie des élèves à l'épreuve du numérique et de la pédagogie Freinet. La création d'un webjournal et d'une webtv, ainsi que la réalisation de capsules vidéo d'analyse photographique montrent que les moyens numériques ne sont pas le vecteur principal du développement de l'autonomie des élèves.

Sophie Noleveaux (A.R. Ouffet) relate son expérience dans le cadre de l'apprentissage des mathématiques. Elle a développé un dispositif qui permet à chaque élève d'avancer à son rythme, mais permet aussi une meilleure prise de conscience, ainsi qu'une remédiation plus systématique. Élodie Bertholomé (I.P.E.A., La Reid) présente son portfolio pour le développement des compétences et l'évaluation en français. Ses élèves de 7^e professionnelle y rassemblent des réflexions initiales, l'analyse de leur niveau d'acquisition, leurs auto-observations et bilans, sans qu'il soit fait usage de notes chiffrées. On voit que ce dispositif fait émerger un discours métacognitif chez les apprenants.

La rubrique « **DidActu** » revient sur les nombreuses activités du Cifen. Il y est d'abord question du tutorat organisé pour l'accompagnement des stagiaires du secteur de l'enfance, par le service de didactique de la psychologie et des sciences de l'éducation. On évoque aussi les 20^e Rencontres internationales des nouvelles pratiques philosophiques (Liège, novembre 2021), organisées à l'initiative de la Fabrique philosophique. Assortie d'une invitation, l'initiative de jeunes enseignants en histoire pour travailler sur des sujets « chauds » est brièvement présentée. Le service de didactique du français langue première propose une tentative de clarification de certaines UAA dont les limites posent problème aux stagiaires. Enfin, alors que les cinq « Extras du Cifen » 2021–2022 font l'objet d'un compte rendu, un article résume l'offre de formation continuée qui émane des membres du Cifen pour l'année 2022–2023.

Témoin de l'activité scientifique des membres du Cifen, la rubrique « **Échos de la recherche** » fournit cette fois 15 *abstracts* de publications récentes et accessibles, ainsi que des liens vers les textes publiés. Avant cela, Nicolas Fassotte (ULiège) propose une



synthèse de son mémoire de master en Biochimie, consacré aux moyens, méthodes et outils didactiques qui ont été mis en place pour permettre des apprentissages scientifiques au secondaire supérieur pendant la crise Covid-19. Le premier ouvrage de la collection « Didactiques en Recherche » (PULg, 2022) est aussi présenté : dirigé par Germain Simons, Catherine Delarue-Breton et Deborah Meunier, il porte sur les tâches d'écriture mobilisées en contexte de formation des enseignants.

Nous espérons que cet éditorial aura suscité chez vous l'envie de parcourir ce numéro et que vous y trouverez de quoi nourrir votre réflexion professionnelle. Dans l'optique du futur numéro 9, nous vous invitons à prendre contact avec l'une ou l'un d'entre nous pour proposer une contribution, par exemple dans la rubrique « Récits de pratiques ».

Bonne lecture à vous

Rwandha : petit pays, grand projet

Nathanaël BRUGMANS¹
Emmanuel CHAPEAU²
Fanny MÉDART¹
Tanguy WERA³

Athénée Léonie de Waha, Liège
¹ histoire, ² communication, ³ français

n.brugmans@gmail.com
emmanuel.chapeau@uliege.be
fannymedart@hotmail.be
twera@hotmail.com

Cet article entend exposer le projet pédagogique *Rwandha*¹ réalisé par un groupe d'approximativement 300 élèves de l'athénée Léonie de Waha pendant l'année scolaire 2021–2022. Tout d'abord, nous allons préciser le point de départ de ce projet et le situer dans le programme du cours d'histoire pour démontrer sa singularité et sa pertinence. Par la suite, nous reviendrons sur les intentions pédagogiques initiales et sur le *design* méthodologique. Enfin, nous proposerons une focale sur la composante digitale du projet et son dialogue avec le numérique scolaire en période de confinement.

1. Voyage de mémoire en période Covid

À l'athénée Léonie de Waha, tous les élèves de troisième et de cinquième années participent à l'organisation d'un voyage de mémoire sur plusieurs sites à caractère historique comme Breendonck, l'Yser, Verdun, le Struthof, Nuremberg, Dachau ou encore les institutions européennes de Strasbourg. Ces projets sont préparés et exploités lors de cours disciplinaires, tout en s'inscrivant plus transversalement dans la dimension citoyenne du projet pédagogique d'inspiration Freinet de l'établissement.

L'épidémie de Covid et les mesures imposées par les CODECO ont contraint l'école à annuler, dès mars 2020, ces voyages de mémoire prévus, organisés et financés.

Compte tenu de l'importance de ces voyages pour notre projet pédagogique, il a fallu nous réinventer pour entreprendre un voyage de mémoire sans autorisation de voyager. Cette contrainte paradoxale nous a conduits à envisager notre dispositif sous un angle nouveau : quitte à ne pas pouvoir voyager, pourquoi ne pas visiter autrement l'histoire et la culture d'un pays hors de portée d'un déplacement physique des élèves ?

Or, à cette époque, le mouvement *Black lives matter* provoque des remous en Belgique et place la décolonisation de l'espace public au cœur de l'actualité. Des statues de Léopold II à Bruxelles sont contestées, voire altérées, et plusieurs villes (dont Liège) portent un regard critique sur la visibilité de plusieurs symboles de notre passé colonial dans, devant ou sur des bâtiments publics. Parler, à l'école, de la colonisation devient un véritable enjeu pour faire société et nous profitons de cette opportunité pour proposer un travail de fond sur la relation entre la Belgique et une ancienne colonie. Notre choix s'est porté sur le Rwanda pour un faisceau de raisons trop longues à développer dans cette contribution. S'il ne fallait en citer qu'une, ce serait vraisemblablement l'idée de lutter contre une forme d'invisibilisation du génocide des Tutsis et du rôle de la Belgique pendant ce conflit. Au début du projet, nous avons rapidement fait le constat que la plupart des élèves étaient dans l'ignorance la plus totale à ce sujet. Nous leur parlions pourtant du deuxième génocide le plus meurtrier du xx^e siècle.

2. Le génocide des Tutsis au Rwanda. C'est au programme ?

Le programme d'Histoire de la CFWB prévoit bel et bien, en cinquième, dans ses contenus obligatoires, d'aborder le moment-clé « L'Impérialisme colonial et ses formes de dominations politique, économique, culturelle ». L'intitulé est limpide : le concept d'*impérialisme* est indissociable de l'*expansion coloniale européenne du XIX^e*. Pour le reste, une liberté absolue est laissée à l'enseignant quant aux cas qu'il choisit d'étudier en classe. Les manuels les plus répandus à destination de l'enseignement de transition parlent, par exemple, du congrès de Berlin, de l'État indépendant du Congo et de la polémique internationale liée à sa gestion par Léopold II (Hasquin & Jadoulle, 2010). Rien n'est vraiment imposé et le revers de la médaille de cette liberté pédagogique est double : un professeur peut choisir de ne pas du tout parler de la colonisation belge pour se focaliser uniquement sur l'impérialisme colonial français en Indochine, alors qu'un autre peut restreindre son cours à l'unique et bien plus médiatique relation entre la Belgique et le Congo. Ce deuxième cas de figure est plus probable, compte tenu des très nombreuses ressources pédagogiques dédiées uniquement au Congo belge. Les exemples abondent. Nous mentionnerons simplement l'Africa Museum, musée de référence qui propose actuellement un seul parcours pédagogique — *Congo-Belgium, a complex story* — ou encore « Les balades décoloniales » mises en place par l'ASBL Mémoire coloniale, qui se concentrent principalement sur des lieux de mémoire en lien avec le Congo.

En somme, le Rwanda dispose bien d'un ancrage potentiel dans le programme d'Histoire de cinquième secondaire, à défaut d'y avoir une réelle visibilité. Cela nous suffisait pour amorcer ce projet au départ de ce champ disciplinaire, tout en construisant un *design* pédagogique capable de rencontrer des objectifs pédagogiques pluridisciplinaires.

3. Des intentions pédagogiques très engagées

3.1. Travailler l'histoire en mouvement

Pour nous, en tant qu'équipe pédagogique, il s'agissait de se prémunir d'un traitement clinique des problématiques liées au génocide et à la colonisation du Rwanda, une approche bercée par une forme d'illusion qu'avec le recul et compte tenu de la documentation disponible, nous aurions été capables de transmettre et de faire ressentir un récit fidèle des trajectoires de vies prises dans cette histoire. Il s'agissait bien plus, selon nous, d'assumer autant que possible le biais que représente notre lecture spécifiquement belge de ces récits rwandais et d'amener les élèves à en être conscients, d'assumer la part d'indicible que de tels événements génocidaires engendrent nécessairement. L'essentiel du matériau mobilisé durant le travail heuristique fut donc composé de témoignages directs de rescapés vivant en Belgique ou non, de témoins, d'ONG présentes sur le terrain, de journalistes, etc.

3.2. S'engager artistiquement

Dès le départ, et compte tenu du groupe très étendu d'élèves que nous souhaitions enrôler dans le projet, nous avons envisagé la construction d'une production artistique commune, susceptible de traduire, matériellement et unitairement, une palette large d'acquis nouveaux des élèves sur la question. Un travail exploratoire a permis à l'équipe pédagogique d'identifier l'artiste Bruce Clarke, et plus particulièrement son projet collectif nommé *Les Hommes debout*, une œuvre représentant la résilience d'hommes, de femmes et d'enfants victimes du génocide des Tutsis au Rwanda en 1994. Cet artiste a été contacté par l'équipe pédagogique dans le cadre d'un partenariat *Next Generation Please* avec Bozar. Par ce biais, nous avons pu compter sur une étroite collaboration (y compris dans les murs de l'école) avec Bruce Clarke pour orienter les lignes directrices du projet et charpenter sa composante artistique, notamment en ce qui concerne la contribution que peut avoir l'art sur le travail ou devoir de mémoire.

4. Le *design* pédagogique

4.1. Approche multidisciplinaire

Une dizaine de cours disciplinaires ont (grand) ouvert une fenêtre de travail dédiée à ce projet. Ainsi, la topographie du Rwanda s'est invitée au cours de géographie. Le cours d'anglais s'est attaché à traduire divers slogans utilisés pendant le conflit. Au cours de français, les élèves ont intensément travaillé autour de récits de témoins et de victimes. Cette myriade de connaissances nouvelles n'était pas, à proprement parler, articulée immédiatement avec le projet et ses finalités artistiques, mais toutes ces données ont constitué un terreau important, exploitable dans le cadre de périodes de travail spécialement dédiées au développement du projet intégrateur de ces savoirs nouveaux.

4.2. Approche par ateliers

Nous avons à relever deux grands défis pour mettre en œuvre ce projet artistique.

- Un défi organisationnel : 300 élèves devaient se mettre au travail sous protocole CODECO et ce travail devait comporter un volume important de séances en présentiel, étant donné la nature matérielle du projet.
- Un défi technique : comment amener les élèves à assimiler les bases techniques nécessaires à la production de certains artefacts du projet (dessin, sculpture, dessin 3D et impression 3D, etc.) alors qu'aucun cours disciplinaire de l'établissement n'a la capacité de prendre en charge le développement de ces *skills* ?

Pour répondre à ces deux défis, notre *design* prévoyait la conduite d'une série d'ateliers organisés simultanément et auxquels les élèves pouvaient s'inscrire selon leur porte d'entrée plus personnelle dans le projet. Certains ateliers se focalisaient sur des sous-thématiques plus techniques : scénographie, rédaction des supports textuels, sculpture, impression 3D, réalisation d'un arbre de la mémoire en *paper clay*, etc. Pour ces *workshops*, nous avons pu compter sur le renfort de plusieurs partenaires spécialisés dans les sous-domaines mentionnés. D'autres ateliers ambitionnaient un travail plus réflexif autour d'une série de questions-clés telles que « Comment peut-on qualifier le visage actuel du Rwanda ? » et « L'art contemporain peut-il prendre

en charge un devoir de mémoire alors que cet art repose très souvent sur une logique mercantile ? ».

Ces ateliers ont été organisés à trois reprises. Une première fois pour permettre à tous les élèves de découvrir les spécificités de chaque atelier et de prendre contact avec la personne référente. Une deuxième fois pour abriter un travail en profondeur avec les élèves qui avaient choisi ce poste de travail après la phase exploratoire. Une troisième fois pour finaliser l'ensemble des supports et réaliser le prototype de l'exposition.

Ce dispositif permettait d'articuler le travail autour de trois axes qui nous semblaient fondamentaux, non seulement en termes d'apprentissages, mais aussi selon la pédagogie Freinet au cœur du projet pédagogique de notre établissement.

4.2.1. L'individuel et le collectif

Certains supports relèvent obligatoirement d'un travail collectif : la conception d'un arbre de sept mètres de haut, la réalisation d'un camion à l'échelle 1/2, la mise en forme des 110 modules nécessaires à la scénographie, etc. Mais, simultanément, l'installation met en lumière des productions quasiment individuelles : la sonorisation de récits originaux ou interprétés, la conception personnelle d'artefacts numériques... Notre dispositif pédagogique devait s'accorder avec cette double injonction de l'individuel et du collectif comme base de travail et offrir suffisamment de flexibilité et de variété pour que chaque élève, armé de ses propres outils cognitifs et de sa propre sensibilité, puisse s'inscrire dans le processus. Rappelons, à ce titre, que la pédagogie Freinet prévoit précisément l'organisation du travail en une communauté vivante (Freinet, 1964), au cœur de laquelle chaque élève contribue et interagit selon ses propres singularités. La formule des ateliers sélectionnés après une première phase expérimentale nous semblait être le meilleur moyen de respecter ce principe Freinet dans le cadre de ce projet.

4.2.2. L'intellectuel et le manuel

L'intérêt de cette démarche collective imbriquant travail réflexif et technique a consisté à amener les élèves à prendre la mesure du fait que, pour la réussite du projet, il était indispensable de maintenir très étroit le lien entre, d'une part, une exigence

intellectuelle de justesse dans le discours porté sur les événements touchant au génocide des Tutsis au Rwanda et, d'autre part, un engagement manuel concret, chronophage et énergivore. Les deux axes, à la fois bien distincts, n'en étaient pas moins indissociables. Pour reprendre les mots d'une élève : « Heureusement qu'on avait les phases de réalisation du tronc d'arbre en papier mâché pour prendre de la distance vis-à-vis de l'horreur des récits de génocide. » Mais dans le même temps, c'est précisément un travail systématique sur les récits qui a inspiré le motif de l'arbre. On perçoit donc ce dialogue entre la main et la tête et la mobilisation de ces formes diverses d'intelligence évoquées par Freinet dans ses invariants pédagogiques².

4.2.3. Le disciplinaire, le multidisciplinaire et l'interdisciplinaire

Faire œuvre commune nécessitait la création de périodes spécialement dédiées à l'intégration des savoirs et aptitudes développés pendant les cours disciplinaires et durant certains ateliers pluridisciplinaires. Ces phases ont conduit les élèves à développer une série de modules organisés, sur le fond comme sur la forme, sur des savoirs circulant autour d'une thématique centrale et intégrative (le deuil, le rapport Belgique–Rwanda, les liens affectifs impossibles, les juridictions Gacaca, la résilience, etc.). Cette étape avancée du travail s'accompagnait de séances plénières en grand groupe, lors desquelles les élèves de chaque atelier avaient l'occasion de présenter l'avancée du travail au sein de leur sous-groupe. Par ailleurs, c'est précisément lors de ces séances qu'un dispositif numérique de participation (*Wooclap*) a été mobilisé pour permettre au groupe dans son ensemble de formuler et valider des choix décisionnels-clés au niveau de la scénographie. Cet usage singulier du numérique comme outil de régulation du travail en cours est, par ailleurs, très symptomatique de notre approche du numérique dans le cadre de ce projet.

5. Le numérique comme outil de régulation

En effet, pendant les différentes périodes de confinement qui ont émaillé l'année scolaire 2020–2021, le numérique a été principalement mobilisé par les

acteurs de l'école pour permettre un enseignement à distance, notamment via des séances de visioconférence ou via l'utilisation de certaines plateformes numériques pour délivrer des consignes de travail aux élèves. L'athénée Léonie de Waha ne fait pas figure d'exception et la plateforme Podio a été sollicitée pour garantir la continuité des apprentissages disciplinaires. Dans le cadre d'une pédagogie active de type Freinet, cette mise à distance des élèves se traduit évidemment par une profonde dérégulation méthodologique. En effet, en présentiel, la classe Freinet s'envisage comme une *communauté coopérative de travail* (Freinet, 1964) au cœur de laquelle s'organise un travail (seul ou en groupe) basé sur une logique de tâtonnement et d'interactions fortes entre les acteurs. Le distanciel développe plutôt une logique de connexion *pair to pair* entre un élève et son enseignant qui dispense son cours par écran interposé. Durant les confinements, cet usage singulier et assez formaté du numérique s'est clairement traduit par une paupérisation de la dynamique Freinet de l'école, une déperdition intensifiée par l'abandon forcé d'une série de dispositifs au cœur du projet pédagogique de l'école : les voyages scolaires dont nous parlons, mais aussi les conseils de la classe, les dix journées ateliers, les journées portes ouvertes, les tables rondes, les assemblées générales entre tous les membres de l'équipe pédagogique, etc.

Face à ce constat d'une école réduite à cet enseignement à distance relativement transmissif et centré sur l'enseignant, le projet *Rwandha* s'est rapidement imposé comme un acte de résilience, une volonté mutuelle d'un large groupe d'élèves et d'enseignants de retrouver certaines vertus de la dynamique Freinet d'apprentissage. Le défi posé par le confinement était de taille : comment organiser le travail à distance de 300 élèves (troisième et cinquième années confondues) et d'une dizaine d'enseignants ? Comment gérer la conception à plusieurs mains de divers écrits produits dans le cadre du projet par des élèves confinés n'appartenant pas au même degré ? Comment établir un canal de communication du projet en capacité de véhiculer les informations-clés relatives à son développement ? Plus précisément, comment élaborer et communiquer un calendrier du projet en perpétuelle renégociation selon les prescrits des CODECO ?

Pour relever ces différents défis propres à la situation sanitaire, nous avons notamment fait appel à

une série d'outils numériques dont l'usage tranche avec la pratique stricte du cours en visioconférence. En voici quelques exemples succincts.

5.1. Podio

Cette plateforme collaborative était préinstallée dans l'école selon un accord de partenariat conclu avec ses développeurs plusieurs années auparavant. Nous avons pu tirer profit de la grande flexibilité de l'outil pour structurer un espace de travail propre au projet et dans lequel chaque élève participant était inscrit. Nous avons déposé sur cet espace virtuel une série de documents et de liens utiles au projet : les ressources textuelles et audiovisuelles exploitées dans le cadre de certains ateliers en présentiel, des liens internet orientant les élèves vers des contenus additionnels et diverses informations relatives à l'agenda du projet. En parallèle de ce premier espace de travail accessible à l'ensemble des acteurs du projet, nous avons également structuré un espace réservé aux enseignants porteurs pour mutualiser des informations moins pertinentes pour les élèves : les dossiers des appels à projet introduits, la comptabilité du projet, l'organisation matérielle et financière de l'intervention des partenaires, etc. Chaque espace présente un mur de communication accessible à l'ensemble des membres, auquel s'ajoute une messagerie propre paramétrable en fonction du ou des destinataires à atteindre. Podio constitue donc un outil numérique souple et efficace dans le cadre d'un projet si inclusif en termes de participants et de moyens engagés.

5.2. Trello

Cet outil collaboratif propose une représentation visuo-spatiale du projet sous forme de vignettes organisées à dessein. Son grand avantage est de pouvoir épouser les contours méthodologiques du projet envisagé (Figure 1). Par exemple, chaque atelier mené fait l'objet d'une entrée spécifique qui regroupe visuellement les documents y afférents. Par ailleurs, l'outil est contributif et les élèves peuvent l'alimenter à tout moment, même depuis leur domicile, en respectant l'organisation formelle instaurée. Notre Trello s'est rapidement imposé comme une cheville ouvrière du projet en cours et les élèves se sont rapidement approprié cet outil qui, pour beaucoup d'entre nous, était alors totalement inconnu.

5.3. Les visioconférences

Dans le cadre du projet, nous avons eu recours ponctuellement à des séances de visioconférence selon deux modalités distinctes. Le premier type d'usage reposait sur l'idée d'un accès au témoignage d'un partenaire en période de confinement. Grâce à ce dispositif, les élèves ont pu entendre, depuis leur domicile, différents témoignages de rescapés du génocide des Tutsis et échanger avec ces témoins-clés par écran interposé. Nulle question de cours ici. Plutôt un partage d'expérience, aussi dure soit-elle.

Le second type d'usage se basait sur des échanges à bâtons rompus entre les enseignants porteurs et la vingtaine d'élèves référents du projet. L'agenda

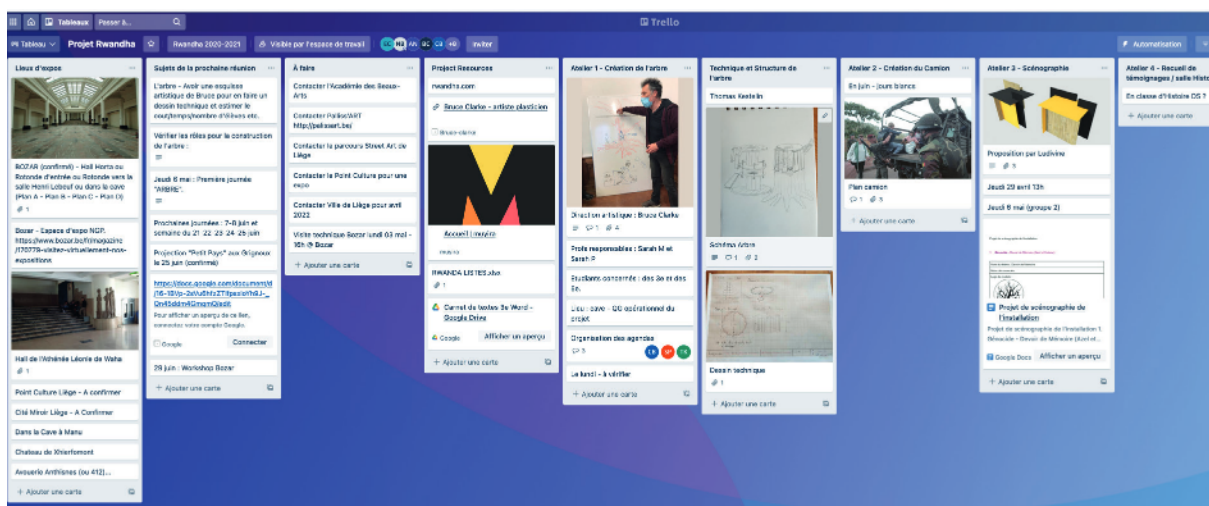


Figure 1 : Trello, outil contributif essentiel pour la réussite du projet Rwanda.

des rencontres était fixé au mercredi entre 20 et 22 heures. À cette occasion, comme enseignants, nous pouvions recevoir les réactions directes des élèves les plus mobilisés par le projet, entendre leurs critiques et recommandations et nous inscrire, malgré les circonstances, dans la perspective de la création de cette communauté vivante de travail. Soyons clairs : ce dispositif est impossible à l'échelle d'un groupe de 300 élèves. Toutefois, circonscrites à un sous-groupe d'élèves porteurs, engagés, porte-paroles du projet pour leur classe, ces échanges par visioconférence ont permis de générer des interactions et un effet de corps dont l'impact s'est particulièrement marqué pendant plusieurs étapes plus difficiles du projet, comme le montage de l'exposition à Bozar, les multiples déplacements requis ou encore la conception matérielle de l'arbre qui a complètement dépassé le temps scolaire imparti. Les élèves présents à ces visioconférences sont bien souvent ceux qui ont accepté de donner plus encore de leur temps et de leur énergie pour faire aboutir *Rwandha*, et nul doute que nos échanges en visioconférence dans une atmosphère décontractée ont contribué à produire cette solidarité entre eux et nous, les enseignants.

6. Conclusion

Le projet *Rwandha* a été exposé une première fois à Bozar dans le cadre de la manifestation *Next Generation Please*. L'exposition a ensuite été vernie et remontée dans les murs de l'école dans le cadre de la journée annuelle de commémoration du génocide et lors des portes ouvertes de l'établissement. En outre, diverses autres rencontres avec le public ont été organisées par rendez-vous, notamment avec des groupes d'étudiants de hautes écoles et de l'ULiège. À l'occasion de ces différentes manifestations, certains élèves étaient présents pour partager et défendre leur travail, pour évoquer leur perception nouvelle du sujet traité et la manière dont ce drame les a marqués. Avec un peu de recul, en tant qu'enseignants, nous dirions que cette aventure humaine nous a permis de rencontrer des personnes extraordinaires, complètement dévouées à ce travail de respect et de mémoire à l'égard du génocide. Leur passion et leur dynamisme ont sans aucun doute irrigué notre projet et lui ont donné l'opportunité d'exister dans un contexte pédagogique très contrariant. Doux euphémisme.

Bibliographie

- HASQUIN, H. & JADOLLE, J.-L. (2010). *FuturHist 5^e secondaire. De l'âge industriel à la fin de la Seconde Guerre mondiale*. Namur : Didier Hatier.
- FREINET, C. (1964). *Les invariants pédagogiques. Code pratique d'École Moderne*. Cannes : Bibliothèque de l'École Moderne, 25.

Notes

- 1 Le site web du projet est accessible via ce lien : <https://www.rwandha.com/>
- 2 Précisons que cette dimension manuelle se retrouve dans la maquette du référentiel du cours de formation manuelle, technique, technologique et numérique. La version actuelle prévoit en troisième année du secondaire la poursuite d'apprentissages numériques focalisés sur deux dimensions : communication et collaboration d'une part, création de contenus d'autre part. Nos usages créatifs et collaboratifs des outils d'impression 3D rejoignent clairement cet axe et c'était l'occasion d'expérimenter les potentialités de ces outils 3D dans la perspective de la mise en place prochaine de ce cours dans notre établissement.

Utilisation d'un parcours pour l'apprentissage des TICE¹ dans la formation des futurs enseignants en sciences biologiques

Mélanie LASCHET
Mercédès AVIGNON

ULiège
Didactique des sciences biologiques
Centre interfacultaire de formation des
enseignants (Cifen)

melanie.laschet@uliege.be
mercedes.avignon@uliege.be

1. Contextualisation

En tant qu'assistantes de formation en Didactique des sciences biologiques, nous prenons part au cursus des étudiant-es qui se destinent à enseigner les sciences, et plus particulièrement la biologie, au secondaire supérieur (15 à 18 ans). En mars 2020, lors du premier confinement dû à la crise COVID-19, nous avons été, comme tout le monde, un peu prises au dépourvu quand il a fallu transposer à distance le cursus de formation de nos étudiant-es futur-es enseignant-es. Nous avons alors cherché à mettre en place des activités pour maintenir le lien avec eux-elles et leur permettre de poursuivre leurs apprentissages. Une formation sur la gamification suivie cette année-là à l'Institut de formation et de recherche en enseignement supérieur (IFRES, ULiège) nous avait initiées à la ludification et, ce faisant, aux parcours d'apprentissage.

Un parcours d'apprentissage permet d'échelonner les activités prévues pour les apprenant-es : il faut avoir achevé la première étape pour passer à la

suivante. L'idéal est d'augmenter le niveau de difficulté à chaque étape, mais, dans l'urgence, nous avons avant tout envisagé notre parcours d'apprentissage comme une chasse aux trésors : en plus de donner accès à l'étape suivante, une activité terminée ajoutait un badge de réussite à la collection de l'étudiant-e (cet aspect étant optionnel). Ce dispositif a été mis en place trois années consécutives et a évolué d'une édition à l'autre.

2. Mise en place

2.1. Support numérique utilisé

À l'université de Liège, la plateforme mise à disposition est eCampus et le logiciel de visioconférence était Blackboard Collaborate. La plateforme eCampus offrant beaucoup de possibilités d'activités, la première difficulté pour nous a résidé en l'appropriation poussée de cette plateforme et de ses multiples fonctionnalités. La seconde difficulté fut d'imaginer des apprentissages adaptés au distanciel : nous devons partir du principe que certain-es étudiant-es ne disposent pas d'une imprimante, que peu de matériel est disponible dans un kot et que la qualité de la connexion peut y être limitée ou instable.

Nous avons donc opté pour un fonctionnement en distanciel asynchrone, mais avec un jour par semaine en distanciel synchrone, pour garder le contact et pouvoir répondre aux questions des étudiant-es.

2.2. Posture prévue pour les étudiant·es

Nous avons décidé de conserver la méthodologie utilisée en présentiel, à savoir que les étudiant·es futur·es enseignant·es vivaient les activités, soit :

- comme des élèves : ils-elles suivaient une feuille de consignes avec des questions auxquelles répondre ou des documents à compléter, puis la déposaient sur la plateforme eCampus pour poursuivre le parcours ;
- comme des enseignant·es : ils-elles devaient s'approprier un outil, puis produire une activité personnelle similaire, à l'usage d'élèves du secondaire supérieur.

Toutes les activités proposées aux étudiant·es futur·es enseignant·es « à vivre en tant qu'élève », ainsi que les logiciels à utiliser « comme un·e enseignant·e », avaient déjà été testés dans des classes du secondaire (public cible). Les outils numériques proposés disposent tous d'une version gratuite² et sont assez intuitifs du point de vue de leur utilisation. Ceux-ci sont détaillés en annexe.

3. Parcours d'apprentissage Année 1

Ce parcours a été imaginé dans l'urgence et les activités s'y sont succédé, non pas en fonction du degré de difficulté qu'elles présentaient, mais de façon à varier les types d'activités vécues. Il avait également pour but de donner accès (au moins en partie) aux sujets et/ou aux apprentissages abordés durant les cours annulés : l'utilisation des outils numériques en classe, l'éthique expérimentale et la sécurité au laboratoire.

3.1. Structure du parcours

Les étudiant·es ont pu, dans l'ordre : (*comme un·e élève/comme un·e enseignant·e*)

- 1) *Vivre un escape game virtuel* (« Bienvenue au musée », de Julien Tissinier).
- 2) *Vivre un LearningApps : les étudiant·es peuvent tester leurs connaissances à l'aide d'exerciceurs et imaginer un exercice pour leurs élèves dans*

l'étape 3. Par exemple, un LearningApps sur la structure de la cellule : ils-elles choisissent, parmi des propositions, la légende correcte pour annoter un schéma de la cellule ou un autre sur la mitose, ils-elles replacent dans l'ordre chronologique les photos et la description des phases de la division.

- 3) *Créer un LearningApps* : à partir d'un panel d'exercices proposés par la plateforme, ils-elles choisissent de créer un exercice pour leurs élèves (ligne du temps, memory, légende de schéma, association...).
- 4) *Étudier les réflexes de la grenouille à travers une dissection virtuelle.*
- 5) *Vivre une initiation au BEPS (sauve une vie).*
- 6) *Créer un stopmotion, le déposer sur Youtube et générer un QR Code pour y accéder. Le stopmotion permet de réaliser un film illustrant la dynamique d'un phénomène en biologie. Les étudiant·es créent un stopmotion sur une division cellulaire : la mitose. Nous fournissons aux étudiant·es une description des phases de la mitose sous forme de texte. Ils-Elles doivent dans un premier temps chercher des objets qui représenteront les différents acteurs de la mitose, indiquer une légende et faire une photo. Puis ils-elles disposent ces objets en fonction de la description du phénomène dans le texte. Ils-Elles prennent une photo et déplacent légèrement les objets. Plus le nombre de photos est important, plus le film du phénomène est fluide. L'application permet également de réduire la vitesse de défilement, de déplacer des photos ou de les dupliquer pour ralentir le film.*
- 7) *Vivre un serious game (Nowatera).*
- 8) *Concevoir un questionnaire sur la plateforme Socrative.*
- 9) *Réaliser une capsule vidéo à l'aide du logiciel Explain Everything.*
- 10) *Créer une activité sur TBI avec le logiciel ActivInspire.*

3.2. Évaluation du parcours

À la fin de chaque activité vécue « comme un·e enseignant·e », nous analysons la production des étudiant·es et leur remettons un *feedback* sur eCampus. Cet aspect a été peu exploité par les étudiant·es futur·es enseignant·es en raison de méconnaissances du fonctionnement de la

plateforme, tant de leur part que de la nôtre. En effet, au moment de l'encodage, nous avons choisi de ne pas attribuer une note chiffrée, en raison de l'aspect formatif du dispositif, de sa nouveauté et du contexte sanitaire. Or, cela rendait nos commentaires peu visibles pour l'étudiant-e. Pour compenser cela, nous avons rédigé et envoyé à chacun-e un compte rendu final reprenant tous les *feedbacks* des activités réalisées en ligne.

Les étudiant-es futur-es enseignant-es nous ont également rapporté que le temps laissé pour réaliser les différentes activités avait été sous-estimé. De plus, la connexion lors de la séance en distanciel synchrone n'étant pas obligatoire, la plupart des étudiant-es futur-es enseignant-es ne se sont pas connecté-es, car ils-elles n'ont pas osé nous « déranger » pour poser des questions (ni pendant ces temps prévus, ni en dehors) et certain-es se sont senti-es « abandonné-es ».

Suite à cette première expérience, nous avons décidé de conserver ce format d'apprentissage pour plusieurs raisons :

- il était fort probable que nous serions à nouveau confiné-es;
- ce parcours permet aux étudiant-es futur-es enseignant-es de travailler en autonomie;
- il leur permet de découvrir à leur rythme de nouveaux outils à intégrer dans leur pratique (leur niveau d'utilisation de l'outil informatique étant très variable);
- il leur permet de créer des outils adaptés à leurs besoins en fonction notamment des thématiques rencontrées durant leurs stages.

4. Parcours d'apprentissage Année 2

La deuxième année, le parcours a pu être murement réfléchi : certaines activités ont été supprimées, d'autres ajoutées et d'autres enfin ont été ordonnées différemment afin d'augmenter le niveau de difficulté à chaque étape et de terminer par la création d'un *escape game* virtuel.

Le parcours d'apprentissage est resté en distanciel asynchrone, mais il était introduit puis clôturé via une séance en présentiel lors de laquelle d'autres

activités étaient vécues. Suite au reconfinement d'octobre 2020, la séance d'introduction s'est finalement déroulée en distanciel synchrone et le temps alloué au parcours a été allongé pour s'étaler du 28 octobre au 28 avril.

4.1. Structure du parcours 2

Voici le déroulé du parcours proposé : (vécu *comme un-e élève/comme un-e enseignant-e*)

Les nouvelles activités sont identifiées en gras. Les autres ont été réorganisées.

- 1) *Créer un stopmotion*
- 2) Déposer une vidéo sur Youtube et créer un QR Code pour y accéder
- 3) *Vivre un LearningApps*
- 4) *Créer un LearningApps*
- 5) **Vivre un laboratoire virtuel/serious game** (Leucowar, de Ph. Cosentino)
- 6) Concevoir un questionnaire sur la plateforme Socrative
- 7) *Vivre un serious game* (Nowatera)
- 8) Réaliser une capsule vidéo
- 9) *Vivre une initiation au BEPS*
- 10) *Étudier les réflexes de la grenouille à travers une dissection virtuelle*
- 11) **Créer des feuilles pour les élèves, pour réaliser un laboratoire virtuel**
- 12) *Vivre un escape game virtuel*
- 13) **Créer un escape game virtuel avec Genial.ly**

4.2. Évaluation du parcours 2

Le retour que nous avons eu des étudiant-es futur-es enseignant-es cette année-là nous a amenées à repenser encore l'organisation du parcours : le dispositif était certes très complet, mais également très chronophage pour eux-elles.

De notre côté, nous avons relevé le besoin d'indiquer un « horaire » d'échelonnement des activités afin d'aider les étudiant-es à mieux organiser leur travail en autonomie; d'affiner nos consignes pour mieux les situer dans la tâche (sont-ils-elles à la place de l'élève ou de l'enseignant-e ?); de placer des activités simples, mais aussi rapides, au début du parcours; de donner une estimation du temps

à consacrer à chaque activité et de trier les activités proposées pour se concentrer sur les outils numériques à intégrer à leur pratique.

5. Parcours d'apprentissage Année 3

5.1. Dernières mises à jour

En 2021–2022, le parcours a donc pour objectif d'être orienté uniquement sur les outils numériques, avec deux séances en présentiel, permettant de l'introduire puis de le clôturer. Sur l'ensemble des outils proposés/travaillés, nous avons trié les outils numériques en fonction de leur niveau de difficulté et du matériel nécessaire. Nous avons choisi ceux à tester ou montrer en présentiel et ceux qui pouvaient être expérimentés en distanciel asynchrone.

Le parcours débute par une séance en présentiel lors de laquelle les étudiant-es futur-es enseignant-es testent des outils numériques nécessitant du matériel ou davantage d'explications (comme le *merge cube*). Les consignes du parcours sont alors expliquées, ainsi que le calendrier avec les échéances. Il

se clôture lors d'une séance en présentiel consacrée à l'utilisation d'autres outils, dont le TBI et le logiciel ActivInspire.

Lors de cette séance de clôture, nous réalisons un débriefing via Padlet pour récolter l'avis des étudiant-es sur différents points : les difficultés rencontrées, les activités qu'ils-elles réutiliseraient ou non, et l'organisation du parcours (avantages et inconvénients de découvrir les outils dans un parcours).

Le temps recommandé pour chaque activité est estimé et annoncé aux étudiant-es. Au total, six après-midis sont consacrés pour tout le dispositif : deux en présentiel et quatre en distanciel, du 20 octobre au 26 janvier 2022.

Les étudiant-es futur-es enseignant-es sont obligé-es de se connecter à tous les cours en distanciel synchrone pour que nous puissions répondre à leurs éventuelles questions, leur rappeler les consignes et les aider/conseiller pour les activités.

5.2. Structure du parcours 3

Voici (tableau 1) la répartition conseillée aux étudiant-es (vécu *comme un-e élève*/comme un-e enseignant-e) :

Cours d'introduction en présentiel	
Cours en distanciel 1	<i>Vivre un LearningApps</i> <i>Créer un LearningApps</i> <i>Vivre un serious game</i> (Leucowar, de Ph. Cosentino) <i>Vivre un laboratoire virtuel : potentiel d'action</i> (PhET)
Cours en distanciel 2	Créer des feuilles élèves pour réaliser un laboratoire virtuel avec deux sites proposés (Phet et Cosphilo) Concevoir un questionnaire sur la plateforme Socrative Réaliser une capsule vidéo pour expliquer une notion, la mettre en ligne sur la plateforme Youtube et créer un QR code
Cours en distanciel 3	<i>Créer un stopmotion</i> <i>Vivre un escape game virtuel</i>
Cours en distanciel 4	Utiliser Genial.ly pour créer une énigme selon une procédure définie en vue de s'appropriier le logiciel <i>Regarder des vidéos tutorielles pour préparer le cours de clôture</i>
Cours de clôture en présentiel	

Tableau 1 : Répartition conseillée aux étudiant-es.

6. Points forts

La séance en présentiel au début du parcours permet d'assurer l'adhésion des étudiant-es futur-es enseignant-es à celui-ci et de garantir leur compréhension des consignes, des attendus et des enjeux. L'échelonnement des activités proposées (sur l'année et lors de chaque mercredi consacré à ce parcours) permet aux étudiant-es de se situer dans la tâche et d'avoir un suivi régulier sur leur état d'avancement.

Grâce au format « parcours d'apprentissage », les étudiant-es ont la possibilité de travailler de façon autonome et à leur rythme, ce qui leur permet de concilier leur formation initiale et un emploi. Ceux-Celles qui sont plus à l'aise avec les outils numériques ou plus rapides peuvent avancer.

La variété des outils et les nombreuses possibilités d'utilisation permettent aux étudiant-es d'exprimer leur créativité et de choisir les outils les plus en adéquation avec les thèmes rencontrés lors de leurs stages ou de leur pratique; ils-elles ont ainsi la possibilité de les tester sur le terrain.

Le parcours est formatif et les étudiant-es reçoivent un *feedback* d'amélioration sur chacune de leurs productions. Ils-Elles peuvent ainsi tenir compte de ces remarques lors de l'intégration des outils numériques à leurs stages ou à leur examen de didactique disciplinaire.

Le retour du ressenti des étudiant-es futur-es enseignant-es s'avère positif, quelle que soit l'année durant laquelle ils-elles ont vécu le parcours, car ils-elles ont conscience de l'utilité de ces outils dans leur future pratique et ils-elles ont apprécié d'avoir eu un aperçu des utilisations possibles du numérique dans les classes du secondaire. Les étudiant-es estiment qu'ils-elles n'auraient pas testé certains de ces outils en dehors de leur formation initiale et sont parfois agréablement surpris-es par la mise en place de ce type d'activités dans les classes.

Un débriefing au sujet de leurs difficultés et de leur avis sur les activités est réalisé lors de la séance de clôture en présentiel. Celui-ci leur permet aux étudiant-es d'exprimer d'éventuelles frustrations ou de partager leurs ressentis. Quant à nous, il nous permet d'ajuster ou d'améliorer le dispositif.

7. Faiblesses

En amont des activités, la première difficulté est de proposer des logiciels qui fonctionnent aussi bien sur PC que sur Mac, iPad, Android ou avec la majorité des navigateurs. Dans le cas contraire, il faut le spécifier aux étudiant-es.

L'utilisation du numérique entraîne aussi une mise à jour constante, car les logiciels évoluent rapidement et de nouveaux outils sont créés presque quotidiennement. De plus, il faut vérifier chaque année que les liens URL et les logiciels fonctionnent ou sont encore accessibles. À la suite de la disparition d'Adobe Flash en janvier 2021, nous avons dû laisser tomber certains logiciels qui ne fonctionnaient plus, comme la dissection virtuelle de la grenouille, et nous n'avons pas trouvé de remplaçant satisfaisant.

Par ailleurs, imaginer une activité numérique d'apprentissage présente difficilement de l'intérêt aux yeux de certain-es étudiant-es futur-es enseignant-es, car ils-elles ont très peu connu cette utilisation lorsqu'ils-elles étaient eux-elles-mêmes élèves, et éprouvent donc des difficultés à se détacher du traditionnel papier-crayon. C'est parce que nous les invitons à vivre des activités numériques d'apprentissage avec nous qu'ils-elles se laissent convaincre. De plus, la maîtrise des outils numériques est très variable d'une personne à l'autre : plus les étudiant-es sont habitués-es à les utiliser au quotidien, plus l'appropriation d'un nouvel outil est aisée.

Par l'intermédiaire du format parcours et en raison de la crise sanitaire, les étudiant-es futur-es enseignant-es associent davantage les outils numériques à un fonctionnement hybride de l'école, alors que ces outils existaient, figuraient au programme de leur cursus et étaient utilisés dans les classes bien avant le confinement. L'utilisation des outils numériques a été remise au premier plan et s'est diversifiée, mais ce n'est pas toujours clair pour les étudiant-es futur-es enseignant-es.

La réalisation des activités peut prendre beaucoup de temps aux étudiant-es futur-es enseignant-es, car ils-elles ne demandent pas facilement de l'aide et/ou sont perfectionnistes. L'exemple le plus parlant est celui de l'activité « Créer un *stopmotion* ». Celui-ci est chronophage pour les étudiant-es futur-es enseignant-es, car ils-elles se concentrent

davantage sur les savoirs et l'esthétique (pour correspondre aux images mentales qu'ils-elles ont d'un sujet dont ils-elles sont expert-es), alors que nous souhaitons mettre l'accent sur le savoir-faire et la compréhension de la dynamique du phénomène. En classe avec des élèves, ce type d'activité se déroule en 50 ou 100 minutes, mais les étudiant-es futur-es enseignant-es y passent facilement une après-midi entière.

La gestion des difficultés logistiques ou numériques à distance est un autre point épineux : il faut bien connaître les outils proposés, leur interface; réussir à se comprendre sans support visuel; comprendre la logique de la personne en difficulté et avoir un certain répondant lors de la séance synchrone. L'aspect logistique de l'activité *stopmotion* est, là encore, un bon exemple : les étudiant-es peinent à trouver du matériel (toujours en lien avec leurs images mentales, ils-elles ne se contentent que difficilement d'un paquet de lentilles ou de petites cuillères pour illustrer la mitose...); ils ont du mal à tenir la tablette toujours de la même manière et au même endroit pour prendre les photos, tout en déplaçant les éléments sur une table avec seulement deux mains... Pour limiter les difficultés, nous envisageons de réaliser cette activité lors d'une séance en présentiel.

Pour finir, générer un *feedback* formatif sur chaque production de chaque étudiant-e futur-e enseignant-e doit se faire assez rapidement après leur dépôt sur la plateforme, pour que les étudiant-es puissent les appliquer dans leur pratique, et cela induit une gestion très chronophage de ce type de dispositif. C'est pourquoi le parcours tel qu'imaginé actuellement doit être géré par une équipe : les activités sont réparties entre les formateur-rices en fonction de leurs propres compétences, qui doivent être variées et multiples.

8. Conclusions

Au terme du parcours d'apprentissage, les étudiant-es futur-es enseignant-es sont satisfait-es d'avoir pu tester une grande variété d'outils numériques pour enrichir leur pratique. Ils-Elles ont conscience du temps nécessaire à leur mise en pratique et aux choix à poser. La plupart d'entre eux-elles ont créé, à l'aide des outils numériques, des activités à exploiter durant leur stage et pour

lesquelles ils-elles ont bénéficié de *feedbacks* formatifs visant à améliorer leur mise en place.

Nous constatons également qu'il est important pour les étudiant-es futur-es enseignant-es d'avoir suivi des cours liés à l'utilisation de ces outils pendant leur formation initiale, car ces matières ne sont pas souvent proposées en formation continue. De nombreux-ses professeur-es se sont d'ailleurs retrouvé-es dépourvu-es pour assurer la poursuite des apprentissages lors du confinement ou de l'hybridation (Fassotte, 2021).

C'est pourquoi, depuis 2019, nous proposons également une formation destinée aux enseignant-es du degré supérieur, reconnue par l'IFC, pour partager nos savoirs et savoir-faire quant à l'utilisation de différents outils numériques en classe de sciences et plus particulièrement de biologie.

À l'avenir, nous conserverons donc le parcours prévu la troisième année, en améliorant encore nos consignes pour permettre aux étudiant-es futur-es enseignant-es de gagner du temps. Nous remplacerons probablement certaines activités en fonction de leur disponibilité avérée ou de la découverte de nouveaux logiciels intéressants. Bien entendu, nous les testerons avec des élèves du secondaire, tant du général que du qualifiant, avant de les proposer à nos étudiant-es futur-es enseignant-es en sciences biologiques.

Bibliographie

FASSOTTE, N. (2021). *Quels moyens, méthodes et outils didactiques ont été mis en place pour permettre des apprentissages scientifiques au secondaire supérieur pendant la crise Covid-19?* Université de Liège : mémoire présenté en vue de l'obtention du master en Sciences, en Biochimie, Biologie moléculaire et cellulaire.

Notes

- 1 Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement.
- 2 Excepté le logiciel ActivInspire.
- 3 <https://sauveunevie.be>
- 4 <https://learningapps.org/impressum.php>

Annexe : outils numériques

Les outils numériques proposés lors des différents parcours d'apprentissage sont repris dans le tableau ci-dessous dans l'ordre alphabétique.

Outils numériques	Descriptions et sources
ActivInspire	Logiciel proposé par Promethean permettant la création de séquences sur un tableau blanc numérique
Cos Philo	Site proposant une grande variété de simulations en sciences de la vie et de la Terre (SVT) pour aider à la compréhension de phénomènes ou pour réaliser des laboratoires virtuels ou des <i>serious games</i>
Explain Everything	Application qui propose d'enregistrer un cours via un tableau virtuel. Différents outils sont disponibles pour enrichir le support et modifier/monter la vidéo
Genial.ly	Plateforme permettant de créer des contenus interactifs et/ou gamifiés pour apprendre. Les possibilités sont très nombreuses
Initiation au BEPS ³	<i>Serious game</i> créé par la Croix-Rouge dans lequel il faut résoudre deux situations réelles d'accident
LearningApps	« LearningApps.org prend en charge les processus d'apprentissage et d'enseignement avec de petits blocs de construction multimédia interactifs qui sont créés en ligne et intégrés au contenu d'apprentissage. Un certain nombre de modèles (exercices d'association, tests à choix multiples, etc.) sont disponibles pour les blocs de construction (appelés applications) ⁴ . »
Leucowar	<i>Serious game</i> sur le système immunitaire dans lequel le-la joueur-euse doit sauver un-e patient-e d'une infection bactérienne en mobilisant les moyens de l'organisme
Merge cube	Cube en mousse ou en papier lié à une application (<i>object viewer</i>) pour visualiser des objets en 3D à l'aide de la caméra d'une tablette ou d'un smartphone
Nowatera	<i>Serious game</i> sur l'écologie dans lequel le-la joueur-euse doit proposer une solution pour résoudre un problème écologique sur une planète imaginaire appelée Nowatera
Padlet	Mur virtuel collaboratif pouvant s'organiser dans le même esprit qu'un réseau social ou un document partagé
PhET	Plateforme proposant une grande variété de simulations en mathématiques, biologie, physique et chimie pour aider à la compréhension de phénomènes ou pour réaliser des laboratoires virtuels
Socrative	Plateforme permettant de réaliser des questionnaires en ligne de type QCM, vrai ou faux, questions ouvertes
Stopmotion	Application permettant de faire de l'animation en 3D avec des objets réels, au moyen de photos qui sont ensuite assemblées pour former une vidéo

Lutter contre l'haptophobie scolaire : une forme pédagogique interactive

Aurore COMPÈRE

ULiège

Didactique de la philosophie

Aurore.Compere@uliege.be

1. Par quoi commencer ?

Il est un temps qui compte particulièrement : celui de la rencontre ou des retrouvailles. Le commencement. Il n'est pas toujours évident de savoir par où commencer. D'autant que pour moi, ce commencement-là a, chaque année, des airs de faux départ. Mes attributions définitives ne sont connues que début octobre, au mieux. Le mois de septembre est donc celui de l'incertitude. Les élèves qui sont face à moi seront peut-être confié-e-s à un-e autre le mois prochain ; peut-être même aurai-je changé d'école et ne les reverrai-je jamais plus. Dans ces conditions, par quoi commencer ?

J'enseigne le cours de Philosophie et Citoyenneté au troisième degré du secondaire en filière qualifiante. Mes élèves ont entre 16 et 30 ans. Cette année, la rentrée est un peu particulière puisque l'an passé, je n'ai vu mes élèves, réellement, physiquement, que pendant trois mois : septembre (mais ces élèves-là étaient bien temporaires), octobre... et mai. Le reste de l'année s'est déroulé à distance, et quelques classes avaient pris de l'avance en étant en quarantaine dès la mi-octobre, si bien que je n'ai pu rencontrer les élèves en chair et en os qu'un mois avant de les quitter. Corps lointains d'un mètre cinquante, masqués, hydroalcoolisés... mais corps tout de même, et mon plaisir à les voir était sincère, tant les visages ont été rares pendant ces six mois de visioconférences.

Après tout ça, par quoi commencer en septembre 2021, lors d'une rentrée en présentiel, mais avec distance, masques et gel ? Que faire pendant ces quelques semaines qui seront peut-être les premières d'une année passée ensemble, ou une parenthèse sans lendemain ?

2. Revenir au mouvement

À dire vrai, la réponse s'impose à moi. Après un an et demi à créer des cours en ligne et à animer des discussions par écran interposé, j'ai le matériel qui me démange. J'ai fait des cours immatériels, éthérés, à peine ancrés (enrés) sur des feuilles de papier. Parler, lire, écrire. Mais pas manipuler, pas découper, pas coller, pas disposer, pas sélectionner, pas bouger... Alors maintenant que c'est possible, on ne va pas se gêner.

Matériel, donc, et coopération. Pourquoi ? Pour retisser du lien entre les élèves au sein de l'école. Pour faire connaissance les mains dans le cambouis plutôt qu'en tenant un discours sur soi. Pour faire équipe, immédiatement, en résolvant un problème concret (on ira vers les problèmes abstraits plus tard et tou-te-s ensemble pour ne larguer personne). Pour lutter contre l'haptophobie ambiante, qui a encore gagné du terrain avec la pandémie.

3. Lutter contre l'haptophobie¹ scolaire

C'est Bernard Andrieu, philosophe français contemporain travaillant sur le corps, qui m'a mis cette puce à l'oreille, cette grille de lecture conceptuelle devant les yeux. Dans *Du corps intouchable au corps virtuel : vers une relation enseignant-élève désincarnée*², il constate dans son introduction que « le seul

développement de relations symboliques dans la transmission et l'éducation scolaires repose désormais sur une désincarnation tactile et une apologie de la vue. Le corps de l'élève, comme celui de l'individu dans la société, est intouchable » (p. 114). Il indique ensuite l'étendue de notre haptophobie culturelle en convoquant des exemples issus de différents domaines (sexualité, médecine, métiers de service) et souligne la dimension technologique des intermédiaires que nous plaçons entre les corps pour éviter qu'ils se touchent et se contaminent les uns les autres (préservatif, gant, hygiaphone...). D'ailleurs, si « cette haptophobie est renforcée par une société visuelle où l'image assure un contact immédiat sans rencontre réelle du corps physique d'autrui » (p. 115), c'est notamment par la prégnance de certains dispositifs technologiques comme les écrans de télévision. Mais plus fondamentalement, nous percevons notre propre organe visuel comme la *webcam* de notre corps, qui nous donne accès aux autres tout en les maintenant à distance, sans contact rapproché.

De ces constats, Andrieu passe à une analyse de l'enseignement, des corps enseignants et des corps enseignés. La lente évolution qui a aboli les châtiements corporels a fait évoluer la relation qui s'établit entre les corps à l'école vers « un nouveau régime de visibilité [qui] s'instaure à travers la surveillance et le contrôle des apprentissages que doivent traduire de bons résultats scolaires » (p. 117) : l'aspiration du corps de l'élève aux progrès cognitifs dessine les contours du contrat symbolique qui le contraint à l'incorporation du savoir. Le rapport de force s'exprime désormais par les niveaux de langage, et l'école comme lieu d'apprentissage virtuel — sans contact et passant par l'image — prépare à la société décrite plus haut. Ainsi en est-on venus à un face à face des corps, qui ne se touchent plus, et entre lesquels risque de s'ériger un mur invisible via la cristallisation des postures.

Mon choix pratique est de contrer l'érection de ce mur. Pour ce faire, je peux m'appuyer sur les moyens, assez classiques, que l'auteur évoque lui-même : éviter que les postures se figent. Côté enseignant, se déplacer dans le local « comme pour visualiser physiquement le rythme du cours » (p. 119), et varier son expression corporelle (voix professionnelle, posture et attitude à l'égard de tel ou tel élève). Côté élèves, leur demander de se déplacer pour venir au tableau... Mais j'ai d'autres moyens à ma

disposition, inspirés de pédagogies qui ouvrent plus grand les œillères de notre créativité.

Les plus évidents sont ceux qui nous viennent des pédagogies dites actives, « nouvelles » au siècle dernier, comme celle des Freinet ou de Montessori. Je tire de l'approche émancipatrice des Freinet un souci de la coopération autour d'un travail à accomplir et de la médiation du savoir, qui soit transmis via l'activité ou par des supports matériels plutôt que par la parole de l'enseignant·e. De la très précise œuvre de Montessori, je conserve l'idée que c'est au matériel lui-même de corriger l'élève, et que c'est dans le choix et la présentation adéquate d'un matériel adapté à l'enfant, afin qu'il ne soit pas mis en échec, que se joue tout l'art de l'éducateur·rice.

Je ne boude pas non plus les moyens qui ont cours dans les sphères éducatives où les corps ont toute leur place, comme le domaine de l'éducation physique (hébertisme) et sportive ou l'accueil extrascolaire (scoutisme). C'est en effet de ces tiers-lieux éducatifs, ni familiaux ni scolaires, que me vient le goût de la pédagogie par l'action. Et c'est de l'expérience vécue de ces moyens didactiques que me vient la certitude de leur efficacité pour lutter contre l'haptophobie, puisque « l'absence d'expérience tactile intersubjective renforce l'isolement et l'atomisation des personnes » (p. 123) là où la solidarité et l'entraide sont les maîtres-mots et les principaux accomplissements des deux pédagogies citées ci-avant. Je tire de ma pratique de l'éducation physique hébertiste l'habitude de favoriser l'émulation plutôt que la compétition, encourageant celles et ceux qui parviennent plus vite au but à utiliser leur force pour aider les autres. De mon expérience du scoutisme, je conserve un recours aisé à l'imaginaire et au jeu ainsi qu'une attention particulière à la responsabilité de chacun·e à l'égard du groupe, aussi bien pour ce qui concerne le comportement que la construction d'une pensée collective.

C'est donc sur cette base que j'ai construit la séquence introductive de cette année scolaire : utiliser du matériel autocorrectif et ludique autour duquel les élèves devront coopérer en petits groupes, et tirer des défis ainsi relevés la matière sur laquelle portera la réflexion philosophique collective lors de retours en grands groupes³.

4. « Madame, on va faire des puzzles !? »

Les élèves entrent dans la classe, et trouvent disposés aux quatre coins du local quatre puzzles qui représentent différents planisphères (cartes politique, topographique ou physique, assorties pour certaines de monuments et/ou d'animaux typiques de chaque région du monde). Les réactions sont diverses, entre incrédulité et amusement. J'accueille les élèves en les disposant par petites grappes autour des puzzles⁴.

Une fois tou-te-s les élèves installé-e-s, les yeux rivés sur leur puzzle ou m'interrogeant du regard, manipulant déjà les pièces, je demande trois minutes d'attention pour me présenter en deux mots aux nouveaux et nouvelles, et expliquer le cadre de l'activité qu'ils-elles ont déjà bien comprise. « Je m'appelle Aurore Compère, je suis philosophe et je vais vous donner cours de CPC au moins entre maintenant et le début du mois d'octobre. Après, on ne sait pas. Alors on va faire quelque chose qui vous sera utile avec n'importe quel-le prof, et aussi pour vos autres cours. On va travailler sur les sciences dont la philosophie se nourrit, et mettre en question leur fonctionnement. Aujourd'hui, on va commencer par travailler sur... ? » Les réponses fusent à cette question déguisée, de « les puzzles » à « la géographie », en passant par « la Terre », « le monde » et « les cartes ». Je saisis ou induis « la géographie », et précise « la cartographie, et un geste particulier, celui de représenter la Terre, qui est approximativement sphérique, sous la forme d'un plan. Et plan, ça veut dire plat. Plat comme les puzzles que vous avez sous les yeux. Alors dans un premier temps, je vais vous demander de les recomposer. Il y en a qui sont plus faciles et d'autres qui sont plus difficiles, mais j'ai confiance en votre adresse et en votre intelligence, et je passerai vous aider. Une fois que vous aurez fini ça, on fera le tour des puzzles pour les comparer entre eux et chercher leurs points communs et leurs différences. Au boulot ! ».

Les élèves jettent des regards inquiets aux groupes voisins. Les pièces passent de main en main, on échange des conseils stratégiques (commencer par les bords, trouver d'abord les quatre coins, laisser les océans pour la fin...), les bras se croisent pour accéder à l'autre bout du puzzle en cours de constitution, les mains se frôlent, un-e tel-le a un sursaut



Figure 1 : un puzzle en voie d'achèvement.

d'enthousiasme suite à quelques pièces vite et bien placées, tout un groupe se décourage parce que son puzzle est plus difficile que prévu.

« Madame, c'est où Madagascar ? » « C'est quoi, ça, Madame, les Maldives ? » « Eh les Marquises, c'est marrant comme nom ! » — le temps d'un puzzle, je fais de la géo, quelques notes de Brel en prime. Je passe d'une table à l'autre pour équilibrer la progression, afin que tou-te-s aient fini plus ou moins en même temps, ponctuant ma présence de conseils et d'éléments d'information. Solidaire des victoires comme des difficultés, je soutiens l'un-e ou l'autre d'un regard ou d'une main sur l'épaule. Si un groupe a fini avant les autres, j'envoie ses membres aider les autres équipes. Les puzzles terminés, j'invite les élèves à passer de l'un à l'autre en observant comme annoncé les ressemblances et dissemblances, ces dernières concernant principalement les aspects les plus superficiels : quelles informations sont écrites ? A-t-on ajouté des animaux ou des monuments à la carte physique ? Les points communs sont moins perceptibles, et pourtant ce sont eux qui m'intéressent et qu'on relève méthodiquement. La fin du cours — les dix dernières minutes que j'ai presque chaque fois pu préserver — est l'occasion d'un décalage sur cette base commune : dans les locaux qui disposent d'un TBI, je projette ; dans les autres, je déroule un poster trop grand pour moi, que quatre élèves doivent tenir pour qu'il reste plat. « Une planisphère renversante⁵ », dessinée par Gérard Onesta, homme politique et militant écologiste français, qui remet en question bien des conventions (projection de Mercator, rose des vents, indication des limites politiques), et subvertit ici la norme linguistique qui fait

de « planisphère » un nom masculin. La discussion s'engage sur les raisons pour lesquelles ces conventions ont été adoptées, et sur les raisons qu'on peut avoir de les subvertir.

5. Le rapport au corps, le rapport à la parole et le rapport au savoir

Cette tentative a produit plus de fluidité que je n'en avais espéré. En effet, j'avais anticipé ses effets en m'interrogeant sur le type de rapports que cette situation d'apprentissage (SA) induirait au corps (occupation du local, contacts tactiles, langage non verbal), à la parole (échanges entre élèves/avec moi) et au savoir (révision/acquisition de connaissances géographiques, analyse comparée, questionnements moraux, politiques et philosophiques).

Préalable à l'ensemble de ces considérations, la question de l'adhésion des élèves au dispositif m'inquiétait : adressant cette SA à des élèves du secondaire supérieur, je redoutais que ceux-celles-ci se sentent infantilisé-e-s par le dispositif, d'autant que certains des puzzles proposés sont très visiblement conçus pour les jeunes enfants (aucune écriture, pièces grosses et peu nombreuses, animaux...). Les élèves sont plus de deux-cents à l'avoir accueilli soit avec grand enthousiasme, soit avec indifférence. Il est à noter que c'est le cours, depuis septembre, où j'ai le moins eu à demander qu'ils-elles rangent leur smartphone, leurs mains et leurs esprits étant visiblement occupés.

Seul X., grand gaillard, futur mécanicien automobile, m'en tient toujours rigueur : « Vous avez cru qu'on était qui ? Des gosses ? On n'est pas en maternelle, hein, ici ! ». Je me suis d'abord demandé s'il était la voix des autres. Mes collègues m'ont plutôt indiqué que c'était tout lui, à râler sur tout et à agresser les profs. Je ne sais qu'en penser, est-il l'exception qui confirmerait la règle ou le seul à oser protester plutôt que de se montrer indifférent ? Toujours est-il que la présence des puzzles dans la classe a, dans l'ensemble, permis de déclencher immédiatement de l'intérêt pour les activités prévues tout en centrant la rencontre sur l'action commune.

5.1. Manière d'occuper l'espace de la classe

Je m'attendais ensuite, de la part des élèves, à plus de réticence à se déplacer pour aller aider les autres groupes puis observer tous les puzzles, habituée que j'étais aux « Moi, je me lève pas » et autres « Mais je suis bien ici ! ». L'évidente difficulté à déplacer les puzzles sans les défaire, couplée au désir des élèves de les achever, qui les convainquit qu'il ne fallait pas en perdre les pièces, a suffi à décourager les plus réticent-e-s : il fallait aller aux puzzles, qui ne viendraient pas à nous.

Andrieu convoque deux exemples qui montrent comment le matériel didactique structure l'espace de la classe et les déplacements qui s'y produisent : le tableau est le lieu de la démonstration collective, là où le livre ou les photocopies rapportent chacune à sa réflexion personnelle. Le poster observé en fin de cours est très semblable au tableau, à ceci près que les élèves doivent se rassembler tout autour pour le voir et bénéficier de la démonstration et de la discussion collective finales. Les puzzles ont quant à eux un statut intermédiaire : à la fois support et résultat du travail en petits groupes, ils me tiennent à l'écart et laissent les élèves organiser leur espace et leur progression entre elles et eux, stimulant les échanges entre pairs.

5.2. Revaloriser les expériences tactiles dans la description des relations sociales et pédagogiques

Si les contacts tactiles entre corps enseignant et corps enseigné ne passent plus par les châtements corporels, et si le spectre de l'abus sexuel nous hante, toutes les modalités du toucher ne sont pas couvertes par ces deux interdits et certaines formes pédagogiques résistent à l'injonction sociale à l'haptophobie.

Comment les élèves perçoivent-ils la proximité physique lorsque nous sommes rassemblé-e-s autour des puzzles ? Comment vivent-ils les marques de soutien qui passent aussi par le corps : une main sur l'épaule pour féliciter, une tape amicale dans le dos pour encourager ? Andrieu souligne quelques métaphores corporelles courantes dans le langage pédagogique : accompagnement, aide et soutien, qui sont d'abord des gestes qui mettent les corps en contact et sont convoqués métaphoriquement

pour illustrer l'activité de l'enseignant-e. Quelle différence y a-t-il entre échanger un regard et un contact? Entre voir ou regarder et toucher? Quels effets pédagogiques ces deux actions produisent-elles?



Figure 2 : échanger pour construire ensemble.

La SA a été l'occasion, pour mes élèves et moi, de « partager des expériences tactiles par l'intermédiaire de formes pédagogiques interactives » (p. 123). Formes pédagogiques qui permettent, en variant les places et les postures que chacun-e peut adopter au sein du cours, d'« éviter l'enfermement dans un seul [pôle de relation] et [d']introduire une discontinuité qui indique aux élèves que rien n'est acquis définitivement dans la relation pédagogique » (p. 123). En cela, ces contacts me semblent bénéfiques : liés aux circonstances particulières de ce cours, ils y trouvent leur justification ; par leur biais, les élèves découvrent que d'autres formes pédagogiques sont possibles au cours de philosophie et citoyenneté, qui sortent le corps du trio habituel oralité/lecture/écriture et ne bannissent pas les contacts, pour autant — condition *sine qua non* — qu'ils soient effectués dans le respect absolu de l'intégrité physique des élèves.

5.3. L'incorporation du savoir

S'il reste une question à travailler au corps, c'est celle des effets d'apprentissage de cette SA. Indéniablement, pour parvenir à assembler leur puzzle, les élèves ont dû mobiliser et mettre en commun leurs connaissances en géographie : la progression des groupes, les difficultés rencontrées, l'aide dont certain-e-s ont dû bénéficier, la rapidité de leur réussite... le montrent assez. Les

autres élèves et moi-même avons contribué à faire découvrir, ou à réactiver, des connaissances inconnues, que le puzzle a validées en laissant la pièce s'insérer au bon endroit, cela aussi est évident. Pour ce qui est de la géographie, c'est donc une réussite. L'outil est à la fois rapide et efficace. Celles et ceux qui les ont fabriqués ne s'y sont pas trompé-e-s, Montessori, qui a élaboré toute une progression de puzzles en relief pour distinguer progressivement océans et continents, puis les continents entre eux, puis les pays, etc., non plus.

Pour ce qui est de la philosophie, comme souvent en Philosophie et Citoyenneté, le temps est paradoxalement compté : s'appuyant sur les autres disciplines, elle intervient généralement en dernier, à moins de se passer tout à fait du soutien des sciences, des médias et de la tradition philosophique. L'analyse des puzzles aurait gagné à être plus ancrée et plus documentée, en prenant le temps d'explicitier mieux la projection de Mercator, par exemple, pour mieux souligner ensuite l'existence et la singularité des projections alternatives. Placé, forcément, en fin de séance, le temps de discussion philosophique à propos de la planisphère renversante court le risque de se voir réduit par le dépassement des deux autres étapes du cours, et le reporter à la semaine suivante n'est pas sans risque non plus, l'absentéisme des élèves rendant bancal toute continuité⁶.

5.4. Multifonctionnalité du corps de l'enseignant-e

Si rien ne prépare à « l'exercice corporel de l'effort et de la fatigue d'enseigner » (p. 119), et si l'enseignement n'est que très incomplètement saisi par la métaphore de l'art théâtral, il me semble que dans cette tentative, qui s'offre à bien des dangers, la dimension essentielle est celle des nombreuses fonctions que doit remplir le corps de l'enseignant-e.

Tour à tour, il transmet du savoir (par l'oralité, par le geste qui pointe tel ou tel élément observable sur une carte, par une œillade réprobatrice ou soutenance), soutient l'effort de recherche produit par les élèves (par l'aide directe à la constitution du puzzle, par l'encouragement d'une main sur l'épaule ou d'une tape dans le dos, par le mouvement du doigt qui invite à se concentrer), intervient sur les plans disciplinaire (par l'invitation verbale et non verbale à se déplacer, à rester assis-e ou à se lever, à tenir le

poster final, par le « toc toc toc » sur l'épaule de celui ou celle qui malgré tout a sorti son smartphone) et logistique (par la disposition des chaises, tables et puzzles, par l'organisation verbale et non verbale des déplacements des élèves).

Rien, bien sûr, « ne nous garantit du contrôle de la représentation puisque chaque élève nous perçoit à partir de lui-même » (p. 119) : c'est le point de départ phénoménologique de l'article d'Andrieu. Et cette situation d'apprentissage singulière n'est qu'un moment dans la journée des élèves, elle-même d'une importance bien ténue au vu de l'année scolaire qui les attend. Rien de bien extraordinaire donc. Pourtant, quelle que soit la perception que chaque élève a eue et la mémoire qu'il-elle conserve de ce qui a été vécu là, ce cours aura été une source de discontinuité et un bon exemple de la variété des formes pédagogiques interactives qu'il est possible de mobiliser au cours de Philosophie et Citoyenneté.

Bibliographie

ANDRIEU, B. (2004). Du corps intouchable au corps virtuel : vers une relation enseignant-élève désincarnée. *Le Télémaque*, 25(1), 113–124.

Notes

- 1 *Haptein* : toucher. La peur de toucher (n.d.l.r.).
- 2 Dans cet article, toutes les citations sont de B. Andrieu. Nous nous contenterons, pour la suite, de noter le numéro de page entre parenthèses.
- 3 Je décris dans cet article la première d'une série de quatre séances consacrées aux conventions géographiques et historiques et aux biais qu'elles entraînent. Le récit des trois autres séances se trouve sur <http://lafabriquephilosophique.be/conventions-et-biais-les-sciences-a-la-loupe/>
- 4 Je ne fais ce cours qu'avec mes classes les plus nombreuses : j'ai laissé de côté les classes de (moins de) quatre élèves que j'ai en heure optionnelle (« CPC2 »). Pour les plus grosses classes (jusque 27), j'ajoute un ou deux puzzles de façon à ne pas avoir de groupe de plus de cinq personnes.
- 5 Voir <https://les-volets-jaunes.org/planispheres-renversantes/>
- 6 Voilà en quoi la nouvelle du passage du cours de Philosophie et Citoyenneté à deux heures par semaine est réjouissante : cela permettra de donner toute sa place à la réflexion philosophique, y compris collective (qui prend davantage de temps), sur la base de faits scientifiques et d'actualité bien compris.

Projet « Lecture en duo ».

Accompagnement d'élèves de 1^{re} primaire par des étudiants de Normale primaire

Laurence CAPRACE

HENALLUX

Département pédagogique, Bastogne

laurence.caprace@henallux.be

1. Introduction

Les conditions d'apprentissage de la lecture en contexte scolaire divergent grandement de la découverte de la lecture dans le milieu familial. En effet, en classe, l'adulte se trouve confronté à un groupe d'enfants qui ne lui permet pas toujours d'accorder un encadrement individualisé régulier à chacun, comme le pourrait un parent. En outre, certains enfants ne reçoivent pas non plus un soutien personnalisé à l'apprentissage de la lecture dans leur cercle de vie et ils se trouvent donc parfois seuls face à un apprentissage qui nécessite pourtant un important investissement cognitif et une motivation certaine tant au niveau de l'engagement que de la persévérance.

Ce questionnement trouve un écho dans diverses publications officielles. Dès 2007, le ministère de la Communauté française de Belgique publie un document (Lafontaine, 2007) qui attire déjà l'attention sur les difficultés éprouvées par les élèves en début d'apprentissage de la lecture. En 2018, un décret ayant pour objectif de soutenir l'implémentation de dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé¹ souligne l'importance de proposer des aides favorisant une approche plus individuelle pour soutenir les élèves en difficulté. Enfin, les résultats des évaluations externes non certificatives (début de 3^e primaire) de 2021–2022²

indiquent que « 28 % des élèves ont une vitesse de lecture insuffisante ou rudimentaire » et que ceci a un impact sur la compréhension.

C'est dans ce contexte que nous avons décidé de mettre sur pied un projet d'accompagnement d'élèves de 1^{re} primaire par des étudiants qui se destinent au métier d'instituteur primaire. L'idée était de réaliser un nombre restreint de séances d'accompagnement individualisé en lecture en duo (un adulte / un enfant) afin de voir dans quelle mesure celles-ci pouvaient avoir un impact sur (1) la fluidité, (2) la compréhension et (3) la motivation en lecture. Pour les étudiants du supérieur, ces séances prenaient place dans le cadre des cours de français et d'Ateliers de formation professionnelle (AFP) de bloc 2 instituteur primaire du département pédagogique de Bastogne de la haute école de Namur-Liège-Luxembourg. Elles avaient également pour objectif de leur faire découvrir les processus d'acquisition de la lecture et de les initier à une démarche réflexive et à une méthodologie de recherche.

2. Balises théoriques

Ce projet s'inspire tout d'abord du concept d'« attention conjointe » développé par Scaife et Bruner (1975) qui la définissent comme le fait de partager ensemble un intérêt commun pour un objet. Ils identifient principalement l'importance de ce concept dans le développement social du nourrisson qui passe d'une attention subjective (je regarde) à une relation triangulaire « enfant-adulte-objet » (maman/papa et moi regardons ensemble un objet). Ceci lui permet un développement non seulement social, mais aussi communicationnel (entrer en relation avec l'autre) et langagier (apprendre

la manière de nommer le monde qui nous entoure). Notre postulat est que ce principe d'attention conjointe présent dans le développement du tout jeune enfant pourrait être transposé au contexte de l'apprentissage initial de la lecture. Ainsi, une relation triangulaire entre un adulte, un enfant et le livre (objet) renforcerait l'implication et améliorerait l'apprentissage de la lecture. Dans le domaine de la littérature de jeunesse, Nathalie Prince (2010) souligne également la place conjointe de l'adulte et l'enfant comme double destinataire de l'album.

Notre action s'appuie également sur les théories actuelles des neurosciences et, notamment, sur les quatre piliers de l'apprentissage identifiés par Dehaene (2013). Premièrement, le principe d'attention est favorisé par la réunion d'un adulte et d'un enfant autour d'un objet commun. De plus, l'adulte pourra aider l'enfant à développer son attention en lui montrant des stratégies de sélection, d'orientation et de concentration. Deuxièmement, l'engagement actif est encouragé par le choix d'un support adapté aux intérêts et au niveau de l'enfant³ et par la relation privilégiée qui s'établit entre les deux partenaires de l'échange. Troisièmement, le retour sur l'erreur est à la fois immédiat et personnalisé, l'« erreur » étant ici complètement intégrée au processus d'apprentissage⁴. Quatrièmement, la consolidation des acquis liés à la lecture apparaîtra, nous l'espérons, suite à la répétition du dispositif sur plusieurs séances.

Enfin, ce projet tient également compte de la dimension émotionnelle et relationnelle de l'apprentissage. Catherine Gueguen (2018) et d'autres auteurs ont permis de mettre en lumière l'impact du contexte émotionnel sur l'apprentissage par le biais d'hormones bloquant ou favorisant l'activation neuronale. Dès lors, nous espérons que le contexte relationnel de la lecture en duo (relation interindividuelle, contexte d'accompagnement, partenaire régulier, hors de la classe et hors d'un contexte évaluatif) favorisera l'émergence d'émotions positives susceptibles de soutenir l'apprentissage.

3. Démarche

Dans le cadre de notre travail, 55 étudiants ont accompagné 53 enfants de trois classes de 1^{re} primaire de l'institut Notre-Dame de Bastogne (illustration 1)⁵. Chaque étudiant accompagnait un enfant pour l'intégralité des séances, même si la situation



Illustration 1 : un duo au travail.

sanitaire et les contraintes organisationnelles nous ont amenés à opérer quelques aménagements par rapport à cet idéal⁶. Huit séances d'accompagnement de 20 minutes ont été programmées à raison d'une à deux fois par semaine et celles-ci ont eu lieu avant (trois séances) et après une semaine de vacances (cinq séances).

Les première et dernière séances étaient consacrées à un prétest et à un posttest. Lors de ces entretiens, les étudiants questionnaient les enfants sur leurs intérêts et leur goût pour la lecture (critères de motivation). Ensuite, les enfants lisaient un texte court issu des propositions faites par Lafontaine (2007). Le texte proposé lors du prétest et celui proposé lors du posttest présentaient un niveau de difficulté similaire (thèmes proches du vécu des enfants, même longueur, même types de correspondances graphophonologiques et divers mots de vocabulaire identiques). Durant la lecture, les étudiants notaient le nombre de mots lus par minute et le nombre de mots corrects sur 20 (critères de fluidité). Finalement, les accompagnants demandaient aux enfants de raconter l'histoire avec leurs propres mots et posaient l'une ou l'autre question portant sur un élément implicite si nécessaire (critères de compréhension). Ces données étaient collectées

dans un tableau commun afin de pouvoir observer des tendances générales. Durant les autres séances, l'accompagnement était moins contraint (livre au choix de l'enfant ou en fonction de ses intérêts) et les étudiants étaient invités à noter leurs observations relatives aux trois dimensions (fluidité, compréhension et motivation) afin d'obtenir également une mesure plus qualitative.

4. Observations⁷

4.1. Observations relatives à la fluidité

Le premier constat qui ressort des observations effectuées sur la fluidité est la **grande disparité** de niveau entre les enfants pourtant issus de la même école voire de la même classe. En effet, le prétest met en lumière des différences allant de 3 à 44 mots lus par minute, avec une moyenne de 16 mots par minute. À la fin des huit séances, l'analyse quantitative établit une progression sensible de 10 mots en moyenne. La progression en nombre de mots est la plus marquée pour les enfants situés dans le tiers le moins rapide (en dessous de 10 mots par minute) et ceux situés dans le tiers le plus rapide (au-dessus de 20 mots par minute). Dans le tiers le moins rapide, les trois quarts des élèves ont doublé le nombre de mots lus par rapport au prétest, certains allant même jusqu'à le quadrupler.

En ce qui concerne l'exactitude des correspondances graphophonologiques (nombre de mots correctement lus sur 20), il semble que les élèves les plus rapides soient également ceux qui sont le plus à l'aise pour le décodage (18 mots corrects sur 20 pour le tiers le plus rapide). En revanche, il est intéressant de constater que, à l'issue des huit séances, l'écart entre les élèves les plus rapides et les moins rapides s'est sensiblement réduit (la moyenne globale se situe aux alentours de 18 mots correctement lus sur 20)⁸. Bien qu'il soit évident que de multiples facteurs aient concouru à ces améliorations en matière de fluidité, il semblerait que le dispositif de lecture en duo soit particulièrement profitable aux élèves plus faibles et qu'il puisse contribuer à une **plus grande équité** dans l'apprentissage de la lecture.

Les difficultés de décodage les plus souvent relevées concernent les **graphèmes b et d** (pour un

tiers des enfants) et les **digrammes**. Ces difficultés ne sont pas surprenantes au vu des recherches sur le fonctionnement du cerveau. En effet, les lettres « miroirs » s'avèrent plus difficiles à distinguer, car les neurones affectés à la lecture sont à l'origine ceux destinés à la reconnaissance visuelle pour laquelle l'orientation de l'objet observé ne modifie pas la perception (exemple : une chaise est identifiée comme telle, que son dossier apparaisse à droite ou à gauche). La difficulté liée aux digrammes vient quant à elle des capacités d'inhibition (fonctions exécutives) de l'enfant : il doit se retenir de lire les graphèmes simples *o* et *n* pour identifier une unité complexe composée de deux lettres (*on*) qui se prononcent ensemble [ɔ̃].

En matière de procédures, les enseignants et les étudiants ont souligné l'importance de choisir un **support adapté** aux capacités de l'enfant, mais aussi de faire progresser ce niveau au fil des séances (cf. ZPD⁹). En effet, les différences entre les enfants sont grandes et le choix d'un livre sans souci de différenciation risquerait d'entraîner un blocage ou un désintérêt qui freinerait l'engagement de l'enfant dans la lecture et dans le contenu de l'histoire. En outre, pour ce qui est des correspondances graphèmes/phonèmes, il est apparu que des **soutiens visuels** (exemples : personnages des Alphas pour distinguer le *b* et le *d*, set de table avec les digrammes) et des exercices d'**échauffement** portant sur les graphèmes plus complexes ou sur des mots du vocabulaire global (exemples : *montre-moi un /d/* ou *montre-moi le mot /est/*) pouvaient aider à la fluidité. Enfin, la systématisation de la **relecture** semble également une piste profitable pour améliorer la fluidité¹⁰. Dans le cadre de notre approche, nous privilégierions une relecture de chaque phrase (la relecture par mot ne permettant pas le même travail sur la compréhension et la relecture du texte pouvant avoir un impact négatif en matière de motivation à la lecture). Une approche basée sur la répétition peut aussi avoir des impacts positifs sur le développement de l'autocorrection.

4.2. Observations relatives à la compréhension

Une des premières observations réalisées par les étudiants concerne la **non-correspondance entre fluidité et compréhension**. Plusieurs étudiants relèvent quelques difficultés de compréhension malgré un décodage fluide et l'analyse quantitative

présente également des cas inverses où les enfants sont capables de rendre compte des informations explicites mais aussi implicites du texte, même si le nombre de mots lus par minute est inférieur à la moyenne.

Globalement, les **difficultés de compréhension** repérées concernent :

- la rétention de l'information : « L'enfant n'est pas capable de dire de quoi le texte parle », « il ne produit pas d'images mentales¹¹. »
- Le manque de flexibilité cognitive : « Il lit "Justin" à la place de "Justine" et ne repère pas de problème quand la suite du texte utilise "elle". »
- Le manque de décentration : « L'enfant croit que le texte parle d'une institutrice maternelle de l'école [qui s'appelle « Justine » comme le personnage de l'histoire]. »
- Le repérage des informations implicites : « L'enfant ne sait pas expliquer les informations qui ne sont pas présentes telles quelles dans le texte. »

Ces difficultés de compréhension peuvent en partie s'expliquer par le protocole employé. D'une part, nous pouvons supposer que la lecture à haute voix met l'accent sur le décodage et, celui-ci n'étant pas toujours automatisé, les ressources attentionnelles disponibles pour la compréhension se trouvent donc réduites¹². Afin de pallier cette difficulté, certains étudiants ont choisi de proposer aux enfants de réaliser une deuxième lecture mentale afin de pouvoir plus facilement accéder au sens. D'autre part, les supports de lecture, choisis en fonction des capacités de décodage, n'étaient pas toujours suffisamment riches pour réaliser un vrai travail sur la compréhension. Il nous semble donc qu'il faille toujours être attentif à cet **équilibre entre décodage et compréhension** (au moment du choix du support comme dans le déroulement de l'activité) pour ne pas privilégier l'un au détriment de l'autre.

Du côté des procédures, les étudiants ont été invités à systématiser l'anticipation (avant la lecture), à éviter de suivre avec le doigt (pendant la lecture) et à introduire une cocotte de compréhension (après la lecture). Chaque volet de la cocotte (illustration 2) propose une question relative aux processus de compréhension de Giasson (2008) :

- Cite cinq événements de l'histoire (idées principales).
- Raconte l'histoire en une phrase (résumé).

- Que veut/pense le personnage principal? (inférences).
- Quelles émotions as-tu ressenties? (réponses affectives).
- Qu'est-ce que tu n'as pas compris? (repérage et réparation de la perte de compréhension).
- As-tu aimé cette histoire et pourquoi? (raisonnement).
- À quoi cette histoire te fait-elle penser? (lien avec les connaissances).
- etc.



Illustration 2 : Exemples de cocotte de compréhension.

Cet outil propose une alternative plus ludique au questionnaire de lecture et peut aussi être travaillé en duo d'élèves. Plusieurs commentaires qualitatifs rapportés par les étudiants encouragent à poursuivre dans cette voie pour développer une **représentation de la lecture** comme une démarche de recherche de sens :

- « Elle donne librement ses idées pour la suite de l'histoire sans demande de ma part. »
- « Lorsqu'elle a des doutes sur un mot, elle nous demande ce que ce mot veut dire. »
- « Il a compris que lire ce n'est pas uniquement lire sans se tromper, mais c'est aussi comprendre. »

4.3. Observations relatives à la motivation

En ce qui concerne la motivation, notre première observation est que les indicateurs sélectionnés¹³ pour la mesurer se sont révélés peu perceptibles et peu révélateurs. En effet, ceux-ci portaient sur

la relation à la lecture en dehors du contexte de l'observation et peu d'étudiants ont signalé des modifications relatives à ces aspects, alors que la motivation des enfants pour le projet leur semblait bien visible dans leurs interventions verbales (« C'est déjà fini ? », « J'ai encore envie de lire avec toi », « Il est où mon monsieur ? ») et non verbales (sourires, courir jusqu'à la salle de lecture, ouvrir lui-même le livre). Ceci nous amène à considérer que les déterminants et indicateurs de Viau (1994) pourraient fournir des pistes plus judicieuses pour notre analyse. Cette option semble d'ailleurs corroborée par d'autres observations portant sur la perception de sa propre compétence (cf. *infra*), sur l'importance de la quantité de texte dans les facteurs de motivation des élèves (engagement) et sur l'intérêt de laisser le choix du support (contrôlabilité de la tâche) ou de proposer des temps de lecture en alternance quand les conditions ne sont pas optimales pour l'enfant (engagement cognitif).

Trois éléments pointés par les étudiants méritent une attention particulière : (1) la spécificité du statut d'accompagnant, (2) la diminution de la dépendance à l'adulte et (3) la perception de sa propre compétence par l'enfant. Premièrement, plusieurs étudiants soulignent la spécificité de la relation établie avec les enfants. En effet, les **accompagnants** considèrent que leur statut leur permet d'avoir une approche différente de celle d'un enseignant. Ils peuvent accorder une pleine attention à la vie de l'enfant (certains n'hésitent d'ailleurs pas à leur raconter des anecdotes personnelles) et à son développement personnel et cognitif. L'accent est mis ici sur le cheminement et non sur le résultat; l'absence du poids de l'évaluation semble détendre plusieurs enfants. Deuxièmement, pour ce qui est de l'**autonomisation** de l'enfant, des étudiants signalent que, au début, les élèves avaient tendance à regarder l'adulte pour chercher des confirmations de leur lecture. Petit à petit, cette dépendance vis-à-vis de l'accompagnant a diminué au profit d'une recherche personnelle de sens. Troisièmement, quelques étudiants relèvent que les enfants qu'ils accompagnaient ont eux-mêmes constaté leurs **progrès** en lecture au fil des séances ou à la fin du projet. L'un d'entre eux affirme même : « je me sens comme un superhéros lecteur ». Il serait intéressant d'analyser ces points plus en détail et de voir dans quelle mesure ils interagissent l'un avec l'autre pour amener tous les enfants à développer cette conception.

5. Conclusion

Les observations que nous avons pu réaliser à l'issue de ce projet nous invitent à penser que le dispositif de lecture en duo semble prometteur pour améliorer les compétences et l'appétence en lecture des élèves de 1^{re} primaire¹⁴. En effet, au niveau de la fluidité, la progression est sensible tant pour la vitesse de lecture que pour la justesse des correspondances graphèmes/phonèmes. Les résultats sont particulièrement encourageants pour les enfants qui ont les plus grands besoins en ce domaine. Au niveau de la compréhension, nous voulions mettre en évidence la nécessité d'équilibrer lecture/décodage et lecture/compréhension afin que les enfants construisent une représentation de la lecture comme recherche de sens, par exemple au moyen de la cocotte de compréhension. Au niveau de la motivation, l'apport essentiel semble porter sur l'évolution de la perception que l'enfant a de sa propre compétence. Celle-ci pourrait tirer son origine de l'interaction particulière qui s'établit avec l'adulte dans l'accompagnement. Cette relation s'apparente à celle qui s'établit dans les pratiques scolaires, sociales et familiales de la lecture offerte, mais une différence fondamentale est que, ici, c'est l'enfant qui gère la lecture; la dimension relationnelle positive est donc doublée d'une prise d'initiative et d'autonomie de celui-ci comme sujet-lecteur.

Pour terminer, nous souhaitons également souligner les bénéfices apparus pour la formation des étudiants. Tout d'abord, cet accompagnement leur a permis de mieux comprendre les différents concepts théoriques liés à l'apprentissage initial de la lecture. Ils ont pu ainsi percevoir de manière plus pratique et plus fine le niveau, les difficultés et les ressources pour aider les élèves de 1^{re} primaire en lecture. En outre, nombre d'entre eux ont mis en avant l'intérêt d'établir une relation individuelle d'accompagnement avec l'enfant. Par ailleurs, de manière plus générale, ils ont pu comprendre l'importance de l'évaluation et de la régulation de leur action pédagogique. Nous espérons qu'ils ont développé ainsi des réflexes professionnels qui ne manqueront pas d'enrichir leur approche d'enseignant et de les enrichir eux aussi personnellement.

Bibliographie

CRAHAY, M. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Paris : PUF.

DEHAENE, St. (2013). *Apprendre!* Paris : Odile Jacob.

GIASSON, J. (2008). *La compréhension en lecture*. 3^e éd. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

GUEGUEN, C. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école*. Paris : Les Arènes.

LAFONTAINE, D. (dir.) (2007). *Outils pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition en lecture en 1^{re} et 2^e années primaires*. Ministère de la Communauté française. Service général du pilotage du système éducatif. [En ligne : <https://orbi.uliege.be/handle/2268/92817>]

PRINCE, N. (2010). *La littérature de jeunesse : pour une théorie littéraire*. Paris : Armand Colin.

SCAIFE, M., & BRUNER, J. (1975). The capacity of joint visual attention in the infant. *Nature*, 265–266. [En ligne : <https://www.nature.com/articles/253265a0> (consulté le 5 mai 2022).]

VIAU, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. 2^e éd. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Notes

1 En ligne : https://gallilex.cfwb.be/document/pdf/45627_000.pdf

2 En ligne : <http://enseignement.be/index.php?page=24760&navi=2029>

3 Dans ce cadre, nous nous appuyerons également sur le concept de « zone proximale de développement » (ZPD) de Vygotsky (in Crahay, 1999, p. 327) puisque le support sera choisi pour correspondre à la ZPD (ce que l'enfant peut réaliser avec aide).

4 Le *feedback* pouvant aussi prendre la forme d'un étayage comme le présente Bruner (Crahay, 1999, p. 328) lorsque cela s'avère nécessaire.

5 Avec un nombre de filles et de garçons relativement similaire et neuf enfants dont le français n'est pas la langue première.

6 Pour les mêmes raisons, nous n'avons malheureusement pas été en mesure de relever des données comparatives d'un groupe-contrôle, contrairement à ce qui avait été prévu initialement.

7 Les observations présentées ici constituent une synthèse réalisée par nos soins à partir des observations collectées par les étudiants.

8 La moyenne globale au posttest étant identique à la moyenne du tiers le plus rapide lors du prétest.

9 Ce qui nécessite une certaine préparation de la part de l'accompagnant.

10 Cette interprétation est confirmée par d'autres outils comme cette liste de 35 albums à structure répétitive pour progresser en fluence (<http://www.maitresseuh.fr/ameliorer-la-fluence-avec-des-albums-a-structure-repetitive-a207592962>, consulté le 15 avril 2022) ou comme les pistes didactiques des évaluations externes non certificatives (<http://www.enseignement.be/index.php?page=24760&navi=2029#2021-2022>, consulté le 15 avril 2022).

11 Les phrases entre guillemets sont des citations de phrases issues des travaux des étudiants de Bloc 2 qui ont participé à la recherche.

12 D'autant que l'environnement sonore perturbait parfois la concentration des enfants, de même que d'autres critères contextuels comme l'état de santé ou de fatigue de l'enfant.

13 (1) L'enfant lit seulement quand il est obligé ; (2) l'enfant demande à un adulte pour lire avec lui ; (3) l'enfant lit seul.

14 Afin de confirmer ces impressions, il serait sans doute judicieux de réitérer l'expérience en appliquant une méthodologie scientifiquement plus rigoureuse (comparaison des résultats avec ceux d'un groupe-contrôle, appariement préalable des élèves et des étudiants, aide aux étudiants pour la sélection des livres, respect de la durée des séances, choix du lieu) et en envisageant peut-être un projet d'accompagnement sur une plus longue durée et/ou avec des élèves de 2^e primaire comme le proposaient les enseignants titulaires.

Dynamiser le néerlandais et l'allemand par des échanges linguistiques ?

Florence VAN HOOF
Julie VANHOOF

ULiège
Didactique des langues modernes
Centre interfacultaire de formation des
enseignants (Cifen)

f.vanhoof@uliege.be
jvanhoof@uliege.be

Ce n'est un secret pour personne, le néerlandais et l'allemand n'ont plus trop la cote auprès des élèves du secondaire : ils sont supplantés par l'anglais, plus attirant pour les jeunes et beaucoup plus présent dans notre quotidien. La possibilité d'apprendre l'espagnol en troisième langue étrangère a également éloigné nombre d'élèves du cours de néerlandais ou d'allemand. Pourtant, ce sont des langues officielles de notre pays et la frontière linguistique n'est jamais très loin : c'est pourquoi leur connaissance est souvent exigée pour l'obtention d'un emploi.

Une question s'impose dès lors aux professeurs d'allemand et de néerlandais : comment rendre leur cours plus attrayant et plus motivant ? Une des pistes suivies, que nous traiterons dans cet article, est l'échange linguistique avec une classe de l'autre communauté. Un projet chronophage et énergivore mais qui a le mérite de rendre l'apprentissage de la langue plus concret. Par la mise en pratique des savoirs appris au cours, l'élève trouve davantage de sens et d'utilité à apprendre une langue étrangère. Son engagement en classe en est souvent accru, car les rencontres organisées sont des situations de communication authentiques. On ne fait plus « comme si », mais on communique réellement : quoi de plus stimulant ? Outre l'authenticité des tâches proposées aux élèves, le contact avec d'autres jeunes et avec une autre communauté

motive également les classes. Rencontre avec d'autres, découverte d'une autre ville, d'une autre école et d'une autre culture, autant d'éléments qui sortent du cadre traditionnel du cours et qui stimulent les élèves.

Sur le papier, l'échange linguistique est séduisant, mais dans la pratique tout n'est évidemment pas rose. Nous voudrions témoigner ici de deux expériences distinctes. Comment l'école partenaire a-t-elle été trouvée ? Quelle forme cet échange prend-il ? Quels sont les aspects positifs ? Et les aspects négatifs ? Nous terminerons par un mot sur les suites qui pourraient être données aux échanges actuels.

1. Échange avec l'Allemagne (F. Van Hoof, Saint-Benoît – Saint-Servais, Liège)

1.1. Choix d'une école partenaire

Durant une dizaine d'années, j'ai organisé un échange avec une école de Bonn. Malheureusement, à la suite d'une réorganisation du côté allemand, je n'ai pas pu poursuivre l'échange et je me suis donc mise à la recherche d'une autre école partenaire. En décembre 2015, la Maison des langues de la province de Liège m'a signalé qu'une école d'Aix-la-Chapelle était en demande d'un échange avec une école de la province de Liège. Le contact s'est établi immédiatement et, dès 2016, les premières journées d'échange se sont organisées. Cet échange ne concerne qu'une seule classe d'allemand, en cinquième année, langue 2.

Au départ, l'échange consistait en deux journées de rencontres : une journée à Liège et une journée à Aix-la-Chapelle. C'est encore parfois la solution

proposée aux élèves qui ne désirent pas déloger. La formule s'est rapidement étendue à un échange étalé sur une semaine de cours, la principale difficulté consistant à trouver une semaine commune dans les calendriers scolaires internationaux. En ce qui nous concerne, la semaine qui suit la Toussaint est généralement adéquate.

Concrètement, les élèves passent deux jours et demi à Aix-la-Chapelle, reviennent le mercredi après-midi à Liège et y passent le reste de la semaine. Le professeur belge accompagne ses élèves le lundi pendant toute la journée et les confie ensuite aux partenaires allemands. Le logement se fait dans les familles, même si, depuis la crise sanitaire, il est de moins en moins évident pour les élèves d'accueillir quelqu'un. Le professeur belge revient à Liège le lundi soir et retrouve ses élèves et leurs partenaires allemands le mercredi après-midi. Cela facilite l'organisation au sein de l'école, car l'absence du professeur concerné est ainsi limitée. Le professeur allemand accompagne les élèves le mercredi, puis rentre à Aix-la-Chapelle pour revenir à Liège le vendredi soir, afin de ramener les élèves allemands chez eux.

1.2. Activités à distance

Diverses activités (en langue étrangère) sont proposées en amont de la rencontre physique : compléter une fiche individuelle avec quelques informations sur soi-même (famille, habitat, loisirs, options...), créer une vidéo présentant tout le groupe, réaliser des présentations personnelles écrites ou par vidéo postées sur un Padlet, proposer un avis personnel sur une thématique (notamment le thème de l'année proposé par l'établissement belge), présenter un aspect de la vie des Belges/Allemands... Sur la base de ces informations, les paires sont formées (une année par les élèves et les professeurs allemands, une année par les Belges).

1.3. Activités lors des rencontres

Le lundi, les élèves sont accueillis spontanément en français, politesse oblige, par les élèves allemands, puis tous se rassemblent autour d'activités brise-glace en allemand. Ensuite, tous les élèves se retrouvent dans un restaurant du quartier universitaire. Groupés en duos, ils comblent leurs lacunes linguistiques en parlant... anglais. Ensuite, un jeu de ville est organisé. Très souvent, c'est encore le

français qui prime, les élèves allemands trouvant plus poli et plus accueillant de parler français avec les Belges. Le soir, les élèves sont pris en charge par les familles allemandes.

La journée du mardi fait écho au thème de l'année. Il s'agit d'activités auxquelles les élèves participent activement : réaliser des recettes typiquement rhénanes, aider des personnes dans un atelier protégé... Les élèves allemands n'ont généralement pas cours après 13h30 et l'après-midi est dès lors prise en charge par les élèves eux-mêmes, qui organisent des visites de la ville, une sortie à la patinoire...

Le mercredi est réservé à la fréquentation des cours. Les Belges ont ainsi l'occasion de voir comment se déroule une journée de cours en Allemagne. Tous prennent ensuite la direction de la Belgique, et lorsqu'ils arrivent à Liège, les Belges continuent de parler allemand : en immersion depuis le lundi, ils en ont acquis le réflexe. Accueillis par un repas ou une collation, tous s'engagent à nouveau dans des activités brise-glace, mais cette fois, en français. Toutefois, les élèves belges rendent la politesse et s'expriment encore souvent en allemand. Ensuite, ils emmènent les Allemands dans la ville de Liège pour une visite bilingue qu'ils ont préparée. Le soir, les élèves sont pris en charge par les familles belges.

Les matinées des jeudi et vendredi se passent à l'école et les élèves fréquentent les cours. Un des obstacles à l'échange est en effet que les cours continuent à se donner et les élèves souhaitent donc en fréquenter le plus possible. Les après-midis du jeudi et du vendredi sont à nouveau consacrées à des activités plus ludiques : sports, *escape game*, danses, visite d'attractions locales (Blégny mine)...

En fin d'après-midi, tous réalisent une synthèse (bilingue, chacun parlant sa langue étrangère) de la semaine sous la forme de posters et d'exposés oraux, réalisés en groupes binationaux. En début de soirée, tout le monde se retrouve sur la foire d'octobre et enchaîne avec un souper fondue à l'école. En effet, la fête de l'école commence ce vendredi-là dans l'école belge et les élèves allemands ont donc l'occasion de s'immerger quelques heures dans l'ambiance festive. Il n'est pas rare que les échanges se poursuivent via les réseaux sociaux et qu'une nouvelle rencontre, informelle cette fois, soit organisée entre élèves, pour découvrir, par exemple, le marché de Noël d'Aix-la-Chapelle.

2. Échange avec la Flandre

(J. Vanhoof, athénée royal Atlas, Liège)

2.1. Choix d'une école partenaire

Tout avait commencé par une rencontre organisée à Bruxelles par la Fédération Wallonie-Bruxelles, entre écoles du pays désireuses de se lancer dans un échange linguistique. Au terme du *speed-dating* organisé, le directeur de l'athénée d'Alost, mon collègue et moi-même avons décidé de nous lancer ensemble dans le projet. Celui-ci avait alors consisté en un échange de mails et de vidéos, suivi de deux journées de rencontres, l'une en Flandre et l'autre à Liège. Malheureusement, cette première expérience fut peu porteuse. Le contact entre élèves et aussi entre professeurs des deux communautés n'avait pas été optimal. Nous avons ici à Liège ressenti un manque d'investissement et de motivation de la part des classes partenaires. Peut-être était-ce dû au fait que l'envie d'un tel projet émanait de la direction plus que des professeurs de français eux-mêmes ? L'échange ne fut donc pas réitéré l'année suivante.

Quelque peu refroidis par cette expérience malheureuse, nous n'avons plus recherché de contacts avec une école flamande. Quelques années plus tard, un organisme privé d'animation nous a abordés avec beaucoup d'insistance : un autre athénée de Flandre recherchait une école partenaire pour organiser un échange linguistique. Mes collègues et moi-même avons fini par accepter et par organiser l'échange pour tous les élèves de néerlandais 1, de la deuxième à la sixième, ainsi que pour les élèves du cours de néerlandais 2, de la cinquième à la sixième. Après quelques échanges de mails entre élèves, une première journée à Overpelt a pu être organisée et, l'année suivante, une autre à Liège.

Le principe est resté le même : formation de paires d'élèves, travail à distance, et deux journées de rencontres. Toutefois, le dispositif est maintenant organisé à plus petite échelle et ne concerne plus que les classes de cinquième et sixième néerlandais 1. En effet, l'organisation pour les différents niveaux s'était avérée difficile, au vu du nombre de professeurs impliqués : coordination et collaboration

n'étaient pas aisées. Le courant étant bien passé entre la professeure de français du degré supérieur et moi-même, cette collaboration-là continue toujours aujourd'hui, mais le projet a évolué et s'étale maintenant sur deux années. En cinquième, sont organisées deux journées, l'une en français à Liège, l'autre en néerlandais à Maaseik (la collègue a été mutée entre-temps) ; en sixième année, un séjour commun de trois jours est organisé à Bruxelles et permet aux élèves de se côtoyer davantage.

2.2. Activités à distance

Au fil des années, diverses activités ont été imaginées pour permettre aux élèves de choisir leur correspondant : lettre ou vidéo pour se présenter, texte posté sur Padlet, etc. Les élèves choisissent la personne avec laquelle ils semblent avoir le plus d'affinités et les professeurs respectent au mieux les demandes des uns et des autres. La formation des paires est en général suivie d'une activité pour faire plus ample connaissance, sous la forme d'une présentation orale ou écrite de son correspondant. Pour la réaliser, les élèves doivent prendre contact via les réseaux sociaux et échanger des messages pour compléter un tableau fourni par le professeur, qui reprend diverses rubriques telles que la famille, les études et les loisirs. Ici, sont également introduits des thèmes travaillés dans les deux classes. Par exemple le sport, l'utilisation des réseaux sociaux, etc. Le courrier postal ou le site padlet.com sont ensuite utilisés en début d'année civile pour présenter nos vœux à la classe partenaire. Le vocabulaire pour ce faire est vu en classe et l'échange permet ici de s'en servir concrètement.

La classe partenaire est aussi sollicitée au fil de l'année pour aborder des thèmes plus culturels. Parfois, les élèves sont amenés à créer un sondage (sur le thème abordé) et à le soumettre à la classe partenaire ; d'autres fois, les élèves sont invités à interviewer leur correspondant sur un thème précis, ou encore à faire une présentation des informations obtenues. Au fil du temps, nous avons pu échanger sur des films, des chansons, des partis politiques, des spécialités culinaires, etc.

2.3. Activités lors des deux journées de rencontres

L'objectif de ces deux journées est de parler au maximum la langue de l'école visitée et de passer un agréable moment. Elles débutent par des activités brise-glace pour se lancer dans la langue étrangère. Viennent ensuite des jeux ou ateliers où il faut bouger, collaborer, parler, chanter, etc. Le repas de midi consiste en une auberge espagnole : les élèves hôtes ont préparé divers plats pour former un buffet. L'après-midi, nous quittons l'école pour nous rendre dans le centre-ville et y réaliser un jeu de piste ou un rallye photo par binômes, qui amène les élèves à interpeler passants ou commerçants. L'élève hôte a alors pour consigne d'aider son partenaire du point de vue de la langue, mais de ne pas parler à sa place. L'activité en extérieur a déjà aussi pris la forme d'une visite de la ville guidée par les élèves hôtes ou d'une promenade à vélo avec pique-nique. La journée se clôture généralement par un moment convivial autour d'une boisson dans un café.

2.4. Voyage à Bruxelles

Comme les deux journées de rencontres se déroulent généralement en cinquième, une autre formule a dû être trouvée pour la sixième. Nous avons donc proposé un séjour de trois jours et deux nuitées en terrain « neutre » : Bruxelles. Ce projet plus ambitieux nécessite davantage de travail, mais il est enrichissant à plusieurs égards. En effet, la préparation de ce voyage est l'occasion de réunions, d'appels et d'excursions à Bruxelles entre les deux professeurs et permet donc de parler la langue étrangère et de resserrer les liens professionnels et amicaux. Pour que ces liens se trouvent également renforcés entre élèves, nous avons mis au programme du séjour des activités culturelles, linguistiques, mais aussi ludiques.

3. Analyse des dispositifs

3.1. Apports et aspects positifs

Les aspects les plus positifs d'un échange linguistique sont indéniablement la motivation accrue des élèves pour le cours de langue et la mise en pratique des apprentissages. Selon Viau, « la motivation

en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (Viau, 1994, p. 7). Les expériences d'échange nous ont montré que les élèves abordent le cours de façon beaucoup plus positive, s'y engagent davantage, que ce soit dans le travail à domicile ou en classe. Ils prennent plus souvent la parole et manifestent un réel plaisir à s'exprimer en langue étrangère. Très souvent, cela se ressent dans les évaluations. Nous avons également constaté que ces observations sont valables pour les professeurs eux-mêmes. Un tel projet est stimulant et nous met en contact plus régulier avec la langue et avec l'autre communauté. Nous pouvons échanger des idées, du matériel didactique, des connaissances linguistiques, mais aussi culturelles. Cet échange est enrichissant à bien des égards.

3.2. Difficultés rencontrées

Toutefois, certains aspects de ce genre de projet sont presque rédhibitoires. Tout d'abord, l'énergie et le temps nécessaires à la mise en place s'ajoutent au travail quotidien et surchargent les journées. Ensuite, le coût est assez élevé, puisqu'il faut prévoir les déplacements et que ceux-ci ne sont pas toujours possibles en transport en commun. En outre, les activités existantes, proposées par les villes ou des organismes privés, qui permettraient sans doute un gain d'énergie pour le professeur, s'avèrent souvent onéreuses. Quelques bourses peuvent alléger le coût, mais le travail administratif pour les obtenir n'est pas négligeable.

Une autre difficulté rencontrée concerne l'aspect relationnel et humain. Il arrive que le contact ne passe pas bien entre certains élèves, que ceux-ci se comprennent difficilement ou ne fassent pas beaucoup d'efforts pour se mettre à la place de l'autre. Certains se sont, par exemple, déjà vexés, car ils ne recevaient pas une réponse assez rapide à leurs yeux de la part de l'élève partenaire. Ces difficultés relationnelles sont aussi d'application pour les professeurs engagés dans le projet. Collaborer, se mettre d'accord n'est pas toujours facile. Il faut trouver un professeur partenaire avec qui le courant passe bien et dont le fonctionnement est compatible avec le nôtre. Un équilibre dans l'investissement personnel et dans l'utilisation des deux langues doit être trouvé.

3.3. Suites possibles

Lors des échanges à distance et des rencontres brèves d'une ou plusieurs journées, nous rêvons d'une collaboration plus longue qui pourrait être organisée entre écoles partenaires et sur une base volontaire chez les élèves. Séjourner une, deux voire plusieurs semaines chez le correspondant ainsi qu'assister aux cours dans l'école partenaire permettrait un réel apprentissage linguistique et mènerait à une plus grande ouverture d'esprit. Toute la problématique serait alors d'accorder les deux écoles et l'ensemble des professeurs sur la période d'absence et sur l'évaluation. Quand ce séjour est-il possible et quand n'affecte-t-il pas trop les cours? L'élève absent doit-il se remettre en

ordre pour la matière non vue? Doit-il se soumettre aux évaluations manquées? Lesquelles? Il s'agirait à nouveau de commencer par trouver un terrain d'entente et de collaborer, mais à plus grande échelle. Ce nouveau défi, qui pourrait être réalisé via le programme européen Erasmus+, apporterait son lot de difficultés, mais aussi d'enrichissements.

Bibliographie

VIAU, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Québec : Les Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

Éveil aux langues et approches plurilingues : de nouvelles perspectives pour l'éducation interculturelle aux cycles I et II de l'enseignement fondamental

Sandra HENNAY
Isabelle DONEUX

Avec la collaboration de
Isabelle MARY et de Janie SCHUTZ

Haute école Robert Schuman,
Département pédagogique, Virton

sandra.hennay@hers.be
isabelle.doneux@hers.be

1. Introduction

Depuis septembre 2020, les enseignants des cycles I et II (M1-P2) de l'enseignement fondamental sont invités à organiser une période hebdomadaire de ce qu'il est convenu d'appeler « l'éveil aux langues » (désormais EAL). Impulsée par un linguiste et pédagogue d'Outre-Manche, Eric Hawkins, dans les années 80, cette approche plurilingue de l'enseignement des langues — en anglais « *Awareness of language* » (Hawkins, 1984) —, avait pour première ambition l'intégration des élèves parlant à la maison des langues minoritaires en les aidant à développer, à partir de leur répertoire linguistique, des outils métalinguistiques utiles à l'apprentissage de la langue du pays d'accueil et de l'école. L'EAL est étayé par une série de principes parmi lesquels s'impose une volonté de proscrire toute hiérarchisation entre les langues, quelles qu'elles soient, où qu'elles soient parlées et quel que soit le nombre de leurs locuteurs. Au fil du temps, et bien que préservé, l'esprit de l'éveil aux langues s'est doté d'autres ambitions, à commencer par celle de promouvoir « la préparation, la construction d'attitudes et d'aptitudes à l'apprentissage ultérieur des

langues étrangères » (Troncy, 2014, p. 49). Cette finalité sous-tend d'ailleurs le document de référence destiné à accompagner les premiers pas des enseignants dans la mise en œuvre de cette nouvelle discipline scolaire : *Éveil aux langues. Balises de progression et ressources pédagogiques de M1 à P2* (De Grieve, 2020).

Pour lever toute ambiguïté quant à ses intentions, l'éveil aux langues se veut une découverte des langues au pluriel : il ne vise pas à développer l'apprentissage précoce d'une langue précise, mais bien à ouvrir les jeunes apprenants à la diversité des langues et, au travers de démarches essentiellement comparatives, à leur faire percevoir ce qui les différencie autant que ce qui les rapproche, que ce soit sur un plan strictement linguistique — principalement phonologique, mais aussi graphémique, morphosyntaxique ou encore sémantique — ou sur le plan des usages qui sont faits des langues en situation de communication (aspects pragmatiques du langage : ex. « se saluer à travers le monde »). Il ne s'agit pas d'apprendre une langue, mais d'apprendre « sur » les langues que l'on pose en objets de curiosité et de questionnement en même temps que « par » les langues, puisqu'elles deviennent des supports d'apprentissage propices au développement de savoirs et de savoir-faire avant tout langagiers, mais pas uniquement. Ainsi, l'EAL ouvre sur un large spectre d'apprentissages à la fois géographiques, artistiques, patrimoniaux, et plus largement culturels.

La langue véhicule un mode de vie, des traditions, un patrimoine, une façon d'être au monde, bref, une culture dans son acception tant individuelle que collective. L'expression même de la langue par son locuteur, dans sa forme parlée comme dans sa forme écrite, en dit souvent long sur la culture personnelle de ce dernier. Cette dimension culturelle

est également présente en contexte d'interactions verbales avec un locuteur alloglotte où, dans certains cas, elle peut être source de malentendus (Kerbrat-Orecchioni, 1980). Langues et cultures sont d'ailleurs inextricablement liées dans les pratiques d'EAL qui entendent ainsi contribuer à la visée d'une société davantage tolérante et ouverte, en développant « [...] des représentations et attitudes positives d'ouverture à la diversité linguistique », à commencer d'ailleurs par celle présente au sein des classes, les enseignants étant encouragés à concevoir ces « activités de découverte d'autres cultures et d'autres langues en prenant appui sur celles des enfants d'origine étrangère de la classe » (De Grieve, 2020, p. 6). Ce faisant, l'EAL fixe les balises d'une certaine vision du vivre ensemble.

C'est certainement sur ce plan que se situent, selon nous, à la fois l'intérêt et l'enjeu premiers liés à l'introduction de l'EAL dès la première maternelle : induire une attitude ouverte à la pluralité des cultures, des langues, des autres : les langues deviennent un terrain de jeu privilégié pour expérimenter l'altérité. En cela, l'EAL remplit les conditions nécessaires à la mise en place d'une nouvelle dynamique interculturelle dans les classes maternelles et du début du primaire et, ce faisant, participe à l'ambition d'une école inclusive (Potvin, 2014 ; Barry, 2018 ; Barras & Manço, 2018). C'est cette dimension que nous allons explorer à travers la présentation d'une expérience de traduction conjointe réunissant une classe de première primaire d'une école rurale du sud de la province de Luxembourg, très homogène sur le plan culturel et linguistique, et les bénéficiaires adultes d'un cours de français langue seconde, assuré par un centre local d'insertion socioprofessionnelle¹.

2. Écouter une langue inconnue est d'abord une expérience sensorielle et émotionnelle

« La langue relève d'abord d'une perception auditive et émotionnelle. » (Pairon, 2020, p. 108.)

Induire une attitude positive à l'égard de la diversité linguistique et culturelle en confrontant les enfants à des sonorités inédites ne va pourtant pas de soi. De fait, les langues ne sont pas des objets désincarnés ; tout au contraire, écouter une langue est

d'abord une expérience sensorielle qui met en jeu à la fois une communauté linguistique, à travers les caractéristiques phonologiques de sa langue (son intonation, son rythme, son accentuation, sa hauteur), et une personne dont la voix (avec sa tessiture, sa puissance, ses caractéristiques) les actualise. Ainsi, l'ouïe donne accès à bien plus que des sonorités inédites, elle ouvre sur un univers de sensations et d'émotions qui peuvent être contrastées, aussi agréables qu'inconfortables, voire dérangeantes. Or, loin d'être anodine, cette première impression est une force agissante qui dessine inconsciemment les contours d'une existence charnelle à ses locuteurs, dont les traits apparaissent parfois avec une étonnante précision, car l'invisibilité du locuteur n'empêche pas sa représentation, loin de là. Ainsi, si vous présentez des visages de personnes inconnues à un groupe d'enfants de 3^e maternelle d'une école très homogène culturellement et linguistiquement et que vous leur demandez de les associer à des extraits sonores dans différentes langues, ils le font sans perdre une seconde et avec une assurance déconcertante. De même, est tout aussi étonnante la rapidité avec laquelle les enfants clament, unanimement et sans la moindre hésitation, l'anglais et le chinois comme les deux langues qu'ils aimeraient apprendre, laissant affleurer une hiérarchisation stéréotypée des langues — celle que l'on trouve relayée socialement et médiatiquement² — qui semble déjà incorporée, voire définitive. À cinq ans à peine, ils expriment déjà des représentations très arrêtées sur les langues et leurs locuteurs.

Prendre en compte ces perceptions et les préconceptions qui en résultent est d'autant plus impérieux que l'EAL, en ciblant les cycles I et II (M1-P2), s'adresse aux enfants qui sont précisément en train de construire leur rapport à autrui et leur propre identité. Si l'on n'y prend garde, le risque est grand de laisser se façonner (et à terme se figer) des représentations de l'Autre non seulement biaisées ou stéréotypées, mais insidieusement négatives, ce qu'Anne Feunten (2014) appelle des « replis ethnocentrés négatifs ». Est-il possible d'éviter un tel écueil et de faire en sorte que l'EAL ne produise pas, *in fine*, des effets négatifs en termes de rapport à l'autre, à la diversité et, plus largement, à la complexité du monde dans lequel l'enfant est appelé à grandir ? Éviter de se cantonner aux langues qui nous sont familières, mais, à l'inverse, travailler avec un panel étendu de langues — y compris, et surtout, des langues minorées — est bien entendu une partie de la solution qui passe, entre autres, par la

prise en compte des langues de la classe. Le second levier, aussi évoqué par le document de référence de l'EAL, est la participation aux activités d'EAL de personnes-ressources qui incarnent ces langues, en chair et en os.

Nous illustrerons l'impact de ce dernier levier à travers un projet, strictement expérimental, portant sur la réalisation d'une activité de traduction conjointe réunissant des apprentis lecteurs scribes de première année primaire et des bénéficiaires adultes d'un cours d'alphabétisation en langue seconde organisé par un centre d'insertion socioprofessionnelle locale.

3. Le projet

3.1. Contexte

L'expérience décrite s'inscrit dans un dispositif collaboratif³ visant à sensibiliser les enseignants des cycles I et II (M1-P2) à des pratiques pédagogiques intégrant les langues familiales de leurs élèves. Si, compte tenu de ses enjeux, ce dispositif a été principalement mis en œuvre dans des établissements accueillant des enfants de cultures et d'origines variées, il a également associé une poignée d'établissements excentrés des pôles urbains et caractérisés, en apparence du moins, par une certaine homogénéité culturelle et linguistique. L'objectif était de les mettre en prise directe avec des personnes de langues, de cultures et d'origines différentes, tout en évitant l'écueil de renvoyer ces dernières aux traits saillants et essentialistes de leur culture (musique, alimentation, habillement...) comme il est fréquent de l'observer lors des initiatives considérées comme interculturelles organisées à l'école (cf. « interculturel couscous », Abdallah-Pretceille, 2017). À cette fin, l'enjeu était de créer un espace d'apprentissage autour des langues de chacun : d'une part, celles que les uns et les autres parlent à la maison, et, d'autre part, celle que chacun d'eux apprend à lire et à écrire, le français.

3.2. La traduction comme « troisième espace » (Kramsch & Uryu, 2012)

La traduction est une activité complexe qui, en particulier lorsque celle-ci porte sur les textes littéraires, a donné lieu à une réflexion foisonnante,

tant philologique que philosophique ou encore sociologique⁴, traversée par la tension entre les exigences d'une traduction fidèle au mot près et le renoncement à l'absolu pour partir à la recherche de l'équivalence entre « le monde » (Eco, 2007) de la langue de départ et celui de la langue d'arrivée. Par-delà ses définitions, nous retiendrons du mot « traduction » le sens attaché à son étymologie latine « *traducere* » : « faire passer d'une langue à l'autre ». D'une part, « faire passer » souligne l'action d'un tiers dans ce passage et induit une coprésence qui nous semble particulièrement adéquate dans le cadre d'une activité commune de traduction transitant d'abord par l'oral et mettant donc en présence le locuteur de la langue de départ et celui de la langue d'arrivée. La traduction est ici moins vécue comme un exercice intellectuel que comme une rencontre sensible entre des visages et des langues portées par des voix. Les sens sont en éveil, le corps en alerte : on cherche à comprendre et à se faire comprendre. D'autre part, « l'autre » ne renvoie pas seulement à l'autre langue, mais à celui qui la parle. Dans cette optique, la traduction s'affirme comme le creuset d'une rencontre entre deux locuteurs de langues différentes et ouvre un « troisième espace qu'il est possible de concevoir en tant que synonyme du préfixe inter- » (Kramsch & Uryu, 2012), celui de la cotraduction qui réunit toutes les dimensions de la rencontre interculturelle : elle implique un mouvement, celui enclenché par le passage évoqué ci-dessus ; elle nécessite un effort conscient ; elle engendre une transformation.

3.2.1. Le mouvement : une progression pédagogique en guise de cheminement vers l'autre

La rencontre interculturelle implique un mouvement vers l'autre, le même que celui nécessaire au passage d'une langue à une autre. Du point de vue des apprenants concernés, il a pris la forme d'un cheminement pédagogique et culturel initié plusieurs mois avant la rencontre, à partir de l'exploitation pédagogique d'un texte littéraire bien connu des enfants, *Boucle d'Or et les trois ours*, abordé ici dans une version détournée sur le plan de sa forme. Il s'agit de *Bou et les trois Zours*, un album de littérature pour la jeunesse qui se propose de réécrire le célèbre conte en émaillant le texte de mots issus de différentes langues, d'anciennes formes du français (ex. « miel » est dit « mel »), de mots inventés,

de mots-valises (« confordouillet »), voire de verlan. Oralisé, le texte renvoie une image acoustique particulièrement joyeuse qui distille une musicalité enveloppante et permet une sensibilisation en douceur vers d'autres mélodies langagières. L'exploitation de cet album visait à développer trois compétences nécessaires au travail de cotraduction à venir :

- décaler l'oreille vers d'autres sonorités que celles habituellement entendues, sortir de sa zone de confort linguistique;
- prendre la langue orale comme objet d'analyse — méta-analyse — par une écoute dirigée de chaque unité de la phrase et du mot en entonnoir : le texte, la phrase, le mot, les syllabes et les phonèmes, en tant qu'unités distinctives entre la langue parlée par Bou et le français;
- développer des stratégies de compréhension interlangues par la prise d'indices phonologiques (la ressemblance de certains mots avec le français, les changements d'intonations et de hauteurs) et culturels (l'identification de références culturelles déjà connues).

Plusieurs séances ont ensuite été consacrées à la réécriture du conte, par les enfants et dans les mots des enfants, et à la rédaction du texte qui allait faire l'objet de la traduction.

3.2.2. Un effort conscient pour établir un dialogue interlangues

La rencontre proprement dite entre les apprenants et les bénéficiaires du cours d'alphabétisation en français langue seconde — un groupe composé de sept personnes dont le niveau en langue seconde est variable — a été organisée dans l'école des enfants. Il a pris la forme d'un parcours linguistique composé d'un atelier par langue (arabe dialectal, russe, turc, swahili), co-animé par un duo — sauf pour le swahili — de locuteurs d'une même langue. Les enfants ont ainsi progressé d'atelier en atelier, selon un protocole identique qu'ils avaient eux-mêmes conçu avec leur enseignante. Chaque atelier démarrait invariablement par la présentation de chacun dans sa langue d'origine, la consigne ayant été donnée dans ce sens aux bénéficiaires, afin que les enfants se retrouvent immédiatement plongés dans l'univers linguistique de l'autre à partir de formules usuelles de salutation et d'autoprésentation. Suivait un temps de traduction d'une liste de mots

établie par les enfants et reprenant, pour rester dans l'approche pragmatique, des termes de salutations ainsi que des expressions de routines conversationnelles (« Comment t'appelles-tu ? Comment ça va ? ») ou des mots courants voire familiers tels que « maman » ou « papa ».

Les bénéficiaires lisaient alors la partie (un paragraphe composé de quatre ou cinq lignes) du conte réécrite par les enfants qui, si nécessaire, répondaient aux questions de compréhension. Démarrait enfin la traduction de phrase en phrase, avant que l'attention se resserre sur les mots de la phrase que les locuteurs allophones transcrivaient progressivement dans leur langue, sous le regard des enfants. Une fois l'atelier terminé, ces derniers se rendaient au suivant.

L'ensemble du processus a réclamé de la part de l'ensemble des protagonistes une vigilance de tous les instants, et ce, pour plusieurs raisons. D'abord, parce que passer d'une langue à l'autre — *code switching* —, surtout quand l'une d'elles est complètement inconnue, réclame une attention particulière. Ensuite, parce que réceptionner un message dans une langue inconnue impose une écoute attentive



Figure 1 : Vigilance de tous les instants pour les enfants lors de la traduction en swahili.

et nécessite d'ouvrir grand les yeux à l'affut de tous les indices renforçant le message : la gestuelle, la posture corporelle, les expressions faciales que l'enfant peut décoder de façon inadéquate... À l'inverse, adresser un message à des locuteurs qui ne sont pas familiers de sa langue suppose d'être particulièrement soucieux de l'enveloppe formelle du message : ajuster son débit en parlant plus doucement, prendre conscience de ses gestes articulatoires afin de prononcer plus distinctement, marquer des pauses, revenir en arrière et répéter.

En tant que telle, c'est une triple expérience langagière que les enfants ont pu vivre dans cet échange croisé de langues : expérimenter plus intensément ce qu'implique de « parler une langue » au travers des différents paramètres à prendre en compte dans une situation de communication ; observer ce que signifie « apprendre une langue » par le truchement de l'expérience d'un tiers en train d'apprendre la langue que l'on parle depuis sa naissance ; entendre le français parlé par un locuteur dont ce n'est pas la langue maternelle, ce qui revient à voir sa langue transportée par une autre langue, laquelle lui imprime sa propre musicalité.

3.2.3. Transformation ? Sans doute une première amorce...

Lors du débriefing organisé en classe le lendemain, force a été de constater que les propos des enfants ont exclusivement porté sur les langues en tant que telles (« on a aimé les prononcer ; c'était difficile, mais c'était amusant »), très peu sur les locuteurs (« on a appris de nouveaux mots en swahili ou en arabe... »). Les enfants se sont également empressés de prononcer les mots qu'ils avaient retenus, renforçant une observation maintes fois réitérée tout au long du projet sur les pratiques plurilingues : leur plaisir viscéral à se mettre en bouche les mots des langues inconnues. Par ailleurs, leurs réflexions et leur regard très scolaires laissent transparente notre rapport dominant aux langues étrangères qui prennent sens à partir du moment où on les apprend. Prendre le temps de les questionner, de comprendre comment elles fonctionnent et en quoi elles sont singulières suppose un changement de regard, presque de paradigme, vers lequel il faut espérer que l'EAL ouvre la voie. Bien entendu, on ne peut ignorer que ces propos reflètent aussi la difficulté des enfants de cet âge à mettre des mots sur des ressentis et des émotions.

Pour autant, il ne faut sans doute pas minimiser l'importance des apprentissages retirés de cette expérience : les enfants ont appris à nommer les langues découvertes, à les identifier géographiquement, à les relier à des locuteurs ; ils ont aussi appris leur identité phonétique, ils ont dialogué avec et sur ces langues, dans un contexte expérientiel d'échanges constructifs. Sans compter qu'ils ont pu communiquer dans une situation de communication inédite et authentique propice au développement de leurs compétences discursives (Beacco, 2018, p. 162). Un enseignement qui vaut également pour les bénéficiaires du cours d'alphabétisation que l'expérience a pu nourrir bien au-delà des pratiques langagières qu'elle a engendrées : la reconnaissance de leur langue et de leurs compétences linguistiques par l'institution scolaire, la mise en relation explicitée de leurs langues première et seconde dans un contexte ciblé ; plus largement, pour certains bénéficiaires du cours, également parents, cette rencontre a permis de passer de l'autre côté du miroir de l'école et de poser un autre regard sur les apprentissages qui y prennent place.

4. Conclusion

Adossée à des objectifs d'apprentissage déclinés autour de savoirs et de savoir-faire, cette rencontre a été l'occasion, pour les apprentis lecteurs de première primaire, de vivre une expérience de l'altérité et, plus fondamentalement, de l'inconnu avec ce que cela suppose de découverte et de curiosité, mais aussi d'incertitude et de complexité. Les conditions d'un dialogue interculturel avec ce qu'il comporte d'émotions, de déstabilisation, d'empathie, bref d'humanité, ont été rencontrées grâce aux langues de chacun et à l'espace de « convergence des langues » (Payen de la Garanderie, 2014, reprenant Benjamin) créé par la cotraduction. À condition qu'il veille à replacer les langues dans leur « tissage social fait de rencontres, de négociation et de coconstructions » (Dervin & Jacobsson, 2021, p. 83), l'EAL réunit toutes les conditions pour proposer un interculturel vivifié et dynamique, sorte de « troisième espace », point de rencontre et d'accueil des cultures personnelles et collectives de chaque apprenant.

Bibliographie

Sources primaires

VALENTIN, E. & GREEN, I. (2008). *Bou et les trois jours*. Le Puy-en-Velay : L'atelier du poisson soluble.

Sources secondaires

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2017). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.

BARRAS, C. & MANÇO, A. (2018). Valoriser la diversité socioculturelle en milieu scolaire en déjouant les stéréotypes : expériences inclusives en Belgique francophone. *Éducation et francophonie*, 46(2), 146–167. [En ligne : <https://doi.org/10.7202/1055566ar>]

BARRY, V. (2018). L'école inclusive au prisme de l'altérité. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 82, 9–25. [En ligne : <https://doi.org/10.3917/nresi.082.0009>]

BEACCO, J.-C. (2018). *L'altérité en classe de langue. Pour une méthodologie éducative*. Paris : Didier Éditions.

DE GRIEVE, W. (dir.) (2020). *Éveil aux langues. Balises de progression et ressources pédagogiques de M1 à P2*. Fédération Wallonie-Bruxelles, 2020.

DERVIN, F. & JACOBSSON, A. (2021). *Interculturaliser l'interculturel*. Paris : L'Harmattan.

ECO, U. (2007). *Dire presque la même chose*. Paris : Grasset.

FEUNTEN, A. (2014). Les langues de l'école pour négocier les « inaccessibles des langues » à l'école. *Glottopol*, 23.

HAWKINS, E. (1984). *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge : Cambridge University Press.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980). *L'Énonciation — De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.

KRAMSCH, C. & URYU, M. (2012). Intercultural Contact, Hybridity, and Third Space. In J. JACKSON (éd.). *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. London : Routledge, Taylor and Francis.

PAIRON, J. (2020). Perception des émotions, langues et cultures. *Le Langage et l'Homme*, 1,101–117.

PAYEN DE LA GARANDERIE, Ph. (2014). La tâche de l'entre-deux : Walter Benjamin. In A. BERNARDET & Ph. PAYEN DE LA GARANDERIE (dir.), *Traduire-écrire : Cultures, poétiques, anthropologie* (p. 1–95). Lyon : ENS Éditions.

POTVIN, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Éducation et sociétés*, 33, 185–202. [En ligne : <https://doi.org/10.3917/es.033.0185>]

RICŒUR, P. (2004). *Sur la traduction*. Paris : Bayard.

TRONCY, Ch. (2014). *Didactique du plurilinguisme : approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*. Rennes : PUR.

Notes

- 1 Nous tenons à remercier l'AID La Trêve et les bénéficiaires du cours : Adelina, Svetlana, Nasser, Francine, Fatma, Gülsüm et Zahia.
- 2 Dervin et Jacobson (2021, p. 69–89), en déconstruisant les principaux stéréotypes sur la langue et l'interculturalité, montrent à quel point les langues sont des objets sensibles aux stéréotypes et lieux communs.
- 3 Projet « Les langues, c'est classe(s)! », coordonné entre 2018 et 2021 par les deux auteures de cet article.
- 4 Que l'on retrouve en synthèse chez Ricœur (2004).

VOLET 2

DOSSIER THÉMATIQUE

L'autonomie
des élèves
en question



Introduction

Nathalie FRANÇOIS
Stéphanie NOËL

ULiège
Centre interfacultaire de formation des
enseignants (Cifen)

N.Francois@uliege.be
snoel@uliege.be

L'université d'été du Cifen, temps de rencontre et d'échanges à destination des professionnel(le)s de l'enseignement, se penche, depuis presque 20 ans, sur des thématiques liées au monde scolaire. Après « les outils didactiques », « l'insertion professionnelle » ou encore « les tâches complexes », le Cifen avait choisi l'an dernier de questionner l'autonomie des élèves. La journée du 27 août 2021 avait été intitulée : « *Et maintenant je fais quoi ?* » *Apprentissage(s) et autonomie des élèves.*

Notre réflexion est partie d'un constat : dès le plus jeune âge, la notion d'autonomie est mise en avant. Que ce soit dans le monde scolaire, dans celui du travail ou plus généralement dans la société, être autonome apparaît comme une qualité très valorisée. Dans l'enseignement, ce concept peut se décliner de différentes manières : en classe, lors de travaux à domicile, dans l'utilisation d'outils numériques ou plus généralement au sein même de l'organisation de la vie de l'école. En pleine crise sanitaire, l'autonomie s'est d'autant plus trouvée au cœur des pratiques, notamment du fait de l'hybridation de l'enseignement.

Mais alors, que recouvre ce concept ? Plusieurs interrogations émergent quand il est question d'autonomie : est-elle innée ? Est-ce une capacité individuelle, un idéal à atteindre pour tous ? Doit-elle s'apprendre, être accompagnée... et si oui, comment ? Comment cela se manifeste-t-il dans les pratiques de terrain ?

C'est ce que cette université d'été du Cifen a souhaité explorer, en l'abordant tout d'abord d'un point de vue sociologique, puis en donnant la parole à des didacticien(ne)s et à des acteurs ou actrices de terrain, enseignant(e)s du secondaire. L'objectif était d'ouvrir le débat sur les enjeux, les conséquences, les leviers mais également les limites d'une notion dont chacun(e) a peut-être une définition personnelle. L'intérêt semblait dès lors d'ouvrir un questionnement sur les pratiques en positionnant l'élève au centre de ces réflexions.

Dans l'incertitude des mesures sanitaires et vu les contraintes d'une modalité en présentiel, le groupe organisateur avait choisi d'organiser cette université d'été à distance, tout en permettant aux participant(e)s (plus de 60 personnes) d'interagir via différents canaux, que ce soit oralement, par le chat ou encore via l'outil Wooclap. Les exposés du jour sont ici présentés grâce à la collaboration de toutes et tous les intervenant(e)s.

Contenu du dossier thématique

Dans la première contribution, Jean-François Guillaume (ULiège, Sociologie de l'éducation) pose la question de l'autonomie en termes critiques, montrant combien le modèle pédagogique de l'autonomie est influencé par une idéologie qui individualise les responsabilités.

La conférence d'Héloïse Durler (haute école pédagogique du canton de Vaud) revient sur ce que peut recouvrir cette notion d'autonomie. Les travaux d'H. Durler se situent dans le champ de la sociologie de l'éducation et portent sur les dispositifs pédagogiques et les inégalités d'apprentissages. Elle s'intéresse notamment aux effets de l'injonction scolaire à l'autonomie sur le travail des élèves et des enseignant(e)s.

Didacticien des mathématiques et enseignant dans le secondaire, Kevin Balhan (ULiège) s'appuie sur les théories de Brousseau (1986) et Chevallard (1992) pour mobiliser les concepts de « milieu » et de « situation fondamentale ». Il montre à partir d'un exemple que l'autonomie ne peut être pensée comme une qualité innée mais doit être construite à travers la formation.

Ingrid Mayeur (ULiège, Didactique de l'information et de la communication) s'interroge sur les outils numériques : dans quelle mesure permettent-ils de développer l'autonomie des élèves ? Elle montre que l'autonomie rendue possible par les outils numériques ne peut tenir lieu d'apprentissage de l'autonomisation et elle prône une approche « péda-gogo-centrée » plutôt que « techno-centrée ».

Dans sa contribution sur « L'autonomie à l'épreuve du numérique et de la pédagogie Freinet », Emmanuel Chapeau (ULiège et athénée de Waha) examine à travers des projets d'école (webjournal et webTV, capsules vidéo d'analyse photo) comment les élèves ont pu développer un apprentissage de l'autonomie, alors que le contexte prévoyait pourtant une scénarisation pédagogique très stricte.

Sophie Noleveaux (athénée royal d'Ouffet) explique comment elle a progressivement converti son cours

de mathématiques pour mobiliser la participation active des élèves et rencontrer l'hétérogénéité de ses groupes classes. Elle observe que sa méthode favorise la sollicitation de l'aide par des élèves désormais plus conscient(e)s de leurs besoins.

Enseignante de français, Élodie Bertholomé (IPEA, La Reid) montre comment elle utilise « le portfolio de compétences pour évaluer et faire progresser des élèves de 7^e professionnelle ». Elle présente des outils concrets pour mettre en place une forme autonome d'évaluation chez ses grand(e)s élèves.

Nous espérons que vous trouverez dans ce dossier thématique de quoi nourrir vos réflexions et interroger vos pratiques.

Remerciements

Le Cifen et la revue DeP adressent des remerciements particuliers à tous les membres du groupe de travail « Université d'été 2021 » : Jean Baron, Nathalie François, Joëlle Gris, Jean-François Guillaume, Alexandre Mouton, Stéphanie Noël et Yoric Petitfrère.

L'autonomie n'est pas qu'une capacité individuelle...

Jean-François GUILLAUME

Uliège

Didactique des sciences sociales
Centre interfacultaire de formation des
enseignants (Cifen)

UR DIDACTIfen

jean-francois.guillaume@uliege.be

En Belgique francophone, le législateur a introduit la notion d'autonomie dans les textes de loi qui encadrent le système éducatif. L'autonomie y apparaît tout à la fois comme une valeur qui oriente les missions prioritaires de l'école¹ et comme l'un des objectifs spécifiques du tronc commun². Elle est aussi une norme de référence qui détermine la finalité des travaux à domicile³ et des situations d'apprentissage qui doivent inciter l'élève à mobiliser des compétences « transversales⁴ ». L'autonomie désigne une aptitude attendue de l'élève, qui s'acquiert et s'accroît dans un parcours d'apprentissage, et à laquelle sont associées les idées d'individualisation, de créativité, de pensée, et de gestion du temps.

Par ailleurs, le terme est également utilisé pour qualifier le statut des établissements scolaires⁵ : les écoles sont autonomes, c'est-à-dire que chaque pouvoir organisateur est libre en matière de méthodes pédagogiques et est en droit d'établir son propre projet éducatif et pédagogique, ses programmes d'études, d'aménager ses horaires... à condition de respecter les prescriptions décrétales. La liberté dévolue aux établissements scolaires n'est pas absolue, mais limitée et encadrée.

Dans les pratiques éducatives et pédagogiques, l'autonomie a pris la forme d'une puissante injonction, de l'école maternelle jusqu'à l'université... Qui aujourd'hui oserait douter de la nécessité de l'autonomie dans l'apprentissage et de l'apprentissage de

l'autonomie à l'école ? L'élève autonome est devenu, comme le précise Héloïse Durler dans sa contribution à ce dossier, la figure contemporaine de l'élève idéal. Et parce qu'il s'agit bel et bien d'un idéal, un constat (cruel) semble s'imposer : les élèves ne sont pas suffisamment autonomes. Manquent-ils des moyens pour y parvenir ? Les pratiques, les techniques ou les dispositifs pédagogiques sont-ils efficaces et contribuent-ils à développer cette autonomie tant souhaitée ?

La tentation est grande de chercher des réponses et des solutions pratiques avant même d'avoir posé le problème, avant d'avoir pris le temps de « déconstruire systématiquement » l'univers de la « pédagogie de l'autonomie » en faisant apparaître « ses propriétés pertinentes, puis expliciter quelques enjeux centraux de ce modèle et de ses variations, pour conclure enfin sur l'une des grandes difficultés, historiquement significative, de sa mise en œuvre » (Lahire, 2001, p. 152). Comme Héloïse Durler, le sociologue Bernard Lahire propose une figure idéaltypique de l'enfant visé par le modèle pédagogique de l'autonomie :

[il] n'est pas nécessairement l'enfant épanoui défendu par une certaine pédagogie romantique et libertaire, qui elle aussi s'attaquait à tous les formalismes arides, à tous les traditionalismes, à la directivité, à l'oppression de l'enfant par les maîtres et à l'étouffement de sa créativité et de son imagination par l'inculcation de savoirs. L'enfant n'est pas conçu à partir de son possible épanouissement, mais comme un être intelligent, capable de construire ses savoirs et d'être un citoyen responsable : un savant doublé d'un politique. (Lahire, 2001, p. 153.)

Ne perdons pas de vue, avec le sociologue Pierre Bourdieu, que les idées dominantes sont celles qui conviennent aux dominants, à ceux qui tirent profit du mode d'organisation d'un secteur d'activités de nos sociétés — dans notre cas, la sphère éducative. Prôner le recours à des approches auto-socio-constructivistes, recourir à des techniques telles que la classe inversée, n'est pas nécessairement le remède miracle. Le fait pour l'enseignant d'adopter un

rôle d'accompagnement, de personne-ressource, de guide des apprentissages, suppose en retour la maîtrise d'importantes compétences relationnelles et (méta)cognitives du côté de l'élève — ce à quoi tous ne sont pas nécessairement préparés par leur socialisation familiale.

Poser le problème de l'autonomie autrement, c'est l'envisager non pas en tant qu'aptitude individuelle, mais comme une façon de qualifier la nature et le sens des rapports sociaux dans un contexte social caractérisé par la raréfaction des ressources disponibles et par l'émergence de débats autour de l'idée de justice distributive (Qui a droit à quoi ? Et en fonction de quels critères ?).

La notion d'autonomie peut alors être rapprochée de celle d'*empowerment* — qui peut être traduite par « autonomisation » ou « capacitation » — utilisée notamment par les acteurs du monde de la santé pour désigner la capacité de l'individu à prendre en charge sa destinée économique, professionnelle, familiale et sociale. Quand les ressources disponibles, qu'elles soient humaines, matérielles ou financières, se réduisent, d'autres idées finissent par s'imposer pour orienter leur répartition : être acteur de « sa » maladie, prendre « ses » responsabilités, « s'engager », participer activement à son traitement, être capable de poser des choix en toute autonomie, devenir « expert » de « son » corps, gérer « sa » maladie, faire preuve de « résilience »... Ces nouvelles injonctions s'accordent assez bien avec les logiques d'activation caractéristiques de l'État social actif. Le temps de l'État-providence paraît à présent révolu :

Aux mécanismes assistanciers et assuranciers de l'État providence, réputé « passif », il s'agit désormais d'agréger ou de substituer des mesures d'incitation et des dispositifs d'accompagnement favorisant l'activation et l'activité des allocataires sociaux sur un marché de l'emploi lui-même re-composé dans ses exigences, ses injonctions et ses modalités (flexibilisation, individualisation, mobilisation...). (Franssen, 2006.)

En d'autres termes, il reviendrait à chacun de se tirer d'affaire et si quelqu'un ne s'en « sort pas » quand il est confronté dans les difficultés, il se pourrait bien que cela soit un peu de sa faute... Entre la responsabilisation et la culpabilisation, la frontière est parfois bien mince...

On se demandera si ce n'est pas le même mouvement qui introduit la notion d'autonomie dans le champ des pratiques éducatives. Dans un roman

intitulé *Je suis un élève à problèmes*⁶, une logopède et un enseignant relatent le cheminement de Jérôme, 14 ans, durant toute l'année scolaire. Dans une rencontre diffusée sur une chaîne de télévision locale en Belgique francophone⁷, l'un des auteurs explique :

La première chose qui lui est proposée, c'est de prendre sa responsabilité par rapport à son chemin et à sa situation. La décision lui revient. Lors du premier entretien qu'il va avoir avec sa nouvelle logopède, Myrtille, il va être mis face à sa situation, la logopède va lui faire une proposition. « Je te propose de t'accompagner, mais il va falloir que tu deviennes acteur. » Donc, la première chose qui lui est proposée, c'est d'être acteur. Acteur de son évolution et de son chemin. Et puis ensuite, il va y avoir un suivi qui va lui être proposé au niveau scolaire, l'accompagner dans son organisation, dans sa mémorisation, dans la façon dont il va pouvoir gérer les cours. Et le troisième accompagnement qui va lui être proposé, c'est un accompagnement qui naît de son vécu intérieur, de son vécu psychologique, parce qu'un élève en difficultés vit une situation intérieure qui est difficile, parce qu'il n'est pas reconnu dans qui il est en tant qu'élève, et donc tout le côté psychologique va prendre à ce moment-là sa dimension dans le vivre.

La mobilisation de la notion d'autonomie n'est donc pas anodine. Elle s'inscrit dans un cadre idéologique qui privilégie le recours aux capacités et aux volontés individuelles dans la résolution des épreuves, qu'elles soient placées volontairement — c'est le cas des démarches d'apprentissage scolaire — ou involontairement — c'est le cas des accidents de la vie ou des problèmes de santé — dans le cours de l'existence.

Faudrait-il alors abandonner toute référence à l'autonomie dans une démarche d'éducation ? Non. Mais l'autonomie ne peut être résumée à la capacité individuelle de se donner ses propres règles et ses projets, ou de se prendre en main... Le législateur en Belgique francophone a d'ailleurs assigné quatre missions prioritaires à l'enseignement obligatoire, et notamment celle de « préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste, respectueuse de l'environnement et ouverte aux autres cultures ». Il s'agit alors de situer l'autonomie dans ses liens étroits avec la capacité, non seulement de prendre part à une action commune, mais aussi d'y faire preuve de solidarité et de sollicitude. L'autonomie suppose une forme d'institutionnalisation, à travers

des règles qui stabilisent les échanges, et une reconnaissance du bien-fondé de ces règles.

Dans le cadre de l'éducation scolaire, ces règles ne concernent pas que la gestion disciplinaire ou l'ordre dans la classe; elles portent aussi sur l'organisation des apprentissages. L'apprentissage de l'autonomie soulève dès lors d'importantes questions didactiques qui sont abordées dans les pages qui suivent. Ces questions portent par exemple sur la gestion du rythme de l'apprentissage (comment arriver à coordonner l'activité des élèves les plus lents et celle des plus rapides?), sur l'appropriation des savoirs fondamentaux (comment s'assurer que ces savoirs sont maîtrisés par chaque élève? Faut-il renoncer aux drills, à des tâches systématisées telles que par exemple la dictée?), sur l'utilisation des corrigés et l'exploitation des erreurs commises par les élèves (comment inciter l'élève à s'engager dans la résolution d'un problème s'il sait qu'après un certain temps, la « bonne » réponse lui sera donnée?), sur la conception des situations-problèmes (comment « jouer » avec la zone proximale de développement de chaque élève?).

L'un des défis que l'université d'été 2021 du Cifen a soulevés est peut-être bien celui de la formalisation des bases d'une didactique « citoyenne », dont l'autonomie individuelle constitue l'un des bénéfices escomptés. Si l'enseignant-e part de l'idée que l'accès à l'autonomie comporte tout à la fois des enjeux cognitifs et relationnels, que c'est dans l'épreuve que cette capacité se travaille et que l'autonomie caractérise l'état des rapports au sein d'une « communauté d'apprenants », alors les situations d'apprentissage qu'il-elle conçoit et anime devront reposer sur un subtil dosage d'invitation à l'engagement individuel — chacun doit s'impliquer dans la tâche — et d'obligation de solidarité — chacun doit être en mesure de tirer parti des réflexions et des essais collectifs...

Bibliographie

FRANSSSEN, A. (2006). L'État social actif et la nouvelle fabrique du sujet. In I. ASTIER & N. DUVOUX (dir.), *La société biographique : une injonction à vivre dignement* (p. 75–104). Paris : L'Harmattan.

LAHIRE, B. (2001). La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs, *Revue Française de Pédagogie*, 134, janvier–février–mars, 151–161.

Notes

1. Titre IV. Missions de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire. Chapitre 1^{er} : Des missions prioritaires. Article 1.4.1–2 : « [...] Les savoirs, les savoir-faire et les compétences s'acquièrent tant dans les cours que dans les autres activités éducatives et, de manière générale, dans l'organisation de la vie quotidienne de l'école. À cet effet, la Communauté française, les pouvoirs organisateurs et les équipes éducatives veillent à ce que l'école [...] 8^o recoure aux technologies de la communication et de l'information et aux technologies et outils numériques dans la mesure où ils sont des outils de développement, d'accès à l'autonomie et d'individualisation des parcours d'apprentissage. »
2. Chapitre II. Des missions spécifiques au tronc commun. Article 1.4.2–1., §2 : « Le référentiel de compétences initiales accorde la priorité au développement psychomoteur, intellectuel, social, affectif et artistique de l'élève. Il définit les habilités et/ou apprentissages visés en matière : 1^o de *développement de l'autonomie*, de la créativité et de la pensée [...] »
3. Titre V. Des travaux à domicile. Article 2.5.1–1 : « [...] De la troisième année primaire à la troisième année secondaire, tout pouvoir organisateur veille à ce que chaque école, dans le respect des responsabilités pédagogiques de chaque enseignant ou de chaque équipe éducative : [...] 4^o accorde à l'élève un délai raisonnable pour la réalisation des travaux à domicile de telle sorte que ceux-ci servent à *l'apprentissage de la gestion du temps et de l'autonomie*. »
4. Titre III. Définitions. Article 1.1.3.1–1 : « Dans le présent Code, il faut entendre par [...] 12^o Compétence transversale : les attitudes, démarches mentales et démarches méthodologiques communes aux différentes disciplines à acquérir et à mettre en œuvre au cours de l'élaboration des différents savoirs et savoir-faire; leur maîtrise vise *une autonomie croissante d'apprentissage des élèves*. »
5. Titre V. De *l'autonomie des écoles*, de leur pilotage et de la participation. Chapitre 1^{er} : De l'autonomie des écoles.
6. Le titre renvoie-t-il à une qualification du héros, Jérôme 14 ans, qui « est » un élève à problèmes? Ou de la démarche des intervenants qui « suivent » Jérôme?
7. TVLux, 7 septembre 2018, accessible via : https://www.tvlux.be/jean_marc_loutsch_et_francoise_dessy_quot_je_suis_un_eleve_a_problemes_quot_-29848-999-344.html

L'autonomie de l'élève : de quoi parle-t-on ?

Héloïse DURLER

Haute école pédagogique du canton de
Vaud (Suisse)

heloise.durler@hepl.ch

La présente contribution propose de questionner la notion d'autonomie à l'école, d'en envisager les présupposés, les implicites, mais aussi les conséquences concrètes sur les différents acteurs (élèves, enseignants, voire parents). En filigrane, son objectif est de susciter une prise de distance par rapport à certaines des évidences attachées à l'autonomie de l'élève, afin de favoriser la réflexion sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage propices à la réussite scolaire des élèves.

Pour ce faire, je vais principalement m'appuyer sur deux enquêtes ethnographiques menées dans des établissements de Suisse romande, l'une dans des classes des premiers degrés de la scolarité primaire (5–8 ans) (Durler, 2015; Durler & Losego, 2019), l'autre dans des classes du dernier degré du secondaire obligatoire¹ (14–16 ans).

1. L'autonomie : la solution à un problème ?

Lors de mon enquête menée à l'école primaire, j'ai d'abord voulu comprendre quel était l'élève idéal aux yeux des enseignants. Selon Howard Becker (1997/1952) l'élève idéal fait référence à l'ensemble des attentes spontanées de l'enseignant qui définissent le comportement approprié de l'élève. Il montre que les relations que les enseignants entretiennent avec leurs élèves se structurent autour d'une image du « client idéal » et que les élèves, en fonction de leur milieu social d'origine notamment, correspondent très inégalement à cette image. Or,

nous dit Becker, les comportements qui s'écartent de ceux qui sont associés à la figure de l'élève idéal vont être perçus comme des problèmes.

Au fur et à mesure de mes observations et de mes entretiens, il est apparu clairement que les principales attentes des enseignants s'organisaient autour de l'autonomie : un élève autonome est l'élève idéal. Par contraste, l'élève qui manque d'autonomie est considéré comme « déviant », au sens sociologique du terme, tandis que son comportement pose une série de problèmes. Ceux-ci appellent des commentaires, des plaintes, des réflexions, de la part des enseignants. Ils consomment une bonne part de leur énergie et sont vécus comme autant de situations les éloignant des conditions normales d'exercice de leur métier.

Le premier problème qui se pose aux enseignants est celui de l'incapacité supposée de certains élèves à travailler seuls.

Anne-Claire (enseignante), à propos de Simon (élève de 4^e année) : « J'ai remarqué que c'est un enfant qui est absolument incapable de faire quoi que ce soit tout seul. Si je fais avec lui, bon ça va. Il fait l'effort [...] Mais je veux dire, si je lui donne quelque chose à faire tout seul... » [Terrain école primaire.]

Des différentes observations réalisées en classe, on comprend que la sollicitation de l'adulte par l'enfant n'est pas interdite, mais doit se faire de manière mesurée. Plus généralement, on peut considérer que l'incapacité à agir (travailler, apprendre, etc.) seul se révèle être un problème majeur, dans la mesure où elle est liée à des *doxas* pédagogiques et des conceptions de l'apprentissage dans lesquelles il est attendu de l'élève qu'il prenne une part active dans le processus d'appropriation des savoirs, qu'il se place en posture de découverte, de recherche, de questionnement. Dans ce contexte, les activités de mémorisation-restitution sont dévalorisées au profit d'activités qui demandent davantage de construction, de mise en relation ou de raisonnement à partir d'informations ou de documents pluriels (Bonnéry, 2015).

Le deuxième problème largement évoqué par les enseignants est celui du manque de concentration. En d'autres termes, un élève autonome sait rester concentré sur ses tâches scolaires, tandis que l'élève manquant d'autonomie, dispersé, ayant des difficultés à rester centré sur son travail, doit fréquemment être rappelé à l'ordre sur ce plan.

Les élèves font une épreuve. Ricardo, un élève, joue et tripote des multicubes qui trainaient à côté de son pupitre. Elisabeth, l'enseignante, lui dit : « Ricardo, c'est pas les multicubes qui vont faire que tu réussisses. Allez, tu te concentres. » [Terrain école primaire.]

Derrière cet appel à la concentration adressé aux élèves considérés comme peu autonomes, on comprend qu'ils doivent non seulement être capables de réaliser seuls leurs activités scolaires, mais aussi maintenir leur attention sur leur travail solitaire sur une période plus ou moins longue. La concentration apparaît comme l'expression ou la cristallisation du paradoxe contenu dans les dispositifs scolaires et les pratiques pédagogiques valorisant l'autonomie de l'élève : la marge de manœuvre laissée à l'élève pour gérer ses activités d'apprentissage doit s'exercer selon des modalités bien définies. La concentration correspond à cette activité de contrôle, librement consentie, que l'élève réalise sur ses propres activités. L'élève doit alors être capable de réaliser son travail seul, sur un temps plus ou moins long, et cette activité solitaire est largement encouragée. La concentration condense à la fois des dimensions cognitives (savoir travailler, réaliser des tâches scolaires, savoir répondre à des exigences scolaires), temporelles (savoir le faire sur une période donnée, à l'intérieur de limites temporelles prescrites) et disciplinaires (le faire selon certaines règles). Cependant, loin de faire l'objet d'un entraînement spécifique, elle est le plus souvent considérée comme une compétence prérequis, mettant alors en difficulté les élèves qui ne maîtrisent pas les attitudes et les savoirs indispensables à sa mise en œuvre.

Au-delà de la dimension cognitive, les dispositifs scolaires observés présupposent l'existence d'une forme plus générale de maîtrise de soi (de son langage, de son comportement, de son corps). Les enseignants évoquent ainsi un problème de limites de certains enfants, qui « n'en font qu'à leur tête », qui « ont un problème d'autorité », qui « négocient tout », voire, dans les cas les plus problématiques, sont violents. Il faut replacer ces comportements,

ainsi que le jugement porté sur eux, dans le cadre des dispositifs scolaires de l'autonomie et des rapports de pouvoir qu'ils sous-entendent. Les relations hiérarchiques entre l'enseignant et les élèves sont souvent euphémisées et les modes d'exercice de l'autorité font appel à la négociation, à la discussion. En même temps, les relations de pouvoir dans la classe ne disparaissent pas, elles ne peuvent simplement plus se dire comme telles. Avec les dispositifs de l'autonomie, le contrôle sur les élèves s'exerce moins de manière externe, ce qui le rendrait visible et explicite, que sous des formes douces et plus invisibles. Le problème est alors que ces formes douces ne sont efficaces que dans la mesure où les élèves disposent, par leur socialisation familiale, d'habitudes à l'auto-contrôle. En effet, de même que les formes prises actuellement par l'autorité à l'école n'ont pas toujours eu cours, ni ne connaissent de traduction uniforme dans les pratiques, les modes d'exercice de l'autorité dans les familles varient en fonction des styles éducatifs privilégiés (Bernstein, 1975/2006). Bien évidemment, lorsque les modes d'exercice de l'autorité en cours dans la famille sont congruents avec ceux que l'on peut rencontrer dans le cadre des dispositifs de l'autonomie, l'élève pourra plus facilement s'y repérer (Lareau, 2011/2003 ; Thin, 2009).

Le manque d'initiative des élèves peu ou pas autonomes fait également partie des problèmes évoqués par les enseignants. Alors que les catégories de problème évoquées précédemment renvoient aux dimensions cognitive, temporelle, corporelle et disciplinaire de l'autonomie, il s'agit ici d'un état d'esprit général de l'élève, de son absence de goût, de motivation, voire de plaisir pour les activités scolaires qui fait l'objet de réactions. En l'absence d'esprit d'initiative, ces élèves perdent leur temps, se tiennent en retrait, ne savent pas profiter des occasions,

[Anita est une] enfant peu motivée, elle n'a pas la petite étincelle. Elle est très en retrait. La maman est hospitalisée. Elle a aussi de la peine à se confier. C'est la même chose avec la petite. C'est une petite qui n'a pas d'initiative. Dans une 4P, elle va être noyée. [Entretien avec Maude, enseignante, terrain école primaire.]

Les enseignants décrivent ainsi des enfants adoptant des comportements de repli sur eux-mêmes, des enfants « qu'on peut facilement oublier », « prostrés », « fuyants », « mystérieux ».

Les pratiques de repli sur soi peuvent aussi apparaître comme des formes de résistance, quand l'élève garde le silence lorsqu'un enseignant tente d'établir un dialogue avec lui ou encore lorsque l'enseignant souhaite qu'il communique des informations :

Quand on lui fait une remarque, elle vous regarde droit dans les yeux, grands ouverts, mais c'est une carpe. Vous n'obtiendrez rien d'elle, rien du tout du tout. Euh... et pourtant dieu sait qu'on lui a fait des remarques, hein. [Entretien avec Fabio, enseignant, terrain école primaire.]

Une autre problème lié au manque d'autonomie se rapporte à l'inconscience manifestée par certains élèves : inconscience de leur comportement et de leurs conséquences, inconscience de leurs difficultés, inconscience de leurs ressources pour s'améliorer, etc.

Elle est très dissipée comme ça. Elle vit pas sur terre, hein. Et puis ouais... mais elle est marrante, parce que... elle a pas l'air de s'en rendre compte [rires]. [Entretien avec Anne-Claire, enseignante, terrain école primaire.]

Dans cette perspective, les comportements considérés comme dérangeants sont moins ceux qui renverraient à des résultats scolaires insuffisants ou à une désobéissance de l'élève vis-à-vis de l'enseignant que ceux qui impliquent un manque d'investissement dans le projet scolaire. L'élève n'a pas à être parfait et infaillible dans ses apprentissages ou dans son respect des règles, mais il doit être parfaitement maître de lui-même, conscient de ses possibilités d'action sur lui-même, motivé par l'envie de s'améliorer. Cette forme de déviance par inconscience contient donc une dimension morale : l'élève est déviant parce qu'il ne se sent pas responsable de ces actes. Certaines controverses entre enseignants le montrent bien : ce qui compte, c'est d'avoir la possibilité d'atteindre ou de toucher l'élève. On trouve ici une conception, prégnante dans les dispositifs de l'autonomie, selon laquelle, si l'élève a conscience de ses possibilités d'action, il lui sera possible de faire des progrès dans ses apprentissages scolaires. *A contrario*, un élève qui ne semble pas conscient de ses difficultés ou de ce qu'il transgresse une norme est d'autant plus déviant qu'il sort du champ d'action de l'enseignant. Dans l'extrait suivant, une discussion s'instaure entre enseignantes autour de la situation d'un élève, Simon, qui subirait l'influence néfaste d'un environnement familial comprenant « beaucoup

de problèmes, beaucoup de violence ». Les propos échangés montrent que l'argument selon lequel l'enfant peut être touché est important : il est le signe qu'un travail est encore possible auprès de cet enfant non autonome.

Barbara : Voilà, je fais la synthèse. Cadrer. [...] Plus de gym et de rythmique. Positivons certaines de ses actions et puis spécialisé, auprès de [l'inspecteur]....

Anne-Claire : Et l'encourager aussi... Lui accorder de l'attention, quand il vient au local, il me dit : « Est-ce que je peux rester avec toi toute la journée ? »...

Barbara : Alors accordez-lui de l'attention. Accordons-lui de l'attention.

Laura : Oui, il m'a dit l'autre jour : « Oui, on m'a dit que tu voulais pas que je vienne. » Alors je lui ai dit que ce n'était pas moi, mais que c'était une décision... Mais donc il est touché quand même... [Conseil des maîtres, terrain école primaire.]

Ainsi, en creux, on a ici les contours de l'élève idéal : un élève qui sait travailler seul, qui sait se concentrer sur son travail, qui se tient dans le cadre des limites disciplinaires, qui a de l'initiative, qui participe volontiers, qui est conscient de ses éventuelles difficultés et qui sait comment y remédier. Par conséquent, lorsqu'un élève présente un écart dans ses comportements par rapport à ces attentes, la solution est simple : il lui faut faire preuve de plus d'autonomie. Celle-ci se présente effectivement le plus souvent sous la forme d'une injonction ou d'un appel fait à l'élève : « Montre-toi un peu plus autonome ! »

Bien évidemment, cet appel est paradoxal, voire illusoire, mais la force avec laquelle il s'impose s'explique par le fait que l'autonomie est aujourd'hui une valeur phare des normes éducatives (Darmon, 2006), une catégorie positive de perception du monde social (Lahire, 2005) : l'autonomie est désirable, souhaitable, à l'école comme dans d'autres univers sociaux. Comme l'indique encore Alain Ehrenberg (2005) qu'il s'agisse de recherche d'emploi, de vie de couple, d'éducation ou encore de manières de travailler, « l'action faite de soi-même » est celle qui a « à la fois, le plus de prestige et le plus d'efficacité aujourd'hui ».

2. L'autonomie : une ressource naturelle ?

Dans mes différentes recherches, il est apparu que l'absence ou la présence d'autonomie chez les élèves était souvent pensée par les enseignants comme une caractéristique essentielle de l'enfant. C'est parfois le caractère de l'enfant qui est mis en cause, son tempérament ou encore sa confiance en lui. Nous retrouvons ici des résultats déjà mis en lumière par Darmon (2001), lorsqu'elle identifie des logiques de personnalisation de la difficulté scolaire à l'école maternelle. Dans cette conception, l'autonomie ou la non-autonomie ne sont pas pensées comme les fruits de processus de socialisation, mais comme des données *a priori* et intangibles.

Dans le même registre explicatif, le caractère des enfants est parfois aussi expliqué par celui des parents. Perçus comme mous, laxistes, négligents ou au contraire excessivement durs ou stricts, ceux-ci peuvent être accusés d'engendrer un supposé manque affectif, lui-même considéré comme étant à l'origine du manque d'autonomie, notamment en raison d'un manque de « stimulation », notion fréquemment avancée pour expliquer certaines carences chez l'enfant.

En outre, le développement de l'enfant, sa maturité (sur lesquels l'enseignant n'aurait par définition aucune prise) sont aussi régulièrement convoqués pour expliquer le manque d'autonomie. Il y aurait des enfants qui restent bébés plus longtemps que d'autres. Ce niveau de maturité peut aussi être, selon les enseignants, lié aux pratiques éducatives parentales : par exemple, concernant les habitudes de sommeil (le fait de dormir dans son lit ou dans le lit de ses parents) ou encore la tendance des parents à faire les choses à la place de l'enfant (l'habiller, lui mettre ses chaussures, etc.).

Au final, ces diverses représentations de l'autonomie ont en commun de dresser un portrait quasiment immuable de l'élève en défaut d'autonomie et de rendre vaine toute tentative de le rendre autonome (du moins côté enseignant). Ces approches essentialisantes se retrouvent à la fois dans les pratiques de démissions enseignantes (ne plus s'occuper de l'élève, se déclarer démuni), que dans l'appel à des prises en charge extérieures et médicales. Le médecin (orthophoniste, psychologue, etc.) étant alors chargé d'une mission quasi-impossible : changer la nature de l'élève.

3. L'autonomie : le fruit d'une volonté individuelle ?

Il est une seconde conception de l'autonomie, en partie articulée à la précédente, qui met l'accent sur la responsabilité de l'élève. Cette conception responsabilisante apparaît lorsque les enseignants semblent présupposer que l'élève peut devenir autonome par sa volonté, son action, sa force de caractère.

Ce type de représentation se dégage lorsque l'enseignant met en œuvre de nombreuses injonctions et une utilisation fréquente de l'impératif, comme le « Courage ! » figurant dans ce commentaire écrit à un élève :

Pour progresser et surmonter les obstacles, il est indispensable d'être motivé. J'attends de la part de Ricardo des efforts qui vont dans ce sens. Courage ! En outre, il faut être constamment derrière Ricardo, sinon il ne fournit aucun effort pour comprendre ce qui lui est demandé. Il n'est pas du tout autonome. [Extrait du livret scolaire de Ricardo, 4P, 1^{er} trimestre, terrain école primaire.]

Cette conception responsabilisante, présente à l'école primaire, l'est d'autant plus à l'école secondaire. Les notions de « responsabilité », de « responsabilisation », voire de « confrontation » de l'élève à lui-même, font d'ailleurs partie du vocabulaire des enseignants auprès desquels nous avons eu l'occasion de faire des observations, comme l'illustre ce courrier adressé aux parents d'élèves, rédigé par les enseignants :

Durant l'année scolaire 2019–2020, les classes de (classe 1) et de (classe 2), à l'initiative des enseignants, vivront une expérience de « décroisement ». En effet, les deux classes seront réunies pour suivre les cours de mathématiques. Convaincus que chaque élève doit pouvoir évoluer à son rythme, les élèves auront l'occasion de découvrir des méthodes de travail responsabilisantes et développant l'autonomie de chacun. [Extrait d'un courrier adressé aux parents d'élève, terrain école secondaire.]

Cette conception se traduit parfois par des pratiques pédagogiques visant à ce que l'élève prenne conscience de la situation, au sens quasi-psychanalytique du terme. Ainsi, différentes techniques de questionnement ou d'auto-évaluation sont utilisées dans le but que l'élève se rende compte des

attentes de l'institution et y adhère, c'est-à-dire respecte les règles de l'institution scolaire sans même qu'il soit nécessaire de le rappeler à l'ordre. Véritables « sermons de l'autonomie » (Durler, 2015), ces discours tenus par les enseignants pour remobiliser les élèves visent clairement à ce qu'ils se prennent en main, de manière volontaire.

Il est évident que ce type d'injonction se heurte à des limites. Les travaux sociologiques évoqués précédemment nous permettent d'avancer que l'élève non autonome est un élève qui n'a pas développé les dispositions scolaires dans son milieu familial. Partant, il lui sera très difficile de les construire et de les mettre en œuvre sous l'effet de sa seule volonté.

Enfin, on peut supposer que l'exercice de conscientisation des difficultés (à travers l'expression de ses sentiments, la réalisation d'un retour réflexif sur son vécu, etc.) renvoie à la possession de ressources inégalement présentes selon les milieux sociaux, comme l'habitude d'objectiver et d'explicitier son expérience ou encore un rapport à l'existence davantage tourné vers la maîtrise (du temps, du destin, etc.) que vers un certain fatalisme.

4. L'autonomie et le risque de creusement des inégalités

Ces conceptions de l'autonomie contiennent, en germe, le risque de voir les inégalités scolaires se creuser. Dans un cas comme dans l'autre, nous sommes face à des discours et pratiques qui écartent quasiment l'idée selon laquelle l'action enseignante pourrait être pourvoyeuse d'autonomie chez les élèves qui seraient perçus comme insuffisamment autonomes. Il est également frappant d'observer que la valorisation de l'autonomie de l'élève tend à aller de pair avec une externalisation d'une partie du travail pédagogique à l'extérieur de la classe. En effet, nos observations montrent qu'il est habituel de voir une partie du travail de construction des connaissances renvoyée hors de la classe. En effet, lorsque la valorisation de l'autonomie de l'élève interdit la relation d'imposition directe, la seule solution qui s'offre aux enseignants pour surmonter les difficultés (de comportement ou d'apprentissage) est d'actionner les ressources indirectes que représentent les parents. Au nom de l'autonomie, les enseignants semblent s'interdire

de travailler certaines tâches perçues comme étant de bas niveau, répétitives, mécaniques, peu nobles (Garcia, 2013; Morel, 2014; Montmasson-Michel, 2018). Une part du travail des enseignants consiste alors à amener les parents à réaliser une partie du travail pédagogique à la maison (suivi des devoirs, exercices durant les vacances, lectures, etc.).

Le paradoxe réside dans le fait que moins l'enfant possède, de par sa socialisation familiale, de prérequis nécessaires aux apprentissages scolaires, plus il est considéré comme manquant d'autonomie, plus il est demandé aux familles d'adopter des pratiques éducatives valorisées à l'école, alors même que c'est envers les familles objectivement les plus éloignées de l'univers scolaire — autrement dit, qui possèdent le moins de ressources (en capital scolaire, culturel et économique) pour se mobiliser dans le sens attendu — que les injonctions se font les plus pressantes.

5. Conclusion : L'autonomie comme capacité à réaliser seul des tâches scolaires

Je défends ici l'idée que l'autonomie n'est pas une caractéristique individuelle, naturelle et universelle. Dès lors, de quoi parle-t-on lorsqu'on évoque l'autonomie des élèves? Le plus souvent, il s'agit de la capacité à réaliser seul des tâches scolaires, reposant sur la maîtrise de connaissances spécifiques et sur la possession de dispositions particulières (goût de l'effort, etc.).

Par conséquent, si l'on souhaite que les élèves deviennent autonomes, au sens scolaire, il est indispensable de se départir des conceptions responsabilisante et essentialisante qui sont habituellement attachées à la notion d'autonomie, pour considérer les moyens par lesquels l'institution scolaire peut prendre en charge, en son sein, la construction des prérequis aux apprentissages autonomes (*i.e.* les étayages, les processus pédagogiques, les interactions sociales, les formes de différenciation, etc. les plus pertinents), pour tous les élèves, en particulier ceux qui n'ont pas pu bénéficier de la socialisation familiale favorable à la constitution de dispositions rentables scolairement.

Bibliographie

BECKER, H. (1997). Les variations dans la relation pédagogique selon l'origine sociale des élèves. In J.-C. FORQUIN, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques* (p. 257–270). Paris/Bruxelles : De Boeck. Traduction de BECKER, H. (1952). Social-Class Variation in the Teacher-Pupil Relationship, *Journal of Educational Sociology*, 25 (8), 451–465.

BERNSTEIN, B. (2006). Classes et pédagogies : visibles et invisibles. In J. DEAUVIAU & J.-P. TERRAIL, *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs* (p. 85–112). Paris : La Dispute. Réédition d'un article de 1975.

BONNÉRY, S. (dir.) (2015). *Supports pédagogiques et inégalités d'apprentissage*. Paris : La Dispute.

DARMON, M. (2001). La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle. *Sociétés & Représentations*, 11, 515–538.

DARMON, M. (2006). *La socialisation*, Paris : Colin.

DURLER, H. (2015). *L'autonomie obligatoire, Sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Rennes : PUR.

DURLER, H. & LOSEGO, P. (2019). *Travailler dans une école. Sociologie du travail dans les établissements scolaires en Suisse romande*. Neuchâtel : Alphil.

EHRENBERG, A. (2005). « L'autonomie, nouvelle règle sociale ». Entretien avec Alain Ehrenberg. *Informations sociales*, 126, 112–115.

GARCIA, S. (2013). *À l'école des dyslexiques. Naturaliser ou combattre l'échec scolaire?* Paris : La Découverte.

LAHIRE, B. (2005). *L'esprit sociologique*. Paris : La Découverte. (Voir les pages 322–347).

LAREAU, A. (2011/2003). *Unequal Childhoods: Race, Class, and Family Life*, Second Edition. A Decade Later. University of California Press.

MONTMASSON-MICHEL, F. (2018). *Enfances du langage et langages de l'enfance. Socialisation plurielle et différenciation sociale de la petite enfance scolarisée*. Thèse de doctorat en Sociologie, université de Poitiers.

MOREL, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. Paris : La Dispute.

THIN, D. (2009). Un travail parental sous tension : les pratiques des familles populaires à l'épreuve des logiques scolaires. *Informations sociales*, 154, 70–76.

Notes

- 1 Projet « *Führung zur Selbstführung* », mené avec Judith Hangartner (PH Bern), Regula Fankhauser (PH Bern) et Crispin Girinshuti (HEP Vaud), financé par le Fonds national de la recherche scientifique.

Le regard didactique d'un professeur de mathématiques sur l'apprentissage des élèves en « autonomie »

Kevin BALHAN

ULiège
Didactique des mathématiques
Centre interfacultaire de formation des
enseignants (Cifen)
UR DIDACTIfen
Athénée Royal d'Esneux
kevin.balhan@uliege.be

Rendre les élèves capables de prendre en charge leur apprentissage des mathématiques de manière « autonome », au sens commun du terme, n'est pas l'un des objectifs que je poursuis dans ma pratique professionnelle d'enseignant. Toutefois, les cadres théoriques de la didactique me semblent pouvoir mettre en lumière certains ingrédients essentiels, sans lesquels former nos élèves à devenir autonomes ne peut réussir. C'est ce que je voudrais brièvement montrer dans ces quelques pages.

Les cadres théoriques auxquels je me réfère sont la *Théorie des situations didactiques* de Brousseau (1998), d'une part, et la *Théorie anthropologique de la didactique* de Chevallard (1992), d'autre part. La première s'est constituée en cherchant à déterminer les conditions minimales de fonctionnement des pratiques socio-constructivistes en situation scolaire. Elle permet de penser un certain travail collectif des élèves en « autonomie », dans le sens où elle épingle les conditions nécessaires pour que les élèves construisent par eux-mêmes le savoir que le professeur souhaite leur enseigner. Ce sera l'objet d'une première section. Quant à la seconde théorie didactique, elle permet une modélisation de l'activité mathématique, qui met en évidence certains éléments à travailler dans les classes pour conduire les élèves vers une autonomie plus individuelle. Ce sera l'objet d'une seconde section.

1. La nécessité d'un milieu et d'un caractère fondamental

Dans sa *Théorie des situations didactiques*, Brousseau (1998) a montré qu'il était possible pour l'enseignant de confier aux élèves la responsabilité de la construction du savoir, et d'abdiquer toute intention d'enseigner, mais pour un temps et en apparence seulement !

Sa thèse (Brousseau, 1986) offrait déjà un exemple d'une telle situation : elle consiste à demander à des élèves de l'école élémentaire (âgés d'environ 10 ans) de construire un agrandissement d'un puzzle semblable à un modèle reçu (figure 1), tout en respectant la contrainte que le côté mesurant 4 cm sur le puzzle reçu mesure 7 cm dans leur reproduction. Cette demande de l'enseignant est accompagnée de consignes : « Répartissez-vous en équipes de quatre ou cinq élèves », « Chacun d'entre vous doit construire une pièce au moins » ; et les enfants disposent de matériel : feuilles de papier quadrillé, ciseaux, règles graduées.

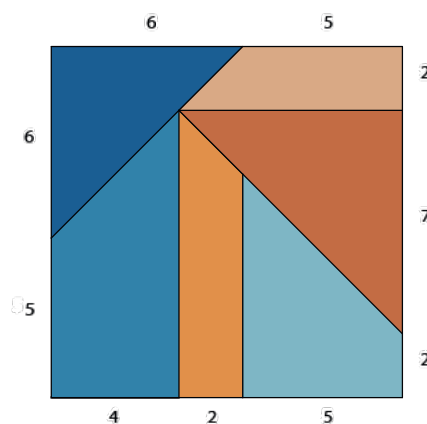


Figure 1 : Modèle du puzzle initial.

Il s'agit d'une première situation d'apprentissage des applications linéaires, singulière à plus d'un titre. D'une part, sans prendre conscience de cette condition de linéarité, l'agrandissement demandé du puzzle ne peut être réalisé. Or, cette condition de linéarité est précisément le savoir visé par Brousseau à travers la confrontation des élèves à cette situation. C'est là une première condition nécessaire au fonctionnement du socio-constructivisme en situations scolaires, que Brousseau appelle « le caractère fondamental » de la situation : le savoir visé doit être la seule réponse à la question posée ou, du moins, si elle n'est pas la seule réponse possible, elle doit être la réponse optimale (la plus performante). Ce caractère fondamental de la situation garantit donc un minimum d'apprentissage aux élèves, pourvu qu'ils viennent à bout du problème en question.

D'autre part, la situation mise en place par Brousseau est en elle-même un substitut à l'enseignant qui s'est retiré de l'action, laissant les élèves « seuls » face au problème posé. En effet, les élèves ont les moyens de valider ou invalider eux-mêmes les mathématiques nouvelles qu'ils auront construites, sans avoir à guetter l'approbation ou la désapprobation de leur professeur. Ici, les différentes pièces réalisées par les élèves s'emboîteront pour constituer l'agrandissement du puzzle voulu, ou non. L'intuition première des enfants est d'imaginer qu'il leur faut ajouter 3 cm à toutes les longueurs en jeu. Cette stratégie dictée par un modèle mathématique additif est invalidée ici par le fait que les pièces ne s'emboîtent pas au moment de la reconstitution du puzzle. *A contrario*, le modèle multiplicatif qui consiste à multiplier toutes les longueurs par $\frac{7}{4}$, sous-tendu par une condition de linéarité, est validé par l'emboîtement des différentes pièces et l'obtention d'une reproduction semblable au puzzle initial.

Ce substitut au professeur, que Brousseau nomme le « milieu », ne renvoie pas seulement aux pièces du puzzle. Il est tout ce sur quoi le professeur peut s'appuyer pour renvoyer à l'élève la responsabilité de la construction d'une part de savoir. Ce milieu est composé de différentes « facettes ».

Celles-ci peuvent être « matérielles », en un sens qui ne se réduit pas au matériel mis à la disposition des élèves et évoqué *supra*. Les pièces du puzzle constituent en effet des facettes matérielles du milieu, mais les choix faits par l'enseignant en sont aussi. Brousseau aurait par exemple pu imposer un autre rapport d'agrandissement. L'impact eût été

différent : passer de 4 à 8 est plus simple, passer de 4 à 7 plus complexe et nécessite de se ramener à l'unité. La formulation même de la question est une facette dont l'impact sur les élèves n'est pas négligeable. Schneider (1988) observe, par exemple, que si l'on pose aux élèves la question de la vitesse instantanée d'un mobile à un instant t donné, bon nombre d'entre eux ne s'engagent pas dans une réponse, faute d'y trouver un sens : « Ça [une vitesse instantanée] n'existe pas, il n'y a pas moyen de la mesurer, car le temps de regarder sa montre et du temps s'est déjà écoulé », ou encore : « En un temps nul, aucune distance n'est parcourue et on ne peut pas avoir une vitesse avec une distance nulle. » Mais cette chercheuse observe également que, lorsque la formulation est inversée en posant la question sur le temps (qui devient l'inconnue) et non plus sur la vitesse, les élèves s'engagent alors dans la question en mobilisant leur connaissance antérieure de la vitesse moyenne. Ce n'est qu'à la fin de leurs constructions mathématiques qu'ils se poseront la question de l'annulation de l'intervalle de temps considéré, pour répondre à la question de l'existence d'une vitesse instantanée. Ce qui est tout l'enjeu du problème.

Mais les facettes du milieu peuvent également être « sociales » : les échanges entre élèves bien entendu, mais également les interventions du professeur. En effet, bien que ce dernier se retire du jeu en apparence dans un premier temps, il reste néanmoins à l'écoute, observe, et intervient lorsque les élèves semblent être dans une impasse, tout en prenant garde à chaque instant de ne pas « vendre la mèche » aux élèves. Car aussitôt qu'il intervient, il y a toujours un risque que les élèves formulent effectivement la réponse attendue par leur professeur, mais parce qu'ils auront réussi à décoder dans son attitude ce qu'il attendait d'eux, et non pas par des moyens de rationalité intrinsèques à la situation. Une intervention opportune consiste ici à injecter un second puzzle (figure 2), plus particulier, dont la spécificité est de mettre en évidence la condition de linéarité dont les élèves doivent prendre conscience pour réaliser l'agrandissement du puzzle.

L'introduction de ce nouveau puzzle par l'enseignant permet aux élèves de prendre conscience que le modèle additif ne fonctionnera pas. Ajoutez 3 cm à chacun des côtés, vous obtiendrez en haut 10 cm et en bas 7 cm : le côté « supérieur » de la pièce verte dans l'agrandissement mesurera 10 cm tandis que le côté « inférieur » de la pièce bleue

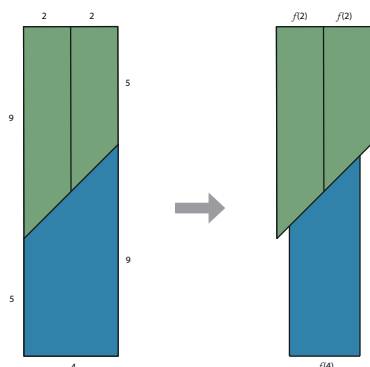


Figure 2 : Second puzzle injecté dans la situation par le professeur.

n'en mesurera que 7. Or, ils doivent forcément avoir la même longueur pour que leur reproduction soit fidèle à l'original. Mais ce puzzle permet également de suggérer à lui seul la condition linéaire : a et b désignant ici les côtés supérieurs des pièces vertes, et c le côté inférieur de la pièce bleue. Cette facette sociale du milieu va permettre une évolution du moyen de validation en « acte » (celui consistant à rassembler les pièces pour le reconstituer) vers une validation plus intellectuelle.

Enfin, le milieu se décline également selon une troisième facette, « cognitive » : celle des connaissances antérieures des élèves. Dans l'exemple du puzzle, il s'agit principalement du « modèle additif » dont Brousseau cherche à éprouver les limites en confrontant les élèves à cette situation. Car, tant que cette connaissance antérieure n'est pas « rejetée » par les élèves, ils ne remettent pas en cause leur stratégie première et continuent de prétendre que, si les pièces ne s'emboîtent pas, ce doit être parce que leurs camarades n'ont pas été suffisamment soigneux dans leurs découpages en construisant les pièces qu'ils avaient à charge de reproduire.

On voit ici le rôle à la fois allié et antagoniste que *doit* avoir le milieu de ces situations. D'une part, dans la situation du puzzle, la question a tout de suite un sens pour les élèves, ce qui a pour conséquence que les élèves s'engagent d'emblée dans la question. Mais, d'autre part, ce milieu est également un concurrent qui va résister aux intuitions premières des élèves.

Moyennant que ces situations, dites « adidactiques » par Brousseau, possèdent un milieu pertinent et un caractère fondamental, elles permettent aux élèves de s'investir dans un travail de construction du savoir en « autonomie », dans le sens où le

professeur ne prend pas en charge son enseignement et laisse à ses élèves la responsabilité de la construction de ce savoir. Cette autonomie est dans un premier temps « collective » puisque les élèves ne sont pas seuls face à la tâche qui leur est proposée, le milieu étant constitué d'une facette sociale importante.

2. Investiguer le champ d'opérationnalité des mathématiques construites

Ces situations adidactiques particulières doivent être suivies de ce que Brousseau appelle une phase d'« institutionnalisation », car le seul détenteur du savoir en jeu est le professeur. Il doit donc mettre en évidence, dans les investigations que les élèves auront menées, ce qui possède une valeur institutionnelle et sera essentiellement remobilisé par la suite. L'élève ne peut l'identifier sans l'enseignant, et si l'on veut armer l'élève pour favoriser une future autonomie individuelle dans les divers contextes qu'il rencontrera ultérieurement, il me semble qu'on ne peut ni ne doit couper à cette phase d'institutionnalisation.

Toutefois, celle-ci ne suffit pas. Il me semble également important de confronter les élèves au champ d'application des techniques mathématiques qu'ils auront construites lors de ces situations adidactiques, ou du moins de le situer en présentant les avantages et inconvénients. Dans sa *Théorie anthropologique du didactique*, Chevallard (1998) postule d'ailleurs que « toute activité humaine régulièrement accomplie peut être subsumée sous un modèle unique, que résume ici le mot praxéologie ». Le terme « praxéologie » renvoie, si l'on se réfère à son étymologie, à la fois à la pratique (*praxis*) et au discours sur la pratique (*logos*). L'un et l'autre sont indispensables pour décrire l'activité mathématique. Dans le bloc « pratique », on étudie l'usage que l'homme fait de certaines techniques pour répondre à des questions auxquelles il se trouve confronté. Mais l'activité mathématique ne peut s'y réduire et nécessite un « discours » qui légitime la technique au regard des tâches données et qui la rende intelligible, un « discours » qui *explore son champ d'opérationnalité et en éprouve les limites*.

C'est là un point important qui n'est que peu travaillé au niveau de l'enseignement secondaire en mathématique. Les travaux de Rouy (2007) ont en effet montré que cet enseignement se focalise presque exclusivement sur des procédures de calcul, sans que leur champ d'application soit particulièrement discuté. Le cas de l'enseignement de l'algèbre est éclairant à ce titre. Au cycle inférieur, l'algèbre est enseignée pour elle-même, comme discipline à part entière. Et les tâches que l'on demande aux élèves d'accomplir sont du type « développer » tel polynôme, « factoriser » tel autre...

À l'issue du collège, la manipulation des expressions algébriques n'est tendue vers aucun but extérieur au calcul algébrique, lequel doit trouver en lui-même la source de ses propres exigences. Aussi, les « règles » de cette manipulation sont-elles immotivées, purement formelles, s'exprimant par des consignes elles-mêmes standardisées (développer, factoriser). (Chevallard, 1988, cité par Schneider, 2012, p. 5.)

Tandis qu'au cycle supérieur, l'algèbre n'est plus enseignée pour elle-même, mais devient un outil au service d'autres disciplines comme l'analyse, la géométrie ou la trigonométrie. L'élève n'est alors plus guidé par une consigne imposée par le professeur; il doit désormais prendre lui-même une décision sur ce qu'il convient de faire dans la situation à laquelle il se voit confronté. Il lui faudra, par exemple (Schneider, 2012), choisir entre les expressions équivalentes d'une même fonction :

$$2x^2 - 3x + 1$$

$$2(x-1)\left(x - \frac{1}{2}\right)$$

$$x^2\left(2 - \frac{3}{x} + \frac{1}{x^2}\right)$$

celle dont il devra faire usage, ou transformer l'une en l'autre, selon qu'il faudra les dériver, en déterminer les racines ou effectuer certains calculs de limites.

Il y a là une rupture dans le comportement qu'attend de ses élèves l'enseignant du cycle supérieur, par rapport aux demandes des collègues du cycle inférieur. L'adaptation des élèves à cette rupture est bien souvent considérée comme allant de soi par l'enseignant, consciemment ou non. Peut-être partons-nous du principe que nos élèves savent factoriser, qu'ils savent développer, etc., mais être capable de le faire est une chose, être capable

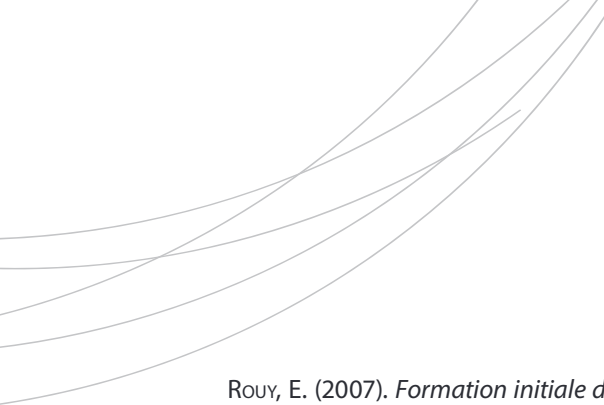
d'identifier les situations dans lesquelles ces actions sont pertinentes ou nécessaires en est une autre.

3. Conclusion

À travers ces quelques outils théoriques choisis, issus de la didactique des mathématiques, j'ai tâché de montrer que l'autonomie ne devait pas être pensée comme quelque chose d'inné, dont certains élèves disposeraient (les « meilleurs », et pas les autres), mais qu'il fallait la penser comme une acquisition possible, qui suppose une formation des élèves à celle-ci. En effet, le concept de praxéologie de Chevallard met en lumière ce que le discours du professeur doit prendre en charge pour outiller l'élève des connaissances mathématiques sans lesquelles l'autonomie ne pourrait être envisagée. Quant aux concepts de milieu et de situation fondamentale, ils montrent ce que les choix didactiques de l'enseignant doivent nécessairement prendre en compte pour permettre à l'élève de s'engager dans un travail de construction du savoir visé, sans plus pouvoir compter sur l'enseignant pour prendre en charge une partie de ce savoir. En outre, ce caractère fondamental des situations didactiques garantit un minimum d'apprentissage du savoir visé par les élèves, puisque ces derniers ne peuvent contourner sa construction pour répondre à la question posée. Sans vouloir amoindrir l'importance des autres conditions discutées, c'est peut-être là l'élément le plus important à garder à l'esprit, sans quoi on risque de privilégier par-dessus tout un travail en autonomie qui ne déboucherait sur aucune acquisition de connaissances par l'élève.

Bibliographie

- BROUSSEAU, G. (1986). *Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques*. Thèse de doctorat. Université de Bordeaux I.
- BROUSSEAU, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- CHEVALLARD, Y. (1988), *Notes sur la question de l'échec scolaire*. Publication n° 13 de l'IREM d'Aix-Marseille.
- CHEVALLARD, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 12(1), 73-112.



ROUY, E. (2007). *Formation initiale des professeurs (du secondaire supérieur) et changements de posture vis-à-vis de la rationalité mathématique*. Thèse de doctorat. Université de Liège.

SCHNEIDER, M. (1988). *Des objets mentaux « aire » et « volume » au calcul des primitives*. Thèse de doctorat. Université catholique de Louvain, Belgique.

SCHNEIDER, M. (2012). *Quelle fonctionnalité pour l'algèbre au niveau de l'enseignement secondaire? La piste de la modélisation fonctionnelle*. Exposé préparatoire à la conférence nationale sur l'enseignement des mathématiques à l'école obligatoire. Paris.

Dans quelle mesure les outils numériques permettent-ils de développer l'autonomie des élèves ?

Un aperçu depuis la didactique de l'information et de la communication

Ingrid MAYEUR

ULiège

Didactique de l'information et de la communication

Centre interfacultaire de formation des enseignants (Cifen)

UR Traverses et UR DIDACTifen

ingrid.mayeur@uliege.be

1. Introduction : d'où parlons-nous ?

La didactique de l'information et de la communication, parfois rapprochée de l'éducation aux médias, se situe au croisement des sciences de l'information et de la communication (SIC) et des sciences de l'éducation. Elle s'intéresse ainsi à la manière dont les savoirs en information et communication peuvent être transposés, traduits en objectifs d'apprentissage, enseignés, et leur maîtrise évaluée — avec ceci de particulier que les sciences de l'information et de la communication ont fait des processus de médiation des savoirs l'un de leurs objets d'étude privilégiés. Hors du champ didactique au sens strict, les sciences de l'information et de la communication se sont attachées de longue date à étudier les médias et les médiations des œuvres culturelles, des informations d'actualité ou des savoirs, comme ensemble socialement structuré et reconnu d'informations dans un domaine donné :

savoirs savants pouvant être vulgarisés ou transposés, savoirs scolaires dont la transmission est médiée par un dispositif de classe, ou encore, ce qui nous intéressera davantage ici, par des interfaces numériques (voir par exemple, à ce sujet, Cordier, 2020). On comprendra donc que les outils du numérique éducatif, tels qu'ils se sont déployés massivement durant la crise sanitaire et qui, pour certains, se sont installés durablement dans le paysage de l'enseignement, nous intéressent à plus d'un titre, et peuvent être saisis sous des angles différents.

Tout d'abord, notre champ disciplinaire étudie les médias informatisés (Davallon *et al.*, 2003/2013) en tant qu'ils conditionnent la circulation des savoirs et suggèrent/entérinent des usages textuels, puisqu'au sein des « écrits d'écran » (Souchier et Jeanneret, 1999), l'énonciataire agit concrètement sur le texte qui lui est donné à lire, le manipule, active les voies de circulation qu'ouvrent les liens hypertextes, etc. D'une part, ces usages sont orientés par des imaginaires et représentations associés à ces dispositifs, qui circulent socialement et se manifestent, entre autres, dans les « discours d'accompagnement » (Jeanneret, 2000) de ces outils, au rang desquels se comptent les textes institutionnels¹. S'agissant des outils, ressources et médias numériques, ces représentations sont habituellement associées au caractère illimité des connaissances et des capacités d'archivage, à l'absence de matérialité ou de médiation, à l'interactivité sans limite, mais aussi à l'autonomie de l'utilisateur dans l'acquisition de savoirs, dont il sera question ici. D'autre part, les pratiques étant inséparables des objets sur lesquels elles s'exercent, les publics font eux-mêmes preuve d'initiative et certaines de ces pratiques

sont entérinées, à terme, par les dispositifs médiatiques eux-mêmes. En bref, c'est ici le média informatisé comme espace de contrainte et de liberté que l'on peut saisir, avec le regard disciplinaire des SIC, comme instance de mise en forme et de prescription d'usages liés à l'appropriation des savoirs.

Ensuite, en tant que didacticiens formant de futurs enseignants au sein du département Médias, culture et communication de l'université de Liège, nous nous intéressons encore à ce que les dispositifs numériques font aux objets disciplinaires à enseigner, et, de là, à la manière dont on pourra effectivement les enseigner, c'est-à-dire : quelles sont les opportunités et limites des outils numériques en situation d'apprentissage, dans quels cas permettent-ils, ou non, de faire mieux apprendre les objets disciplinaires. Ces objets couvrent un spectre assez large qui intègre des textes issus des médias d'information, des blogs, des réseaux sociaux, ou encore de la communication professionnelle, des productions théâtrales ou audiovisuelles, etc.

La présente contribution est nourrie de ces préoccupations et peut être lue comme une forme de cadrage introduisant l'étude d'un cas concret, proposée dans une autre contribution de ce dossier. Nous allons pour notre part examiner l'idée selon laquelle l'autonomie de l'apprenant serait favorisée par le recours aux dispositifs numériques². L'intervention d'Emmanuel Chapeau, assistant du service Didactique de l'information et de la communication et enseignant à l'athénée Léonie de Waha, proposera dans les pages qui suivent, la présentation de deux dispositifs d'enseignement des messages médiatiques mobilisant les outils numériques et une lecture réflexive de ces dispositifs, qui montre la nécessité d'une scénarisation pédagogique pour rendre effectifs le processus d'autonomisation de l'apprenant et l'atteinte des objectifs d'apprentissage.

2. Outils numériques et autonomie de l'apprenant

Nous tenterons ici de problématiser brièvement, avec le regard de notre didactique, ce lien établi entre outils numériques et autonomie de l'apprenant. Nous nous appuyerons en cela sur deux sources qui intègrent elles-mêmes une revue de la littérature existante : d'une part, l'ouvrage d'André

Tricot et de Franck Amadiou, *Apprendre avec le numérique*, et l'article de Julie Denouël, « L'école, le numérique et l'autonomie des élèves » paru dans la revue *Hermès*, qui récapitule certains éléments du premier, mais ouvre sur d'autres considérations utiles, comme une analyse des représentations et injonctions contenues dans les textes institutionnels (Denouël, 2017 ; Amadiou & Tricot, 2014/2020).

Le point de départ des deux études peut se résumer comme suit : dans les représentations spontanées, l'autonomie de l'élève serait favorisée par l'usage des outils numériques en situation d'apprentissage. Or, la littérature scientifique tendrait plutôt à montrer que cette idée doit être fortement réévaluée, l'autonomie étant en réalité une condition préalable au bon déroulement d'une activité pédagogique mobilisant les outils numériques. Tricot et Amadiou consacrent à la question le sixième chapitre de leur ouvrage, qu'ils précisent en ces termes : « Est-ce que les environnements numériques offrant une liberté d'action, de gestion et de régulation de son propre apprentissage à l'apprenant contribuent à améliorer les compétences à être autonome dans son apprentissage ? » (Amadiou & Tricot, 2014/2020, 58).

Les auteurs rappellent tout d'abord que la question de l'autonomie de l'apprenant est intrinsèquement liée à celle de l'autorégulation des apprentissages : être autonome suppose en effet d'être capable de réguler soi-même son parcours d'apprentissage, de s'adapter à un contexte donné et d'y ajuster les moyens mis en œuvre pour atteindre ses objectifs. L'apprenant doit à cette fin mobiliser diverses compétences et stratégies, ces dernières étant de trois ordres : les stratégies *motivacionnelles* (accorder de la valeur à ce qui est étudié, volonté de maîtriser les apprentissages), *cognitives* (capacité à organiser et outiller le travail de mémorisation, par exemple avec des plans et résumés) et *métacognitives* (liées aux connaissances et compétences qu'ont les apprenants [i] sur les activités d'apprentissage et leurs propres compétences d'apprenant, par exemple être capable de planifier un temps de révision, de s'auto-évaluer, de se fixer des objectifs intermédiaires, etc.; [ii] sur un domaine, par exemple la capacité à rechercher de l'info à jour, etc.).

En ce qui concerne ce que certains chercheurs appellent les « hypermédias » (ou documents numériques par lesquels les apprenants construisent leur propre parcours, du type MOOC), la littérature scientifique atteste, d'après Tricot et Amadiou

toujours, que ce sont les stratégies *métacognitives* (contrôle de la compréhension, planification des apprentissages, etc.) qui sont plus que tout autre nécessaires à l'atteinte des objectifs d'apprentissage, de même qu'une connaissance préalable du domaine étudié³. Or, tous les apprenants ne disposent pas de compétences et de connaissances leur garantissant une bonne autonomie. Les études tendent également à montrer que les apprenants performants dans les apprentissages en ligne le sont également dans les apprentissages autorégulés, et vice versa⁴, ce qui mène Tricot et Amadiou à la conclusion suivante : « Selon nous, l'autonomie n'est pas la résultante d'un apprentissage avec les technologies, mais bien une compétence nécessaire à la conduite d'apprentissages autorégulés. En d'autres termes, les contextes d'apprentissage en ligne » (*Ibid.*, 64). Dans ce cas, il est nécessaire, pour favoriser l'atteinte des objectifs d'apprentissage, de prévoir des dispositifs d'accompagnement et de guidage dans les environnements du numérique éducatif.

Les environnements du numérique éducatif s'apparentent ainsi à des lieux d'apprentissage autorégulé, où les compétences d'autonomie dont dispose déjà l'apprenant favoriseraient la réussite dans les tâches proposées. L'idée d'un processus d'autonomisation des élèves dans l'acquisition des savoirs, qui découlerait naturellement de l'usage des dispositifs numériques rejoint alors d'autres idées courantes comme celle des *digital natives* (Prensky, 2001) : les générations d'élèves nés avec les outils numériques, qui seraient dès lors capables intuitivement de les utiliser. Ce type d'idées reçues possède néanmoins une valeur doxique, c'est-à-dire qu'elles sont liées à des représentations spontanées qui doivent être interrogées, mais sont aussi le signe d'imaginaires communément partagés, ce qui ne doit pas nécessairement être négligé. Ces représentations peuvent en effet être questionnées quant à ce qu'elles disent de notre rapport au savoir, à l'éducation et aux dispositifs numériques, ainsi que des pratiques d'enseignement qu'elles suggèrent. Par ailleurs, il serait vain de tenter de saisir les dispositifs médiatiques en les coupant des imaginaires desquels ils participent (Davallon *et al.*, 2003/2013). Quelles seraient dès lors les raisons pour lesquelles l'idée d'une autonomisation de l'apprenant, au simple contact des dispositifs numériques, se retrouve à ce point ancrée dans le discours éducatif ? Trois éléments saillants peuvent être identifiés à partir des études consultées.

Au premier chef, la modification significative de la masse de savoir disponible et des opportunités, pour l'élève, d'y accéder, entretient une certaine confusion entre *accéder* au savoir, *l'apprendre* et *l'enseigner*. Tout d'abord, l'apprentissage n'est pas l'enseignement, qui va en quelque sorte amener l'élève à s'approprier un *curriculum* de savoirs et compétences qu'il n'apprendrait pas spontanément hors du cadre institutionnel. Ainsi que le soulignent Tricot et Amadiou, « confondre l'apprentissage et l'enseignement est la source majeure de l'illusion selon laquelle des ressources pourront un jour remplacer les enseignants » (Amadiou & Tricot, 2014/2020 : 135). Par ailleurs, pouvoir accéder à un savoir ne présuppose pas nécessairement d'être capable de se l'approprier ; Tricot et Amadiou indiquent à cet égard que le numérique permet surtout la création de ressources, les apprentissages portant spécifiquement sur la manière d'utiliser ces ressources à bon escient pour l'acquisition des savoirs et compétences visés. On le voit, l'enseignant reste en charge du développement de la littéracie médiatique des élèves, orientée ici vers la sélection et la mobilisation d'une information pertinente⁵, qui seule permettra son autonomisation future.

Ensuite, la valeur d'autonomie est portée par les discours institutionnels comme un but scolaire, et liée à des compétences à développer dans les apprentissages. L'article de Denouël s'appuie à cet égard sur divers exemples du cadre institutionnel français⁶ ; en Belgique, ce but est notamment explicité dans le *Décret Missions* du 24 juillet 1997, dès lors que les élèves doivent, en milieu scolaire, « acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie » (art. 6). Ces mêmes discours institutionnels valorisent fortement les outils numériques comme les mieux à même de préparer le citoyen de demain ; d'une manière générale, le numérique est régulièrement présenté comme intrinsèquement motivant et vecteur d'innovations pédagogiques (ce en quoi les textes institutionnels s'alignent absolument sur les discours d'accompagnement des produits d'entreprises comme Google ou Microsoft, par exemple). Or, souligne Denouël,

S'intéresser de manière rigoureuse à la façon dont « le numérique » est susceptible de soutenir l'autonomisation scolaire des élèves suppose d'emblée de s'extraire des idéologies technicistes qui, à l'évidence, structurent ces discours institutionnels. En effet, ces conceptions techno-déterministes laissent à croire que les technologies ont des « impacts » positifs sur les individus, et qu'au

sein du champ éducatif, leur usage produit automatiquement sur les élèves les effets d'autonomie escomptés (Denouël, 2017, § 7).

On le constate, et l'auteure le relève elle aussi (à partir du travail de Tricot et Amadiou, entre autres), la littérature scientifique ne valide pas cette assertion techno-déterministe, mais tend plutôt à montrer la nécessité d'un accompagnement pédagogique approprié qui rendra possible cet apprentissage en autonomie dans les interfaces du numérique éducatif. En d'autres termes, il conviendra d'adopter une démarche pédago-centrée et non techno-centrée (Denouël, 2017, § 9) lorsqu'est mobilisé ce type d'outil.

Enfin, les outils du numérique éducatif offrent une large palette permettant des situations de travail en autonomie (variété des activités, personnalisation du parcours d'apprentissage et du *feedback*, correction automatisée d'exercices, etc.). Cependant, l'autonomie possible de l'apprenant n'équivaut pas pour autant à un apprentissage de l'autonomisation. Denouël note à cet égard que les outils numériques sélectionnés par l'institution scolaire le sont précisément en raison des *affordances* (Gibson, 1979; Simonian, Quintin & Urbanski, 2016) qu'ils présentent par rapport à l'injonction à l'autonomie portée par les textes institutionnels :

Ces différentes TICE semblent pouvoir participer du développement de l'autonomie scolaire des élèves car leur usage favorise l'émergence de pratiques d'auto-correction, d'auto-direction, d'autorégulation et d'auto-contrôle; pratiques d'auto-formation (Albero, 2003) au sens large dont l'institution estime qu'elles peuvent contribuer à l'acquisition des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être et des formes de gouvernement de soi attendues dans le cadre scolaire. Partant, nous observons qu'avec ces objectifs d'auto-direction, d'auto-régulation et d'auto-contrôle dans les apprentissages, la conception de l'autonomie scolaire qui est promue s'ordonne autour d'une figure idéaltypique de l'autodidacte : celui qui apprend seul et qui construit son désir d'apprendre sans aide ni accompagnement extérieur. (Bézille, 2003; Denouël, 2017, § 9-10.)

Une limite importante à cet égard est que les véritables autodidactes sont rares et ne peuvent donc être assimilés au profil de l'élève lambda; et Denouël souligne en outre que cette injonction à l'autonomie est paradoxale car, pour être efficiente, elle nécessite des apprentissages en amont, donc que ces compétences d'autonomie soient déjà

acquises par l'élève lorsqu'il arrive à l'école. Ce qui fait dépendre la réussite du contexte éducatif de l'élève hors école, soit son cadre de vie familial et ses déterminants socio-économico-culturels; en effet, ces compétences seront plus facilement acquises dans un environnement familial au capital culturel fort, doté d'une culture numérique incitant aux pratiques similaires à celles encouragées par l'institution scolaire (Fluckiger, 2008, cité par Denouël, 2017).

3. Bilan provisoire : comment développer l'aptitude des apprenants à autonomiser leurs apprentissages avec les outils numériques ?

En résumé, si l'autonomie dans la gestion des apprentissages est perçue doxiquement comme un bénéfice résultant de l'usage des outils numériques, il s'agirait davantage, on le voit à la lumière des études citées, d'une compétence préalable conditionnant l'atteinte des objectifs d'apprentissage lorsque les outils numériques sont mobilisés dans la scénarisation pédagogique. Or, l'autonomie est souvent pensée comme un but éducatif et rarement comme un pré-requis nécessaire aux apprentissages?. S'écarter de la vision techno-centrée consistera, *in fine*, à replacer l'enseignant au centre. C'est bien ce que concluent Tricot et Amadiou au terme de leur ouvrage :

Les apprentissages scolaires sont d'abord fondés sur des *savoirs scolaires*, qui préparent le futur de nos enfants, et également sur des *enseignants*, qui conçoivent des *scénarios pédagogiques* et mettent en œuvre de façon professionnelle des relations de travail et de confiance au sein de leur classe. Les outils ne sont que des outils. Quand on leur assigne cette place, alors les outils numériques ont un potentiel formidable, que nous sommes en train de découvrir. (Amadiou & Tricot, [2014] 2020, 141.)

Compte tenu de ce qui précède, quels sont les éléments que l'enseignant devra veiller à mettre en place, dans un scénario pédagogique où interviennent les outils numériques, pour que l'élève puisse mobiliser des stratégies motivationnelles,

cognitives et, surtout, métacognitives pour s'autonomiser et atteindre les objectifs d'apprentissage visés ?

Tout d'abord, un questionnement réflexif doit être mené sur l'adéquation des outils numériques avec l'objectif d'apprentissage (soit, en quoi ce choix permet-il de faire mieux apprendre?). En amont de toute conception d'activité, l'enseignant sera encore amené à s'interroger sur le degré d'autonomie qu'il suppose de l'apprenant, et sur les compétences dont ce dernier disposera au moment de se confronter à la tâche. Dans le dispositif numérique, l'enseignant veillera également à poser les balises permettant l'autonomisation des apprenants, p. ex. parcours guidé, tutoriel, buts intermédiaires, outils de *feedback*, visualisation des résultats obtenus, temps d'apprentissage. À l'entame de l'activité, l'enseignant soignera son cadrage (consignes, annonce du parcours, etc.) et la familiarisation des élèves avec les thématiques abordées. Par ailleurs, il faudrait encore se préoccuper plus largement de la manière dont les élèves sont préparés, au fil de leur cursus scolaire, au développement de stratégies métacognitives (capacité à se fixer des objectifs, à élaborer un plan de travail, à s'évaluer, etc.).

Le retour d'expérience de deux dispositifs d'enseignement des messages médiatiques dans le cadre d'un cours de communication/expression, présenté dans la contribution suivante, mettra précisément en évidence la nécessité d'une réflexion préalable sur le degré d'autonomie de l'apprenant qu'implique l'activité, mais aussi sur la manière dont le dispositif peut favoriser la mobilisation de stratégies permettant l'apprentissage en autonomie.

Pour conclure, on reviendra, depuis notre perspective disciplinaire, sur l'intérêt d'accroître l'autonomie de l'apprenant en l'amenant à une saisie d'ensemble des outils du numérique éducatif, qui intègre les discours d'accompagnement des dispositifs ; soit, ainsi que le proposent Tiphaine Carton et Nolwenn Tréhondart dans un article consacré à « La Plateformisation de l'éducation aux médias », développer des activités « où l'enseignant et l'éducateur aux médias ne se contentent pas de former à des usages fonctionnels et acritiques, mais questionnent aussi les logiques politiques, économiques, idéologiques et éditoriales des artefacts avec lesquels ils travaillent » (Carton et Tréhondart, 2020, § 7). L'appréhension des médias informatisés comme un complexe associant textes, techniques et usages (Davallon *et al.*, 2003/2013), qui ouvre la

possibilité d'une interrogation critique sur les représentations qu'ils véhiculent, sur la manière dont ils suggèrent des usages et, en situation d'enseignement, orientent le rapport au savoir, est en effet nécessaire au développement d'une réflexivité qui apparaît comme l'une des clés déterminantes de toute autonomisation future.

Bibliographie

AMADIEU, F. & TRICOT, A. (2014/2020). *Apprendre avec le numérique*. s.l. : Retz.

CARTON, T. & TRÉHONDART, N. (2020). « La Plateformisation de l'éducation aux médias et à la citoyenneté ». *Spirale – Revue de recherches en éducation*, 66 (3) : 77-94.

CORDIER, A. (2020). « Médiatiser la recherche en SIC sur « le numérique en éducation » ». *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 20 (septembre). [En ligne : <https://doi.org/10.4000/rfsic.9478>]

DAVALLON, J., DESPRÉS-LONNET, M., JEANNERET, Y., LE MAREC, J. & SOUCHIER, E. (2003/2013). *Lire, écrire, récrire : Objets, signes et pratiques des médias informatisés*. Études et recherche. Paris : Éditions de la Bibliothèque publique d'information. [En ligne : <http://books.openedition.org/bibpompidou/394>]

DENOUEÛ, J. (2017). « L'école, le numérique et l'autonomie des élèves ». *Hermes, La Revue*, 78 (2) : 80-86.

FLUCKIGER, C. (2008). « L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 163 (juin) : 51-61. [En ligne : <https://doi.org/10.4000/rfp.978>]

GIBSON, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston : Houghton Mifflin.

JEANNERET, Y. (2000). « Autre chose qu'un discours, davantage qu'un accompagnement, mieux qu'une résistance ». *Terminal*, 85 : 97-107.

PRENSKY, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9/5 : 1-6.

SIMONIAN, S., QUINTIN, J.-J. & URBANSKI, S. (2016). La construction des collectifs dans l'apprentissage collaboratif à distance : l'affordance socioculturelle des objets numériques. *Les Sciences de l'Éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 49 (1), 63-90.

SOUCHIER, E. & JEANNERET, Y. (1999). Pour une poétique de l'« écrit d'écran ». *Xoana*, 6/7 : 97-107.

Notes

- 1 On les trouvera, par exemple, dans les para- et péritextes des dispositifs informatisés (textes explicatifs, rubriques « À propos », etc.), dans les campagnes de communication (interview d'un responsable, campagnes de lancement d'un nouveau produit, etc.), mais également dans les textes institutionnels qui prescrivent des usages suivant des finalités spécifiques.
- 2 Voir par exemple l'approche proposée dans le projet interrégional sous label européen *Teach Transition* (<https://teachtransition.eu/etre-apprenant-autonome-a-laide-du-numerique/>). En première analyse, l'acquisition de compétences rendant l'apprenant autonome dans l'usage des outils numériques semble impliquer logiquement qu'il soit ensuite capable d'acquérir les savoirs de manière autonome.
- 3 Ce qui tendrait à expliquer le fait que le numérique éducatif fonctionne assez bien dans le domaine de la formation continuée en cours de carrière, avec des apprenants qui ont déjà un parcours d'étude derrière eux, qui leur a permis d'acquérir des stratégies métacognitives pour gérer leurs apprentissages et qui ont, dans certains cas, en tant que professionnels, une connaissance préalable du domaine d'étude.
- 4 « Au final, les apprenants qui sont performants dans les apprentissages en ligne sont les mêmes [que ceux] qui sont compétents dans les apprentissages autorégulés. Réciproquement, ceux qui vivent des échecs dans ces environnements d'apprentissage n'ont pas les compétences nécessaires à l'autorégulation » (*Ibid.*, 61).
- 5 On notera que cette démarche, assez transversale, est présente aussi dans le prescrit légal d'autres disciplines scolaires, comme le français (UAA1), ou dans l'éducation aux médias et dans les sciences sociales.
- 6 À cet égard, Denouël ne manque pas de relever le caractère paradoxal de cette injonction à l'autonomie reposant, d'une part, sur la maîtrise de compétences et savoirs disciplinaires du *curriculum* et, d'autre part, sur le développement de compétences organisationnelles, motivationnelles, réflexives, etc. qui revient en quelque sorte à conditionner le public scolaire à une libre acceptation de la norme institutionnelle — contrairement au type d'autonomie recherchée par la formation en cours de carrière/des adultes, non contrainte et visant une forme de renforcement de sa puissance d'agir (Denouël, 2017, § 5).
- 7 Comme en témoigne par exemple le « Plan d'action en matière d'éducation numérique (2021–2027) » envisagé par l'Europe, qui entend avant tout renforcer les compétences numériques des apprenants, mais non spécifiquement leur autonomie. [En ligne : https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_fr]

L'autonomie à l'épreuve du numérique et de la pédagogie Freinet

Emmanuel CHAPEAU

ULiège

Didactique de l'information et de la communication

UR DIDACTifen

Athénée Léonie de Waha, Liège

emmanuel.chapeau@uliege.be

Cette contribution soulève la question de l'autonomie exercée par des élèves dans le cadre de pratiques numériques réalisées dans un environnement d'apprentissage de type Freinet. Dans un premier temps, nous allons questionner la notion d'autonomie au regard des principes et des valeurs de la pédagogie Freinet, afin de délimiter le périmètre de cette notion dans cet espace pédagogique singulier. Dans un second temps, nous présenterons deux dispositifs mis en œuvre à l'athénée Léonie de Waha, une école secondaire liégeoise de type Freinet, et nous commenterons ces deux pratiques numériques au regard de l'approche théorique introductive.

1. Pédagogie Freinet et autonomie

Un postulat-clé des pédagogies actives est l'importance donnée au rôle de l'élève au sein de la classe. Ce dernier aurait davantage de responsabilités que dans une approche dite « traditionnelle » basée principalement sur une logique d'écoute/restitution. L'autonomie de l'élève est dès lors souvent présentée comme une résultante et un bienfait de ce rôle accru de l'élève au cœur de la classe.

Si d'aucuns considèrent donc que l'autonomie et les pédagogies actives vont de pair, on pourrait penser

que la notion traverse les écrits pédagogiques de Célestin Freinet et notamment le *Code Pratique* (Freinet, 1964) qui contient les célèbres 30 invariants « inattaquables et sûrs », balises intemporelles du mouvement. Pourtant, le mot « autonomie » n'est jamais mentionné dans ce texte matriciel, pas plus que dans d'autres écrits fondateurs du mouvement (voir à ce propos l'étude d'Alain Vergnion, 2005). Comment l'expliquer ?

2. Autonomie et liberté

Dans son étude (2005), Vergnion envisage l'hypothèse que la notion d'autonomie soit interchangeable avec celle de liberté, une valeur explicitement très présente dans le corpus de Freinet. L'élève autonome serait donc un élève libre dans ce champ pédagogique. Les conclusions de l'étude débouchent sur une forme de convergence entre certaines aspérités des deux notions mais elle pointe toutefois une profonde différence.

L'enfant Freinet est, *a priori*, libre au sens de Rousseau, c'est-à-dire qu'il est ontologiquement capable de se développer de lui-même, pour autant qu'il soit placé dans les conditions où cette liberté est garantie et non étouffée par une éducation formatée à des besoins ou à des visions d'adultes. Le rôle de l'enseignant est, dès lors, de développer une approche pédagogique permettant à cet élève libre de s'inscrire singulièrement dans la dynamique de cours, avec ses propres outils cognitifs, sa sensibilité, son esprit créatif, ses motivations.

L'autonomie de l'élève s'envisage plutôt *a posteriori* comme une série de capacités développées dans le cadre d'une activité d'apprentissage : participer à une sélection sur la base de critères correctement identifiés, s'organiser en communauté de travail vivante où chaque membre fait preuve d'entraide et de responsabilités, pouvoir mobiliser des outils d'autorégulation du travail en cours, développer

une approche critique et remédier à des difficultés, etc. On perçoit donc que la notion globale d'autonomie sonne creux chez Freinet, puisqu'elle s'incarne plutôt dans une série d'aptitudes bien distinctes développées, ou non, selon le profil singulier des élèves et leur investissement dans le travail. Un élève n'est jamais globalement autonome, il est plutôt capable, face à une situation ou face à un défi pédagogique, de répondre avec des aptitudes disponibles ou en construction.

3. Autonomie et débrouillardise

Philippe Meirieu tire le constat d'une forme de confusion entre la « débrouillardise » (Meirieu, s.d.) d'élèves qui s'en sortent mieux que d'autres dans leur milieu pédagogique et l'« autonomie » qui embrasse des considérations plus larges, notamment en termes de valeurs et de citoyenneté. L'élève débrouillard prend pour acquis le cadre pédagogique souvent rigide dans lequel il évolue et il se débrouille pour en sortir, si possible, avec de bonnes notes. L'élève autonome est en capacité de « se conduire lui-même » (Meirieu, s. d.), c'est-à-dire qu'il mobilise, dans un cadre pédagogique, des valeurs susceptibles d'irriguer son être et son agir extra-scolaire. À l'instar de Freinet, Meirieu insiste sur la haute responsabilité de l'enseignant pour placer l'élève sur le chemin de l'autonomie, via la construction de situations pédagogiques motivantes ouvrant le jeu à une responsabilité accrue de l'élève. Mais, selon lui, la réelle difficulté pour l'enseignement réside dans la déconstruction de ces situations d'étayage, c'est-à-dire le fait de « rendre l'élève indépendant de nous (enseignants) dans l'usage qu'il fait de ce que nous lui permettons d'acquérir » (Meirieu, s. d.).

On perçoit ici certains enjeux de citoyenneté très présents dans le projet de l'école moderne de Freinet, qui vise notamment l'émancipation de l'élève à travers une école mettant en place des techniques spécifiques développées à cet effet.

4. Autonomie et numérique en pédagogie Freinet

Sur la base de ce rapide parcours théorique, nous pourrions formuler l'idée selon laquelle l'autonomie se définit, dans le champ Freinet, comme le développement d'une série d'aptitudes entraînées dans le cadre d'une activité scénarisée par l'enseignant. Par conséquent, pour appréhender la question de l'autonomie des élèves au niveau des pratiques numériques mises en œuvre à l'athénée de Waha, nous serons particulièrement attentif à certains paramètres mis en évidence par notre cadrage théorique.

- Comment la scénarisation pédagogique permet-elle aux élèves de développer des aptitudes en lien avec l'autonomie ?
- Un lien est-il établi entre certaines aptitudes développées en contexte scolaire et l'usage de ces *skills* dans le futur extra-scolaire des élèves ?
- Comment l'enseignant construit-il le dés-étayage de la pratique et rend-il ses élèves autonomes ?

5. Création d'un webjournal et d'une webtv

Lors de notre intervention dans le cadre de l'université d'été, nous avons tout d'abord présenté le travail d'un groupe d'élèves en charge de développer deux médias voisins : un webjournal consacré aux journées ateliers de l'athénée de Waha et une webtv visant la mise en ligne de divers travaux scolaires réalisés par des élèves de l'école primaire de Naniot. Les élèves de ces deux écoles se sont donc regroupés pendant dix journées complètes pour suivre une formation spécifiquement élaborée autour de cet objectif commun.

Les médias-cibles sont tous les deux des « projets d'édition numérique » ou PEN, c'est-à-dire « des projets qui ont pour caractéristique commune de relever de la conception et de la réalisation, par un groupe d'élèves, d'un document audiovisuel et multimédia élaboré à l'aide des nouvelles technologies

et destiné à la publication en ligne » (Chapeau & Jungblut, 2014).

Ces projets présentent plusieurs difficultés pour les groupes classes en charge de les développer : la complexité technique du média à produire, la dimension pérenne qui induit une prise en charge ultérieure du projet par d'autres élèves que ceux ayant développé le prototype, la multitude des tâches à accomplir relevant de champs disciplinaires assez distincts (écriture journalistique, écriture multimédia, expression orale et corporelle, etc.).

En préambule à notre prise de parole dans le cadre de l'université d'été, nous avons proposé le visionnage d'une vidéo¹ illustrant la scénarisation pédagogique adoptée dans le cadre du développement de ces deux projets, lors des journées dites « ateliers » de l'école, c'est-à-dire dix journées complètes pendant lesquelles les élèves se regroupent, tous degrés confondus, autour de projets qu'ils ont initiés ou choisis.

Lors du débriefing après visionnement, nous avons mis l'accent sur la rigidité du cadre méthodologique proposé. Les élèves paraissent peu libres de leurs mouvements dans le sens où ils suivent un parcours d'apprentissage très structuré, un *step by step* visant l'acquisition progressive de compétences-clés comme la capacité d'écriture d'une capsule multimédia de nature journalistique ou la possibilité de réaliser et publier une interface web adaptée à ce type de contenus. Les activités proposées s'organisent toujours selon le même schéma très structuré : mise en relation et grille d'analyse de médias similaires à ceux qui devront être produits, mise en commun et identification des caractéristiques du média-cible, atelier de réalisation en sous-groupes du média-cible et prise en main des outils numériques, mise en commun et évaluation du travail accompli. Une fois les médias achevés et validés par le groupe classe, on procède à la mise en ligne des contenus.

Ce cadre de travail très rigoureux, voire rigide, est-il pour autant incompatible avec l'idée d'une forme d'autonomie des élèves, tant ces derniers semblent enrôlés dans un scénario pédagogique prédéterminé ?

Pour répondre à cette question, il nous faut revenir sur trois enjeux du projet qui entrent en dialogue avec l'introduction théorique et la notion d'autonomie dans un espace Freinet.

5.1. Devenir autonomes pour faire perdurer le projet

Au départ, les élèves ne désiraient pas réaliser le projet seuls, avec leurs bases, en se débrouillant avec le matériel dont ils disposaient. Leur participation volontaire à l'atelier démontre donc bien une forme de lucidité à reconnaître leur incapacité à construire le projet de manière autonome sans la formation organisée, mais aussi leur désir de pouvoir alimenter ultérieurement, et de manière beaucoup plus autonome, leur webjournal ou webtv. Pour ce type de projets très novateurs et techniques, l'autonomie est une visée à atteindre et, pour reprendre Meirieu, le dés-étayage n'est pas un choix à poser ultérieurement, mais plutôt une composante essentielle du projet, compte tenu de sa dimension pérenne. Dans ce cas précis, le groupe classe et les enseignants travaillent donc ensemble à rendre les premiers indépendants des seconds, pour garantir la continuité du projet et sa réussite.

5.2. Des choix à poser selon les apprentissages réalisés

La réalisation et mise en ligne de ce type de projets d'éducation au numérique repose sur la construction simultanée de plusieurs capsules multimédias de nature journalistique. Si le processus de formation avait laissé, dès l'entame, une totale liberté aux élèves pour produire leurs contenus à l'aide des outils numériques, il y a fort à parier que ces derniers auraient construit leurs capsules sur la base d'aptitudes techniques assez rudimentaires et selon certaines représentations erronées à l'égard, par exemple, des formats du reportage ou de l'interview. Ces élèves savent déjà filmer quelqu'un qui parle face à une tablette, mais cela ne constitue pas pour autant une interview correctement dirigée. De la même manière, il existe des différences profondes entre un reportage élaboré et un film généré par un montage bout à bout de manière aléatoire. Par conséquent, la scénarisation pédagogique prévoyait des phases d'apprentissage focalisées sur la compréhension et la maîtrise de ces techniques audiovisuelles. Et ce n'est qu'après ces étapes très contrôlées que les élèves ont disposé de davantage de responsabilité et d'autonomie pour, par exemple, définir la ligne éditoriale de leur capsule ou organiser la répartition des tâches lors des prises de vue.

5.3. Des compétences et des valeurs

Ce type de projet développe certaines aptitudes techniques via l'utilisation des outils numériques, mais aussi des compétences dans le domaine du langage audiovisuel et du champ de l'éducation aux médias. Ces aptitudes sont utiles à l'élève puisqu'il est amené à évoluer dans un monde profondément digitalisé lui permettant de contribuer à une culture participative (Jenkins, 2006) structurée autour de divers espaces d'expression et de communication générés par la numérisation de la société. Ceci dit, une certaine maîtrise technique de son environnement numérique ne signifie pas le fait d'y être pleinement autonome, de « pouvoir s'y conduire soi-même », pour reprendre les mots de Meirieu. Ces projets tendent précisément à inscrire des apprentissages techniques dans une perspective de formation d'un élève citoyen. Comprendre la rigueur et la déontologie de l'écriture journaliste permet de s'interroger sur la profusion de médias informatifs sur le net et de soupeser leur qualité en termes d'informations vérifiables. S'inscrire avec sa classe dans un projet numérique collectif de longue haleine tranche avec la pratique solitaire et souvent très superficielle de la navigation web. Plus globalement, ce type de projet plonge les élèves dans une logique de travail sur un temps long, avec une responsabilité accrue quant à la ligne éditoriale des contenus qu'ils placent en ligne, dans le monde réel, à portée de commentaires d'un public tout aussi réel. Ici, l'école joue pleinement son rôle d'interface sécurisée avec le monde, puisqu'elle permet aux élèves d'y propulser des contenus, de manière autonome (une fois les compétences acquises) mais sous le contrôle des formateurs d'abord et des pairs ensuite.

6. Un autre dispositif : des capsules vidéo d'analyse photographique

Après l'analyse de cet atelier et de ces projets plutôt complexes à mettre en œuvre, nous avons aussi proposé un type de projet numérique beaucoup plus souple : de courtes vidéos présentant une analyse d'image photographique, une tâche réalisée individuellement par des élèves d'une classe de rhétoriciens confinés (option Expression

et communication) de l'athénée Léonie de Waha. Nous avons au départ orienté la consultation des documents via deux questions distinctes : quelles similitudes et dissemblances identifiez-vous dans ces contenus et quelles parties du travail ont été réalisées de manière autonome par les élèves ? Sans surprise, les participants ont rapidement mis en évidence un socle commun aux capsules : la mobilisation d'un lexique d'analyse d'image appliqué à un format audiovisuel. Ces compétences avaient été développées auparavant en classe, via une séquence de cours traditionnelle focalisée sur la description, l'analyse et l'interprétation d'images photographiques. L'enjeu de ces capsules était précisément de permettre aux élèves de démontrer ces capacités nouvelles par le truchement d'une production vidéo personnelle de quelques minutes, réalisée en complète autonomie à domicile avec les outils dont ils disposent.

Si chaque vidéo porte bien ce discours d'élève sur une image, des nuances profondes existent entre les productions, comme le démontre notre échantillon : la première vidéo² fait appel à un découpage plus cinématographique en variant les échelles de plan ; la deuxième³ mobilise des petits outils d'incrustation propres à certains réseaux sociaux comme Instagram ou TikTok ; la troisième⁴ pose plus sobrement un discours oralisé sur une image fixe.

Quelles conclusions tirer de la mise en œuvre de cette pratique numérique, en termes d'autonomie de l'élève ?

- L'édition d'une vidéo centrée sur une compétence d'analyse d'image est à la portée technique de chaque élève. Donc, de ce point de vue, on peut avancer l'idée que les élèves de cette génération ou tranche d'âge sont tous autonomes pour concevoir ce type de média et on peut supposer qu'ils apprécient un dispositif qui leur permet de transposer des savoirs plus formels opérés en classe dans une production plus personnelle et créative réalisée en dehors de la classe avec un matériel personnel.
- Les vidéos se distinguent selon les techniques, langages ou outils mobilisés. Les élèves convoquent sans doute des représentations comme des savoirs et des savoir-faire issus de leurs pratiques sociales extra-scolaires. L'autonomie se comprend alors davantage comme le fait, pour l'élève, de bénéficier d'une forme de liberté pour calibrer sa production en

fonction de ces précacquisitions ou de son appétence pour tel ou tel environnement médiatique dans un contexte domestique.

- En contraste avec le point précédent, on observe une utilisation, commune au groupe classe, des acquis du cours, tant au niveau du lexique photographique utilisé que de certaines stratégies visuelles présentées pour mettre en évidence les éléments analysés. Par exemple, les sur-cadrages sont identifiables grâce à des traits de couleur, l'avant-plan est délimité de l'arrière-plan par une ligne-frontière, les *punctum* (Barthes, 1980) sont entourés, etc. C'est bien le cours dispensé auparavant (et donc l'école) qui a rendu les élèves compétents et autonomes pour rendre compte de leurs compétences nouvelles en matière d'analyse d'image. Le numérique ne se présente ici que comme une opportunité de produire, seul et à distance de l'école, la démonstration d'un savoir-faire construit dans le cadre scolaire.

7. Conclusion

Les deux exemples de pratiques numériques mises en œuvre dans cette école d'inspiration Freinet battent en brèche la conception selon laquelle le simple usage d'outils numériques en classe développerait automatiquement l'autonomie des élèves. Sur le terrain Freinet/numérique, cette autonomie se pense avant tout comme l'acquisition d'une série d'aptitudes permettant aux élèves l'exercice d'une forme de liberté au niveau de la sélection, de l'organisation et de la mise en œuvre de pratiques scolaires numériques. Et si cette autonomie est souhaitable pour la réussite des actions pédagogiques menées dans l'ici et maintenant, elle l'est tout autant pour outiller adéquatement les élèves pour leur vie future.

Les expériences menées sur ce terrain s'alignent donc sur les conclusions de la contribution d'Ingrid Mayeur à ce dossier, basée sur une revue de littérature des travaux de Tricot et Amadiou (2020/2014) d'une part, de Denouël (2017) d'autre part : les outils numériques ne semblent pas être le vecteur principal du développement de l'autonomie des élèves. La scénarisation pédagogique s'impose davantage comme le réel levier de cette autonomie en construction.

Si le lecteur désire approfondir cette relation entre le numérique et la pédagogie Freinet, nous

l'invitons à découvrir www.pixus.be, *La pédagogie Freinet à l'ère du numérique*. Cet outil est l'output principal de la recherche-développement (Bergeron & Rousseau, 2021) que nous menons actuellement, dans le cadre d'un travail doctoral dirigé par D. Verpoorten (ULiège), sur le terrain de l'enseignement communal liégeois de type Freinet. Il propose un outillage réflexif basé sur le dialogue entre 25 invariants décrits par Freinet (1964) et des aspects très contemporains du numérique scolaire. L'outil entame actuellement sa seconde phase de validation par une méthode Delphi, mais le prototype est d'ores et déjà en ligne et est, actuellement, libre d'accès sans condition.

Bibliographie

AMADIEU, F., & TRICOT, A. (2020/2014). *Apprendre avec le numérique*. Paris : Retz.

BARTHES, R. (1980). *La chambre claire. Notes sur la photographie*. Paris : Gallimard.

BERGERON, L. & ROUSSEAU, N. (2021). *La recherche-développement en contextes éducatifs. Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques*. Collection Éducation – Recherche. Québec : Presses de l'Université du Québec.

CHAPEAU, E. & JUNGBLUT, T. (2017). Des projets d'édition numérique pour intégrer durablement le numérique dans les classes. *Didactiques en pratique*, 3, 55–63.

DENOUEL, J. (2017). L'école, le numérique et l'autonomie des élèves. *Hermes, La Revue*, 78(2), 80–86.

FREINET, C. (1964). *Les invariants pédagogiques. Code pratique d'École Moderne*. Cannes : Éditions de l'École Moderne Française.

JENKINS, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York : New York University Press.

MEIRIEU, Ph. (s.d). *Autonomie*. Site de Philippe Meirieu. Histoire et actualité de la pédagogie. Section Petit dictionnaire de la pédagogie. Entrée : autonomie. [En ligne : <http://meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm>, page consultée en février 2022]

VERGNIoux, A. (2005). *5 études sur Célestin Freinet. Autonomie ou liberté?* Presses universitaires de Caen. [En ligne : <http://books.openedition.org/puc/10546> – DOI : <https://doi.org/10.4000/books.puc.10546>]

Notes

- 1 Cette vidéo est visible sous le lien <https://vimeo.com/127637420>
- 2 Cette vidéo est visible sous le lien : <https://vimeo.com/473330399>
- 3 Cette vidéo est visible sous le lien : <https://vimeo.com/472956543>
- 4 Cette vidéo est visible sous le lien : <https://vimeo.com/479542845>

À chacun son rythme : autonomie et apprentissage des mathématiques

Sophie NOLEVEAUX

Athénée royal d'Ouffet

s_noleveaux@hotmail.com

1. Introduction et contexte

Après quelques années, je me suis rendu compte que la manière dont j'enseignais présentait quelques faiblesses. À cette époque, les cours se présentaient en chapitres qui comportaient chacun trois parties : situation problème, théorie et exercices. Dans le dispositif initial, les élèves devaient travailler de manière individuelle sur la situation problème. Puis, nous la reprenions ensemble pour la corriger et élaborer la théorie. Enfin, les élèves devaient travailler seuls à la résolution des exercices « ressources¹ » et nous terminions par une correction collective, avant d'effectuer les exercices « tâches simples et tâches complexes² », généralement en groupe classe.

En pratique, j'effectuais toutes les étapes avec eux et seuls quelques élèves de la classe étaient actifs. De plus, avec cette méthode, je me heurtais aux différences de rythme et de niveau que présentent les élèves d'une même classe. Certains avançaient rapidement et s'ennuyaient, tandis que d'autres avaient besoin de plus de temps. Il y a six ans, j'ai donc commencé à mettre au point un dispositif d'enseignement visant à développer l'autonomie de mes élèves. En effet, je voulais qu'ils travaillent de manière plus individuelle, pour qu'ils puissent se rendre compte de leurs faiblesses, osent demander de l'aide et deviennent acteurs de leur propre apprentissage.

2. Objectifs

Après avoir constaté les faiblesses du dispositif initial, je me suis fixé une série d'objectifs :

- Rendre mes élèves plus actifs, les laisser travailler au maximum de manière individuelle.
- Développer l'autonomie de mes élèves, afin qu'ils puissent se rendre compte de leurs difficultés et demander de l'aide.
- Proposer des exercices de remédiation et de dépassement pour répondre aux besoins de chaque élève.
- Évaluer de manière plus fréquente sur de petits points de matière, de sorte que je puisse déterminer plus précisément les faiblesses de chaque élève.
- Passer d'un rôle de professeur qui dirige tout à celui d'un enseignant qui aide, conseille et guide les élèves.

C'est dans cette optique que j'ai élaboré un nouveau dispositif d'apprentissage.

3. Description du dispositif

Pour commencer, les chapitres du cours ont été scindés en fiches et chacune représente un micro-objectif. Dans chacune, les trois parties de cours ont été conservées : la situation problème ou l'activité d'introduction, la théorie et les exercices « ressources ». Ceux du type « tâches simples et tâches complexes » sont présents sur des fiches à part, que j'appelle « problèmes ». Entre ces différentes étapes, des évaluations sur cinq ou dix points ont été intégrées. Elles permettent d'identifier précisément les faiblesses des élèves, tout en précisant si le problème se situe au niveau du savoir, de l'application ou du transfert. En fonction des résultats,

je peux éventuellement orienter les élèves vers le cours de remédiation. Après avoir vu un certain nombre de fiches qui correspondent à un chapitre, je prévois une évaluation plus conséquente. J'essaie ainsi d'habituer les élèves à être interrogés sur des petits points de matière, mais aussi sur une quantité plus importante.

En pratique, les élèves travaillent individuellement sur la situation problème. Ensuite, nous mettons en commun leurs éléments de réponses pour corriger et énoncer les points de théorie. Enfin, ils travaillent seuls sur leurs exercices « ressources ». De mon côté, je m'occupe des élèves en difficulté, je corrige les exercices de ceux qui auraient déjà terminé et je guide les plus rapides pour le début de la fiche suivante. Pour garder un rythme qui me permet d'avancer dans le programme, la plupart du temps je demande de terminer la fiche d'exercices en préparation. Au cours suivant, nous corrigeons ensemble. Les fiches « problèmes » reprenant les exercices du type « tâches simples et tâches complexes » sont effectuées en groupe classe. Les élèves proposent leurs idées de résolution et nous explorons ensemble celles qui mènent à une solution correcte, tout en justifiant la mise à l'écart de celles qui ne sont pas adaptées.

4. Observations

À la suite de ce changement de méthode, j'ai pu faire quelques observations. D'abord, je constate que certains élèves ont développé une manière de fonctionner quasi autonome. Ils viennent me consulter pour corriger leur activité d'introduction, demander l'une ou l'autre précision. Puis ils travaillent seuls, utilisent mon correctif pour les exercices « ressources » et je les guide dans la résolution des exercices « tâches simples et tâches complexes ». Ces élèves sont parfois en avance sur le reste de la classe, mais ils sont toujours actifs, puisqu'ils peuvent avancer à leur rythme de manière autonome.

Deuxièmement, je constate que beaucoup d'élèves en difficulté préféreront me poser leurs questions en aparté plutôt que devant l'ensemble de la classe. Ces élèves se dévalorisent souvent eux-mêmes et cette manière de travailler leur permet de prendre confiance en eux, grâce à la relation qui s'établit entre eux et moi, sans crainte de critiques ou de moqueries de la classe.

Enfin, grâce aux évaluations effectuées plus régulièrement et centrées sur un micro-objectif, je peux établir clairement les compétences acquises et celles qui ne le sont pas. De plus, les élèves sont évalués deux fois sur certains points de matières, puisqu'en plus des évaluations, j'évalue aussi dans les bilans de fin de chapitre ou d'unité d'acquis d'apprentissage.

5. Améliorations possibles

Selon moi, quelques pistes d'améliorations sont déjà possibles. D'une part, je souhaiterais créer davantage de fiches « problèmes » avec des exercices du type « tâches simples et tâches complexes » faisant appel à plusieurs matières différentes. Je voudrais également développer des fiches de dépassement ou de remédiation. D'autre part, en me basant sur les résultats des évaluations, j'aimerais concevoir un rapport de compétences détaillé en temps réel, lié à mon cahier de notes. Ce document pourrait être envoyé de manière numérique à chaque parent qui en ferait la demande.

6. Conclusion

Avec cette méthode d'apprentissage, l'autonomie est développée de deux manières. La première consiste en la prise en main des élèves par eux-mêmes : ils se rendent compte de leurs difficultés en se retrouvant seuls face à leurs exercices et, si nécessaire, ils demandent de l'aide et sont guidés dans leur travail. La deuxième réside dans le fait qu'ils peuvent tous travailler à leur rythme pour acquérir les compétences. Les élèves qui ont plus de facilités peuvent se dépasser et les élèves en difficulté peuvent demander des conseils, des précisions et des vérifications.

Actuellement, nous sommes de plus en plus amenés à différencier notre enseignement. Ce nouveau dispositif me permet de répondre davantage aux besoins spécifiques de chacun des élèves et s'inscrit dans le cadre d'un processus d'individualisation de l'enseignement.

Notes

- 1 Les exercices « ressources » sont des exercices d'application directe.
- 2 Les exercices « tâches simples et tâches complexes » sont des exercices du type « problème ». Une tâche est considérée comme « simple » si son énoncé guide l'élève vers une démarche assez évidente, facilement identifiable et si elle ne mobilise qu'un nombre restreint de ressources, souvent aisément identifiables et assemblées ensuite en un nombre limité d'étapes.

Une tâche est considérée comme « complexe » aux conditions suivantes : son énoncé est plus ouvert et n'oriente pas naturellement l'élève vers une démarche ; elle mobilise généralement des ressources en nombre plus important et/ou moins évident à identifier ; l'assemblage de ces ressources comporte le plus souvent un nombre important d'étapes, autorisant ainsi plusieurs démarches possibles de résolution. Source : Fédération Wallonie Bruxelles (2016). *CE1D2016 mathématiques : Dossier de l'enseignant*. [En ligne : <http://www.enseignement.be/index.php?page=26835&navi=3451>]

Un portfolio pour le développement des compétences et l'évaluation en français

Élodie BERTHOLOMÉ

*Institut provincial d'enseignement
agronomique de La Reid*

elodiebertholome@me.com

1. Contextualisation

Le but ultime de tout·e enseignant·e est de rendre ses élèves autonomes et je ne fais pas exception. Mais pour travailler l'autonomisation des apprenant·e·s, ce qui importe en premier lieu, c'est leur « motivation endogène » (Alvarez, 2016). Sans cela, il ne leur est pas possible d'apprendre sans aide, ni sur le long terme. Le désir d'apprendre est essentiel pour l'autonomie, même s'il est insuffisant à lui seul¹. J'ai constaté que, lorsque l'on demande aux élèves de juger honnêtement de la qualité d'un brouillon, un signe ou une sollicitation personnelle suffisait à leur donner envie de remettre le meilleur travail possible. On peut cultiver le sens de l'exigence, mais il est nécessaire de guider et de cadrer cet apprentissage. Par conséquent, depuis des années, mes élèves s'entraînent à l'autoévaluation (au moyen de grilles d'observation de leurs travaux, de consignes sous forme de checklists, de questions réflexives, etc.).

Ainsi, la classe est souvent organisée de manière à ce que les élèves puissent collaborer et s'exercer à la co-évaluation, à l'évaluation par les pairs (à l'oral et à l'écrit). Au début, les consignes et les critères d'évaluation sont souvent rappelés, puis au fur et à mesure, le cadrage diminue et les apprenant·e·s évoluent vers plus d'autonomie. Les élèves apprennent à donner un feedback constructif. En fin de 6^e, la plupart sont capables de fournir à leurs camarades de classe d'assez bons conseils pour améliorer leurs travaux, sans (avoir besoin de l') intervention du professeur.

L'autoévaluation et la coopération font partie depuis longtemps des pratiques fondamentales dans ma classe. Au fil des années, j'ai vu mes élèves progresser, j'ai constaté leur autonomisation, et leurs travaux sont vraiment devenus meilleurs. Néanmoins, tout cela a toujours lieu dans un contexte scolaire très traditionnel, où le bulletin périodique mène à une « note sur 20 » qui ne correspond pas vraiment à ce que l'enseignant·e doit réellement évaluer aujourd'hui (les UAA). Je restais, de ce fait, assez frustrée de constater que les notes chiffrées étaient un frein pour la motivation endogène et pour l'autonomie et j'avais envie d'aller plus loin...

Mon travail sur le portfolio de compétences est le fruit d'une réflexion collective entamée avec La Cité école vivante, une nouvelle école qui ouvrira ses portes à Liège prochainement. Nous nous sommes penché·e·s sur l'évaluation des futur·e·s élèves et j'ai été séduite par l'idée du portfolio. C'est la raison pour laquelle je me suis documentée sur le sujet et, pour la mise en place du dispositif et pour étayer mes réflexions sur l'évaluation, je me suis appuyée sur un certain nombre de travaux : Brookhart (2012), Buck Institute for Education (2012), Cercle de Recherches et d'Action Pédagogique (2005), Dehaene (2018), Doré, Michaud & Mukarugagi (2002), Dueck (2016), Drumm (2019), Foray (2016), Giordan & Saltet (2015), Goupil & Lusignan (2006), Hadji (2015), Howden & Martin (1997), Mérieu (2018), ainsi que Virat (2019). Cela fait maintenant deux ans que j'utilise ce dispositif du portfolio pour évaluer les élèves, mais aussi pour accompagner l'évolution de leurs apprentissages.

L'usage du portfolio provient au départ du domaine artistique où le terme désigne une sélection d'œuvres représentatives du travail d'un artiste (Berthiaume & Daele, 2010). Dans le cadre du cours de français, il s'agit de rassembler les travaux de chaque élève pour démontrer ses apprentissages.

2. Mise en place du dispositif

Le dispositif du portfolio n'est instauré qu'en 7^e professionnelle, mais certains aspects de ce document sont déjà exercés les années précédentes (en 5^e et 6^e), si les élèves ne proviennent pas d'autres classes ou d'autres écoles.

Les élèves travaillent toute l'année sur une même thématique de leur choix : cela leur permet de devenir expert-e-s de leur sujet et de renforcer de cette manière leur sentiment de compétence. Les sujets abordés tournent autour des questions de genres, des questions écologiques et des différentes formes de (résolution de) conflits. Les élèves ont donc des contraintes, mais peuvent aussi poser des choix personnels (dans la sélection des œuvres culturelles à appréhender, notamment). Dans ce cadre, le portfolio de compétences nous occupe tout au long de l'année.

Le portfolio s'intègre dans un processus qui est presque toujours le même :

- 1) Je donne cours (selon différentes méthodologies : en socio-construction, ou avec un enseignement plus explicite...).
- 2) Les élèves travaillent (individuellement ou en groupe).
- 3) Je corrige (les expressions écrites) ou j'observe (les expressions orales), et je rends mon *feedback* aux élèves. Je conserve la note chiffrée sans la transmettre, et elle est parfois discutée lors de l'entretien qui suit.
- 4) En cas de problème ou de besoin spécifique, je discute du travail avec les élèves concerné-e-s.
- 5) La rédaction du portfolio intervient à ce moment-là, ou parfois juste avant l'entretien.

Ce sont ces étapes qui permettent aux élèves de verbaliser les démarches d'apprentissages dans leur portfolio. Parfois, l'entretien régule son utilisation², c'est-à-dire que la discussion entamée entre l'élève et l'enseignante permet aux apprenant-e-s de développer leurs compétences métacognitives et donc de tendre vers davantage de justesse dans leurs autoévaluations.

3. Composition du portfolio

Le portfolio est matériellement composé de trois parties :

3.1. Les réflexions initiales

Pour éviter que ce dispositif ne s'impose trop abruptement en début d'année, les élèves doivent d'abord, lors d'une discussion de classe, s'interroger sur les différents ingrédients qui permettent les apprentissages³ : se tromper, observer, imiter, demander de l'aide, recevoir des encouragements, etc. Il s'agit de valoriser le statut de l'erreur et de mettre les élèves en confiance. Nous étudions les techniques d'apprentissages non scolaires (apprendre à marcher, à conduire, à coudre...) et nous les transposons vers les apprentissages scolaires. Les élèves consentent leurs observations dans le portfolio.

Ensuite, nous effectuons un bilan de leurs propres techniques d'apprentissage. Pour ce faire, on aborde les intelligences multiples, non comme une fin en soi, mais plutôt comme un outil créatif visant à diversifier le champ des possibles. En septembre, un bilan des compétences travaillées en 5^e et en 6^e est établi, afin que chaque élève se rappelle quelles étaient ses forces et ses faiblesses lors des années précédentes. Les élèves ne reçoivent pas de notes chiffrées, mais uniquement la mention de leurs niveaux de compétence. En parallèle, les élèves déterminent leurs objectifs pour l'année à venir et définissent quelles stratégies employer pour ce faire. Le document 1 est un extrait du portfolio d'Océane. Élève volontaire, timide et faible à l'oral (elle aimerait d'ailleurs recevoir des encouragements de Laura, très forte pour les travaux oraux), Océane présente une forte dyslexie et une dyspraxie (elle est donc assez faible à l'écrit aussi), mais elle lit énormément : elle est particulièrement douée pour appliquer les stratégies de lecture. On peut voir ici que l'un de ses objectifs prioritaires en septembre est d'obtenir son CESS, malgré ses difficultés.

MON AUTOÉVALUATION DE DÉBUT D'ANNÉE

Je coche les réponses qui me correspondent :

- Je retrouve facilement mes consignes dans mon cours
 - Oui
 - Non
 - Je dois mieux organiser mon cours
 - Je dois demander de l'aide
- Mes travaux sont bien présentés
 - sont intéressants
 - sont complets
 - sont bien orthographiés
 - répondent aux consignes
 - Me tiennent à cœur
- Oralement, je présente mes idées aux autres
 - de manière intéressante
 - de manière originale
 - clairement
 - poliment
 - en les regardant
 - de manière naturelle
- Quand je lis
 - je prends des notes
 - je fais des résumés
 - je fais des liens
 - j'imagine les décors et les personnages
 - je visualise leurs actions
 - je cherche à comprendre les indices du texte
 - je me pose des questions
 - je fais des prédictions
- Si je dois me concentrer
 - je m'isole loin des autres
 - j'écoute de la musique
 - je travaille seule chez moi
 - j'ai besoin du calme absolu
 - je peux le faire en toutes circonstances
 - C'est toujours difficile
- Je suis, le plus souvent,
 - toujours content.e de moi
 - disposé.e à travailler avec les autres
 - calme
 - organisé.e
 - consciencieux.se
 - investie et motivé.e
 - disposé.e à aider les autres
- Je respecte **Hum...** toujours les délais

Madame Bertho - 7P 11

QUE VOUDRAIS-JE FAIRE COMME PROGRÈS EN FRANÇAIS CETTE ANNÉE ?

1 chose que je veux apprendre

Faire des exposés oraux sans stresser.

1 chose que je veux améliorer

La gestion du temps, la préparation aux exposés oraux...

QUEL DÉFI JE VEUX RELEVER CETTE ANNÉE

Obtenir mon CESS alors que je suis dyspraxique et dyslexique !

UNE STRATÉGIE POUR MIEUX RÉUSSIR

Demander à Madame de m'aider, plus utiliser les fiches-ouhls + méditer (pour le stress).

La règle à laquelle me tenir : Ne pas rester isolé avec mes soucis.

L'encouragement que j'aimerais recevoir : Celui de Laura pour les oraux.

Madame Bertho - 7P 12

Document 1 : Extrait du portfolio d'Océane.

UAA6 - RELATER ET PARTAGER DES EXPÉRIENCES CULTURELLES

Pour acquérir cette compétence, j'ai appris à

- Appréhender et comprendre des œuvres de différentes nature ;
- Élargir mon horizon esthétique et culturel ;
- Exercer ma sensibilité ;
- Affiner mon jugement ;
- Relater oralement ma rencontre avec une œuvre culturelle ;
- Relater par écrit ma rencontre avec une œuvre culturelle ;
- Parler des émotions que peut susciter en moi une œuvre culturelle ;
- Exprimer mes attentes face à une œuvre culturelle ;
- Motiver un choix d'œuvre culturelle ;
- Défendre un jugement de goût sur une œuvre culturelle.

Mon niveau de compétence :

- Travail non rendu
- Appêlons les renforts (non acquis)
- Besoin d'un coup de main (presqu'acquis)
- Encore fragile (tout juste acquis)
- Sur le bon chemin (acquis)
- En route vers la perfection (bien acquis)
- Magnifique (très bien acquis)
- Parfait (excellent)

Madame Bertho - 7P 13

Quelle est le travail (ou l'activité) qui est représentatif de mon niveau dans cette compétence ?

Le compte-rendu sur le film

Je justifie en quoi ce travail est la preuve de mon niveau dans cette compétence :

J'ai fait raté J'ai fait toutes les œuvres possibles (plogiat pas de diversité dans les arguments, pas corrigé l'orthographe...)

Qu'ai-je appris en analysant des œuvres culturelles ?

Qu'on peut associer une œuvre à son expérience personnelle et avoir des avis différents, du coup.

Donc c'est sûr que je n'ai plus refait ces erreurs après ! Les autres CR étaient super bons.

→ J'insère ici mon carnet culturel (dossier complet !)

(Et je numérote correctement les pages de manière indépendante...)

Madame Bertho - 7P 14

Document 2 : Extrait du portfolio de Laura.

3.2. L'analyse des compétences et de leur niveau d'acquisition

Les élèves doivent effectuer leur autoévaluation pour chacune des UAA : faire le point sur les éléments les plus importants à retenir pour effectuer ce type de travail, indiquer quel niveau de compétence est atteint et ce qu'il leur reste à apprendre. Les élèves doivent ensuite choisir le travail qui représente le mieux les apprentissages effectués, justifier ce choix par écrit et insérer le travail représentatif de ces apprentissages dans le portfolio. Les élèves ne doivent pas forcément choisir les meilleurs travaux : il peut s'agir de ceux qui font émerger les difficultés surmontées. Le document 2 est extrait du portfolio de Laura. Cette élève a choisi de présenter le seul travail qu'elle a vraiment raté. Quand elle l'a rendu, elle le jugeait indigne de ses capacités. Je savais qu'elle pouvait me rendre d'excellents travaux, alors je lui ai demandé de réaliser l'autoévaluation du travail (à l'aide d'une checklist de consignes) et de le corriger à ma place (souligner les erreurs de langue, cocher dans la grille les critères non remplis, annoter son document en indiquant le type d'erreurs qu'elle avait commises). Puis elle a fait son bilan : elle y synthétise la réflexion que nous avons eue en classe, et, puisqu'elle coche toutes les cases « apprendre », elle estime vraiment avoir tout appris (ou réappris ?) grâce à ce travail.

3.3. Les « auto-observations » et bilans

La troisième partie du portfolio comporte des réflexions plus spécifiquement liées à l'UAA0 (c'est-à-dire aux compétences de métacognition).

Voici les tâches que les élèves doivent accomplir par écrit dans cette partie :

- examiner les succès d'un-e condisciple dans l'un de ses travaux (c'est-à-dire relever et décrire les qualités du travail, les progrès réalisés par l'élève, etc.);
- décrire un moment de tutorat entre pairs;
- analyser un travail de groupe et leur rôle individuel au sein de celui-ci;
- réaliser un bilan personnel pour chaque fin de période, ainsi qu'un bilan de fin d'année.

Lors des bilans, les élèves jaugent leurs niveaux de compétence pour les UAA travaillées pendant

la période, puis proposent une note chiffrée ainsi qu'un commentaire à indiquer au bulletin officiel.

Si la note des élèves et la mienne ne correspondent pas, nous pouvons négocier, lors de l'entretien, la publication d'une note qui rend compte à la fois de l'implication de l'élève dans son travail scolaire et également de son réel niveau de maîtrise des compétences.

Concernant la rédaction des appréciations pour le bulletin, j'essaie que les élèves se montrent plus constructifs qu'autoritaires (les apprenant-e-s sont parfois dépourvu-e-s d'indulgence pour jauger leurs propres performances) et l'entretien joue un rôle régulateur avant la diffusion d'un commentaire public négatif. Certain-e-s élèves rédigent leurs propres encouragements, et d'autres notifient leurs progrès, par exemple.

Le bilan est réalisé avant de donner les notes chiffrées aux élèves. En effet, vu le système d'évaluation très conventionnel en vigueur, je suis obligée de revenir aux pondérations habituelles lors du bulletin périodique officiel. Le document 3 est un extrait du portfolio de Marine. Outre des observations sur sa méthode de travail et sa manière de communiquer avec son partenaire, Marine explique aussi qu'elle a besoin de ma reconnaissance pour son implication dans les travaux et d'un commentaire honnête de ma part, mais elle ne rédige pas toute son appréciation pour le bulletin. J'interviens alors (en bordeaux dans l'extrait), pour donner mon analyse de son travail et compléter ainsi le fragment rédigé par Marine elle-même.

À cet endroit du portfolio, les élèves insèrent une fiche d'évaluation, que je leur ai envoyée et qui est beaucoup plus complète que le bulletin de l'école. Ce document comporte les résultats en pourcentage des travaux réalisés jusque-là, la moyenne calculée sur la base de ces travaux (censée être transmise dans le bulletin périodique de l'école), ainsi que les niveaux de compétence qu'a atteints l'élève, et la fiche est accompagnée des grilles d'évaluation critériées de toutes les évaluations. Le document 4 est extrait du dossier de Marine. Dans son bilan, elle s'était autoévaluée à 16/20, et mon application de cahier de cotes lui donne une moyenne de 16,38 pour ses travaux. Mon évaluation et la sienne correspondent parfaitement. Dans le bulletin officiel de l'école, Marine a donc reçu la note de 16/20 et le commentaire qu'elle avait sollicité (en bordeaux dans le document 3).

P2 Bilan de 2^e période

Quel est le travail pendant lequel j'ai éprouvé des facilités ? Pourquoi ?

Le CR sur la BD car j'ai travaillé d'une traite sans être interrompue (à ce temps d'attente, pas comme à l'école où on a les autres cours).
Qu'est-ce qui m'a semblé difficile ? Pourquoi ?
Le travail de groupe était difficile. J'étais mal à l'aise et moi, je voulais rendre un travail dont j'étais fière à 100%.

Quelles sont les aptitudes qui ont le plus reflété mon travail pendant cette période ? Je coche la (les) réponse(s) qui conviennent.

Le travail d'équipe ; Le sens des détails ;
 La persévérance ; L'étude par cœur ;
 La planification ; Le raisonnement logique et déductif.
 La curiosité ;

De quoi aurais-je besoin pour m'améliorer ? J'explique.

De plus d'empathie et de patience envers mes camarades qui ont leurs raisons d'être - motifs que moi.

Quelle a été mon implication pendant cette période au niveau de...

	Pas du tout impliqué-e	Trop peu impliqué-e	Impliqué-e	Très impliqué-e	Non concerné-e
La motivation				X	
L'autonomie/l'initiative				X	
La qualité du travail				X	
La responsabilité				X	

Madame Bertho - 7P

Commente l'un ou l'autre point de la question précédente.

J'ai aimé avoir été fière de mon travail alors que j'étais impliquée à fond. J'ai plus de motivation que l'an dernier. S'il y a quelque chose que tes professeurs ne savent pas et qu'ils doivent prendre en compte pour le conseil de classe : écris-le ici.

Quel commentaire aimerais-tu trouver dans ton bulletin ? Rédige-le en considérant ton travail et tes résultats au cours de Madame Bertho.

Merci pour ton implication dans mon cours. (Mais n'oublie surtout pas de m'écrire si je dois améliorer certaines choses, je veux le savoir)

La note de période que je mérite, selon moi	Commentaire de Madame Bertho donnant lieu à l'entretien
16 /20	Merci pour ton implication dans mon cours. Tu t'autoévalues parfaitement. Tes travaux sont bons et j'admire ta ténacité. Bravo, Marine !

Mes niveaux de compétences :

	Non rendu	NA	EVA	A	BA	TBA	Non concerné-e
UAA1						X	
UAA2						X	
UAA3					X		
UAA4							X
UAA5						X	
UAA6						X	

→ j'insère ici mon bulletin périodique

Madame Bertho - 7P

Document 3 : Extrait du portfolio de Marine.

4. Conclusion

Face à ces deux systèmes d'évaluation (traditionnel et portfolio), j'essaie de m'accommoder des contraintes du premier pour faire fonctionner le second. Mon combat principal est d'insuffler dans l'esprit des élèves (et de leurs parents) que les notes chiffrées ne sont pas essentielles à leur progression. En convenant avec l'apprenant-e de la note qui apparaîtra dans son bulletin, je respecte les exigences de l'institution, tout en signifiant que ce qui importe vraiment, ce sont les apprentissages réalisés.

À ce stade de mon expérimentation, je peux constater l'autonomisation des élèves ainsi que l'amélioration de leurs résultats. Au fil de leur parcours, j'observe de grands progrès dans la justesse des autoévaluations et dans le développement d'un discours métacognitif. En 7P, le taux d'échec est extrêmement bas et n'est pratiquement jamais lié à ma discipline : un-e élève en difficulté en français décroche généralement aussi dans la plupart des autres cours, et doit parfois réviser ses choix d'option ou ses aspirations pour l'avenir.

Marine
7PAC

Cahier de notes

P2 16,38
Merci pour ton implication dans mon cours. Tu t'autoévalues parfaitement. Tes travaux sont bons et j'admire ta ténacité. Bravo, Marine !!

Compétences clés Cahier de notes

- UAA1 Portefeuille de documents **Magnifique**
- UAA2 Synthèse **En route vers la perfection**
- UAA3 Défendre une opinion par écrit **En route vers la perfection**
- UAA5 transposer **Magnifique**
- UAA6 rendre compte d'une expérience culturelle **En route vers la perfection**
- UAA0 **En route vers la perfection**

Document 4 : Extrait de l'une des fiches d'évaluation de Marine.

Bibliographie

ALVAREZ, C. (2016). *Les lois naturelles de l'enfant*. Paris : Les Arènes.

BERNARDIN, J. (2020). Évaluer pour apprendre des élèves. *Dialogue GFEN*, 176, 37–40.

BROOKHART, S. M. (2012). *Stratégies d'évaluation en cours d'apprentissage*. Montréal : Chenelière Éducation.

Buck Institute For Education (2012). *L'apprentissage par projets au secondaire. Guide pratique pour planifier et réaliser ses projets avec ses élèves*. Montréal : Chenelière Éducation.

Cercle de Recherche et d'Action pédagogique (2005). L'évaluation des élèves. *Cahiers pédagogiques*, 438.

DEHAENE, S. (2018). *Apprendre! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Paris : Odile Jacob.

DORÉ, L., MICHAUD, N., & MUKARUGAGI, L. (2002). *Le portfolio. Évaluer pour apprendre*. Montréal : Chenelière Éducation.

DRUMM, T. (2019). *Tricher. Fabrications d'intelligence collective à l'école*. Liège : Presses Universitaires de Liège.

DUECK, M. (2016). *Mieux évaluer et motiver ses élèves, Stratégies d'évaluation au service de l'apprentissage*. Montréal : Chenelière Éducation.

FORAY, P. (2016). *Devenir autonome. Apprendre à se diriger soi-même*. Paris : ESF éditeur.

GIORDAN, A. & SALTET, J. (2015). *Apprendre à apprendre*. Paris : J'ai Lu.

GOUPIL, G. & LUSIGNAN, G. (2006). *Le Portfolio au secondaire*. Montréal : Chenelière Éducation.

HADJI, C. (2015). *L'évaluation à l'école, pour la réussite de tous les élèves*. Paris : Nathan.

HOWDEN, J. & MARTIN, H. (1997). *La coopération au fil des jours. Des outils pour apprendre à coopérer*. Montréal : Chenelière Éducation.

JORO, A. (2006). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels? *Mesures et évaluation en éducation*, 29 (1), 31–34.

MEIRIEU, P. (2018). *La Riposte*. Paris : Autrement. Voir le chapitre « Mettre en place une évaluation exigeante » (p. 227–236).

MEIRIEU, P. (2016). L'Éducation Nouvelle : carrefour de malentendus... et creuset de la réflexion pédagogique d'aujourd'hui. *Le café pédagogique*. [En ligne : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/07/01072016Article636029558921427662.aspx>, consulté le 25/03/2022.]

VIRAT, M. (2019). *Quand les profs aiment les élèves*. Paris : Odile Jacob.

Notes

- 1 Selon Meirieu (2016), l'un des talents de l'enseignant-e doit être de parvenir à articuler les motivations endogène et exogène.
- 2 Selon la position de « l'ami critique » décrite par Joro (2006).
- 3 À l'instar du dispositif exposé par Bernardin (2020).

« Repères pour un tutorat organisé » : un outil au service de l'accompagnement des stagiaires dans le secteur de l'enfance

Stéphanie NOËL
Nathalie FRANÇOIS
Florence PIRARD

ULiège
Didactique de la psychologie et des
sciences de l'éducation
Centre interfacultaire de formation des
enseignants (Cifen)
UR DIDACTIfen et UR RUCHE

En 2014, le service de « professionnalisation en éducation : recherche et formation » de l'ULiège a été sollicité, par l'Association Paritaire pour l'Emploi et la Formation (APEF), pour évaluer un projet pilote qui visait à optimiser l'encadrement des stagiaires dans le secteur de l'enfance. L'idée sous-jacente était de subsidier du temps supplémentaire dans les lieux d'accueil et dans les institutions de formation (sections qualifiantes de l'enseignement de plein exercice et sections de promotion sociale) au bénéfice de l'accompagnement en stage. Voulant s'inscrire dans une optique d'évaluation-accompagnement, notre service a proposé la mise en œuvre d'un dispositif d'accompagnement en réseau sous la forme de *focus groups*, plaidant ainsi davantage pour une prise de recul dans le chef même des acteurs de terrain, à partir de l'échange et de l'analyse partagée des effets des pratiques (Pirard *et al.*, 2019). C'est dans ce cadre que nous avons souhaité opter pour la rédaction d'un document support qui baliserait toute une série d'éléments importants pour la mise en place d'un encadrement organisé des stagiaires dans le secteur de l'accueil de l'enfance. L'outil « Carnet de bord » (Pirard *et al.*, 2014, 2015) a par conséquent été élaboré par l'équipe sur la base de travaux préexistants, notamment ceux issus des groupes de travail ONE qui avaient déjà initié la réflexion autour des pratiques de tutorat. Il a été

rédigé pour être un support de réflexion pour les acteurs de terrain : à la fois « (in)formatif » par les balises, les témoignages, les questions qu'il propose, mais aussi « mémoire réflexive » par les traces qu'il invite à consigner au fil du projet. Il peut de ce fait s'enrichir de leurs expériences, aider à cerner les questions centrales posées par l'accueil et l'encadrement des stagiaires et surtout à dégager des pistes pour y répondre. Par ailleurs, l'outil a également été conçu pour rendre possibles différentes entrées : une approche très concrète par les témoignages ou plus formalisée par les principes d'action proposés dans les fiches structurées.

Jusqu'à l'année 2021, ce support a servi de balises dans le cadre du projet tutorat de l'APEF et a été utilisé par de nombreux-ses¹ moniteur-riche-s (réfèrent école) et tuteur-riche-s de stage (réfèrent lieu d'accueil) pour les soutenir dans leurs actions d'accompagnement. Six ans après la première version, il a été décidé d'une nouvelle édition enrichie de l'analyse des expériences en intégrant le triple point de vue de stagiaires, d'enseignant-e-s et de tuteur-riche-s.

Dans la nouvelle version de cet outil-support, appelé désormais « Repères pour un tutorat organisé », nous avons par conséquent veillé à intégrer les apports des différents travaux et expériences menés depuis 2015 : *focus groups*, journées d'études, écrits professionnels, mémoires, publications. Comme précédemment, le document a été conçu selon un mode multivocal qui croise les perspectives et les approches sans édicter une bonne manière de faire.

Après un avant-propos des acteurs institutionnels, une introduction se centre sur la mise en exergue de repères qui doivent être coconstruits pour être porteurs de sens. Par la suite, un point est consacré à la présentation des travaux de De Backer (2004, 2005) sur le tuteur et le tutorat dans le secteur de l'enfance. S'ensuit le cœur de l'outil, qui met l'accent sur le dispositif d'encadrement des stagiaires

à concevoir et à mettre en œuvre. Cette partie est scindée en quatre temps qui structurent l'accompagnement en stage : 1) préparer le stage : une tâche qui engage école et lieu d'accueil, 2) organiser l'accueil du stagiaire, 3) accompagner l'activité du stagiaire durant son stage, 4) organiser la fin du stage. Ces quatre grands moments sont ensuite découpés en plusieurs fiches structurées, en lien avec les axes jugés importants pour chacun d'eux. Celles-ci se présentent chacune comme un outil susceptible d'aider à réfléchir et discuter d'un aspect lié aux pratiques tutorales sans imposer une manière de faire prédéterminée. Le contexte particulier de la promotion sociale fait quant à lui l'objet d'un écrit spécifique en fin de carnet.

En participant activement à un comité de relecture de ce document et en cosignant l'avant-propos, les trois acteurs institutionnels — enseignement, ONE et APEF — ont pu marquer formellement leur soutien au projet tutorat. Cela fut également l'occasion pour eux de s'approprier et de valider la démarche présentée dans le document, ainsi que les contenus qui y sont proposés.

Bien que les témoignages soient ancrés dans le secteur de l'enfance, le document « Repères pour un tutorat organisé » (Pirard *et al.*, 2022) peut être utilisé par tout acteur impliqué dans l'encadrement de stages durant la formation initiale. La nouvelle version de cet outil² est disponible depuis le mois de juin 2022 et a fait l'objet d'une demi-journée de présentation le 31 mai 2022 à Namur.

Bibliographie

DE BACKER, B. (2004). *La formation des accueillantes des milieux d'accueil par le biais du tutorat, étude qualitative*. Rapport de recherche pour la Fédération des institutions médico-sociales (FIMS asbl), avec le soutien de la Communauté française. [En ligne : <https://www.apefasbl.org/lapef/etudes-et-publications/tutoratmaequali.pdf>]

DE BACKER, B. (2005). *La formation des accueillantes des milieux d'accueil par le biais du tutorat, étude quantitative*. Rapport de recherche pour la Fédération des institutions médico-sociales (FIMS asbl), avec le soutien de la Communauté française. [En ligne : https://www.apefasbl.org/lapef/etudes-et-publications/copy_of_tutoratmaequanti.pdf]

PIRARD, F., FRANÇOIS, N. & NOËL, S. (2014). *Soutien au tutorat et à l'encadrement des stages dans le secteur des milieux d'accueil d'enfants (0–12 ans) : carnet de bord à l'usage des tuteurs et formateurs de stagiaires en puériculture, auxiliaires de l'enfance, animateurs et éducateurs en milieux d'accueil d'enfants de 0 à 12 ans*. Document pédagogique dans le cadre du projet tutorat de formation. Association Paritaire pour l'Emploi et la Formation (APEF). [En ligne : <http://hdl.handle.net/2268/172894>]

PIRARD, F., FRANÇOIS, N. & NOËL, S. (2015). *Soutien au tutorat et à l'encadrement des stages dans le secteur des milieux d'accueil d'enfants (0–12 ans) : carnet de bord à l'usage des tuteurs et formateurs de stagiaires en puériculture, auxiliaires de l'enfance, animateurs et éducateurs en milieux d'accueil d'enfants de 0 à 12 ans*. Document pédagogique dans le cadre du projet tutorat de formation. Association Paritaire pour l'Emploi et la Formation (APEF). [En ligne : <http://hdl.handle.net/2268/193446>]

PIRARD, F., FRANÇOIS, N. & NOËL, S. (2019). Mise en place de dispositifs organisés de tutorat et référentialisation des pratiques dans l'accueil de l'enfance. Communication présentée au symposium « L'évaluation dans des dispositifs de tutorat du secteur de l'accueil de l'enfance ». In N. YOUNÈS, C. GRÉMION & E. SYLVESTRE (éd.), *Actes du 31^e colloque scientifique international de l'ADMEE-Europe « Entre normalisation, contrôle et développement formatif : évaluations sources de synergies ? »* (p. 199–203). IFFP et CSE de l'université de Lausanne. [En ligne : <http://hdl.handle.net/2268/231684>]

PIRARD, F., FRANÇOIS, N. & NOËL, S. (2022). *Soutien au tutorat et à l'encadrement des stages dans le secteur des milieux d'accueil d'enfants (0–12 ans) — Repères pour un tutorat organisé*. Document pédagogique dans le cadre du projet tutorat de formation soutenu par l'ONE et l'enseignement FWB. Association Paritaire pour l'Emploi et la Formation (APEF).

Notes

1 À titre d'exemple, pour l'année 2021–2022, 47 binômes « institution de formation–lieux d'accueil », sur l'ensemble du territoire de la FWB, ont été impliqués dans le projet. Cela représente plus de 80 participant·e·s encadrant les stages qui ont participé aux *focus groups* de cette année et qui connaissent l'outil et s'en servent.

2 En ligne : <https://tutorats.org>

La vingtième édition des Rencontres internationales des nouvelles pratiques philosophiques s'est tenue à Liège en novembre 2021, à l'initiative de la Fabrique philosophique

Anne HERLA

ULiège

*Didactique de la philosophie
Centre interfacultaire de formation des
enseignants (Cifen)*

UR Traverses et UR DIDACTifem

Depuis une trentaine d'années, de « nouvelles pratiques philosophiques » (NPP), venues des États-Unis et du Canada, sont apparues en Belgique et en France. S'incarnant d'abord dans les fameux cafés-philos des années nonante, ces pratiques se sont vite diversifiées (discussion collective, consultation, rando-philos, ciné-philos, etc.), développant, chacune à sa manière, l'objectif commun de mettre à la portée du plus grand nombre les gestes essentiels du philosopher et les grandes thématiques qui traversent l'histoire de la philosophie. Loin des usages académiques ou élitistes, il s'agit de réactiver cet héritage philosophique sur des terrains spécifiques (école, prison, cité, hôpital, maison de repos, etc.), dans des situations précises et concrètes, auprès de publics variés.

Pour suivre la progression rapide de ce courant polymorphe, un colloque annuel international a vu le jour en 2001 à Paris, à la Maison de l'UNESCO, avec pour ambition de réunir un maximum de ses protagonistes. Invités à présenter leurs pratiques, souvent par le biais d'expérimentations avec le public,

ils entrent en dialogue avec d'autres praticien-ne-s, parmi lesquelles bon nombre de professeur-e-s soucieux-ses de renouveler leurs enseignements. Devenues un rendez-vous incontournable dans le domaine de la didactique de la philosophie (formelle et informelle), les Rencontres internationales des nouvelles pratiques philosophiques ont été parainées, en 2016, par la toute jeune Chaire UNESCO de « pratiques de la philosophie avec les enfants », dirigée par Edwige Chirouter. Des didacticien-ne-s et praticien-ne-s belges sont présent-e-s depuis plusieurs années dans le comité organisateur des Rencontres aux côtés des membres de la Chaire, et c'est ainsi que la Fabrique philosophique — collectif de recherche composé du service de didactique de la philosophie de l'université de Liège et de l'asbl PhiloCité — a eu l'honneur de prendre en charge l'organisation à Liège de la vingtième édition des Rencontres internationales des NPP les 17, 18 et 19 novembre 2021.

Fier-e-s de cette confiance qui nous était témoignée, nous avons voulu relever le défi et organiser un colloque qui soit une véritable fête des esprits et des corps ! Le thème s'y prêtait bien (« Cultiver la pratique, pratiquer la culture »), puisqu'il s'agissait d'interroger les articulations entre les nouvelles pratiques philosophiques et la culture (artistique, scientifique, médiatique, philosophique). Nous avons donc décidé de travailler en partenariat avec divers acteurs culturels liégeois : le Théâtre de Liège, qui nous a non seulement prêté ses magnifiques salles, mais qui a aussi accepté d'accueillir le spectacle de clôture ; la Boverie, qui a mis le musée

à notre disposition pour des ateliers de Philo-Art et son local pédagogique en sous-sol pour permettre d'expérimenter diverses techniques artistiques; la Cité Miroir, qui a également accueilli une partie du colloque; et l'université de Liège, qui nous a offert des locaux et ses services de communication.

Dans cette manifestation étalée sur trois jours et étendue sur quatre sites, ce fut une véritable gageure de parvenir à orienter dans la ville et dans les bâtiments (dans le respect des mesures sanitaires, de surcroît!) les 450 inscrit·e·s, issu·e·s d'une dizaine de pays différents. Mais nous y sommes parvenu·e·s, et le public a pu faire son choix entre six chantiers organisés en parallèle (Philo-École, Philo-Cité, Philo-Soin, Philo-Art, Philo-Formation, Philo-Pratiques, Démonstrations), accueillant une cinquantaine d'interventions en tout. La séance inaugurale (une conférence-performance de Vinciane Despret mettant en scène poulpes et savants) et la plénière de clôture (un spectacle de la troupe de clowns L'Intime Collectif) ont quant à elles réuni un très grand nombre de participant·e·s et donné le ton à un colloque résolument hors-normes.

Notons encore que, en soirée, se déroulaient les Fêtes de la philo, organisées par le département de philosophie en partenariat avec la Fabrique

philosophique: table ronde animée par les étudiant·e·s de didactique de la philosophie autour du livre *Philosopher par le dialogue* (PhiloCité) à la librairie Entre-Temps le mercredi, déambulations philosophiques dans le musée de la Boverie le jeudi et soirée dansante avec animation philosophique inédite le vendredi (*blind test* à partir d'extraits célèbres de textes de philosophie et improvisations musicales par des étudiant·e·s du Conservatoire et d'autres artistes liégeois·e·s sur la base de citations philosophiques). L'ensemble du programme est toujours disponible sur notre site¹ ainsi que l'*after-movie*² qui retrace en images ces trois journées pleines de partages et d'expériences intellectuelles et sensibles. Les actes sont publiés dans la revue *Diotime*³ de juillet 2022 (n° 91).

Notes

- 1 En ligne : <http://lafabriquephilosophique.be/rencontresnpp2021/programme-detaille/>
- 2 En ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=LjoZ-XxHR2c>
- 3 En ligne : <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/>

Quand de jeunes enseignants en histoire décident de continuer à se former ensemble

Muriel NEVEN
Marie LAKAYE

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

Nous avons évoqué, dans le numéro précédent de *Didactiques en pratique*, la mise sur pied d'un groupe de travail rassemblant des historiennes et historiens, diplômés depuis 2018 en didactique à l'ULiège. L'objectif déclaré de ce groupe est de travailler sur les difficultés que rencontrent ces jeunes enseignants dont l'insertion professionnelle est toujours en cours. En effet, si l'un ou l'autre est bien implanté dans son école depuis le début de sa carrière, la plupart sont toujours dans des dynamiques d'intérim de plus ou moins long terme. Les réalités de ces professeurs sont très diversifiées : ils enseignent dans différents réseaux et filières, en région liégeoise, bruxelloise ou luxembourgeoise, et combinent parfois trois établissements, pour donner jusqu'à sept cours différents, de la première secondaire à la rhétorique.

Face à des réalités si éclatées, nous devons choisir ce que nous allons faire ensemble, au-delà du plaisir, déjà bien légitime, de se retrouver régulièrement. La première rencontre — organisée en mai 2021 — avait fixé comme balise de travailler deux fois par an des questions didactiques, à partir d'expériences vécues en classe par les uns et les autres.

1. Première rencontre, 10 novembre 2021 — Frileux avec les sujets chauds ?

Pour choisir collectivement notre premier objet d'études, le service de didactique a proposé aux jeunes enseignants de se positionner par rapport à des résultats de la recherche. En effet, plusieurs articles de didactique issus de divers pays francophones ont montré que certaines thématiques qui figurent dans les programmes d'histoire sont à la fois mal et peu abordées par les enseignants, tout en étant souvent peu appréciées par les élèves. Cet écart entre les prescrits et les pratiques de terrain a pu être confirmé par des interviews réalisées auprès d'enseignants en histoire de la région liégeoise, interviews effectuées en 2020 et 2021 par des étudiants en histoire dans le cadre d'un cours de BAC3.

Les membres de notre « communauté d'apprenants » ont ainsi pu confronter leur jeune expérience à ces résultats, notamment en répondant à une liste de questions, censées mieux cerner leurs besoins de formation. Quel sujet n'as-tu encore jamais travaillé en classe (ou ne souhaiterais-tu pas travailler) parce que tu le juges trop sensible ? Quel sujet as-tu trouvé sensible en classe alors que tu ne t'y attendais pas vraiment ? Quel sujet historique te semble facile à lier à l'actualité ? Quel thème historique te semble difficile à lier au monde d'aujourd'hui ?

Sur cette base, les 12 participants à cette rencontre du premier quadrimestre se sont alors mis au travail pour partager leur vécu et identifier quelques nœuds ou sujets difficiles, qu'il s'agisse de trouver

le bon angle didactique ou d'éveiller l'intérêt des élèves. Plusieurs thèmes ont émergé et nous avons pu déterminer les deux sujets sur lesquels nous nous mettrions concrètement au travail quelques mois plus tard.

2. Deuxième rencontre, 23 mars 2022 — UE et islam, deux thèmes à réexplorer

Nos rangs légèrement décimés en raison du Covid, de la grippe, des voyages scolaires et autres formations en cours, nous étions huit pour construire, le plus concrètement possible, des parcours didactiques relatifs aux deux thèmes précédemment choisis.

Un premier groupe s'est attelé au thème de l'islam, présent dans les programmes de transition de 3^e et 4^e secondaire. D'une part, prévu en fin d'année scolaire, ce thème semble trop souvent bâclé, voire oublié. D'autre part, alors que l'historiographie récente a battu en brèche une série d'idées reçues, les thèmes qui figurent dans les programmes incitent encore trop souvent à proposer une lecture réductrice et manichéenne de la naissance de l'islam et des contacts de l'Occident avec des musulmans conquérants. L'idée était donc de partager le renouveau historiographique, de mettre en commun des ressources récentes et d'imaginer un parcours d'apprentissage plus varié et plus riche que ce que proposent trop souvent les manuels scolaires. À ce stade, un espace commun partagé a été créé dans le *cloud*, afin d'y déposer les articles récents et les documents multimédias qui permettent de mettre à jour nos connaissances sur ce thème. Un scénario didactique a aussi été esquissé, qui propose de s'arrêter sur quatre moments-clés de cette thématique au cours du Moyen Âge, au lieu de se limiter aux conquêtes initiales et au choc des croisades.

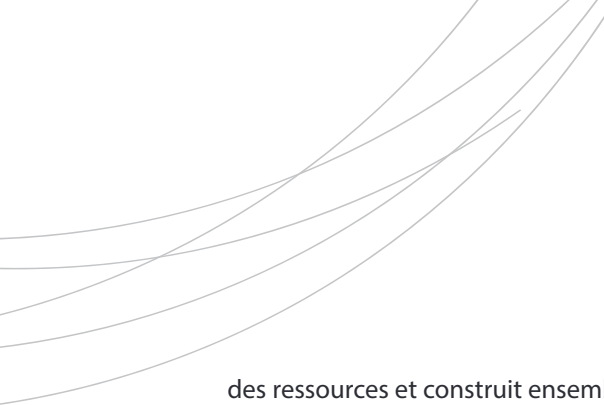
Un second groupe s'est mis au travail sur l'Union européenne, thème qui figure dans les programmes des différents réseaux et de toutes les filières et qui semble ennuyer autant les professeurs que les élèves, la plupart peinant à y trouver du sens. Les développements récents de l'actualité ont pourtant cruellement rappelé combien la question était cruciale. Pour allier plaisir d'apprendre et richesse des

contenus disciplinaires, nous nous sommes lancés dans la réalisation d'un jeu de rôle, dont l'objectif serait pour les élèves de déterminer s'il faut accepter l'entrée de la Turquie dans l'UE. Notre projet fut assez vite dessiné. En voici les axes :

- identifier parmi les nombreuses institutions l'organe européen qui devra prendre la décision ;
- permettre aux élèves de découvrir les principes fondateurs de l'UE afin de comprendre les enjeux ;
- présenter les critères de Copenhague, qui énoncent les règles à respecter pour les nouveaux adhérents ;
- donner du poids à des groupes de pression, afin d'aider les élèves à comprendre leur rôle ;
- choisir des pays qui auraient des points de vue et des intérêts divergents face à cette intégration, pour permettre aux élèves d'envisager une variété d'arguments.

Le *design* du jeu de rôle se dessine comme suit. Les élèves devront participer au Conseil européen (organe, présidé par l'enseignant, qui décide à l'unanimité) afin d'envisager l'adhésion de la Turquie. Six groupes seront constitués et les dossiers de documents varieront légèrement selon le point de vue que les élèves auront à défendre : un tiers de la classe fera partie d'un des deux groupes de pression, soit le lobby des droits de l'homme, soit le lobby économique. Les autres élèves incarneront quatre pays aux intérêts divergents : la France, l'Allemagne, Chypre et la Turquie. Le jeu se déroulera en trois temps. Lors d'une première phase, chacun décortiquera son dossier de documents, listera ses arguments et se forgera une opinion. Ensuite, la Turquie et les groupes de pression rencontreront les trois pays de l'UE afin de tenter de les convaincre et de modifier leur point de vue initial. Enfin, le Conseil se réunira : la Turquie viendra exposer sa demande et les trois pays s'exprimeront officiellement, en mettant en évidence les trois arguments principaux qui justifient leur position. Les lobbys manifesteront par voie de presse leur satisfaction ou leur frustration à l'issue du vote.

En résumé, après une après-midi de travail, aucun des deux scénarios didactiques n'est entièrement finalisé et les dossiers documentaires destinés aux élèves sont encore lacunaires. Pourtant, un pas important a été franchi : de jeunes enseignants ont partagé leurs connaissances et leurs lacunes, leurs expériences et leurs doutes. Ils ont échangé



des ressources et construit ensemble des ébauches de séquences, dans un climat de confiance, chacun pensant déjà aux adaptations qu'il devrait faire pour que cela fonctionne dans ses classes. Aujourd'hui, le travail n'est pas fini, mais il est bien lancé. Dans l'euphorie de nos premières réalisations concrètes,

nous n'avons pas fixé les thèmes de travail de notre prochaine rencontre. Nul doute pourtant que nous aurons du pain sur la planche et nous attendons déjà avec impatience les retours de ceux qui auront pu peaufiner le dispositif et le tester l'an prochain. Avis aux amateurs!

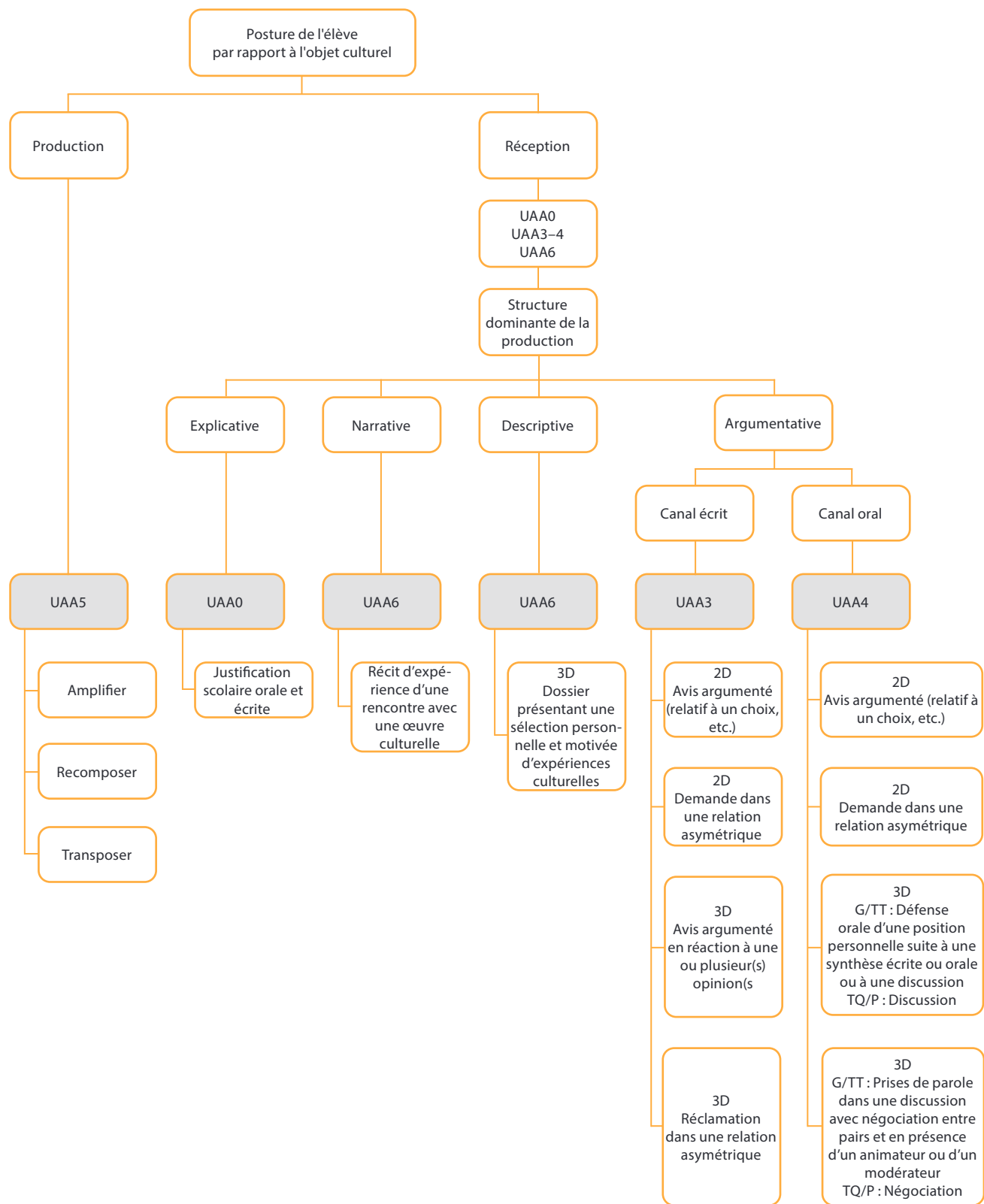


Figure 1 : UAA et productions attendues en lien avec la littérature et la culture.

Littérature, culture et UAA : tentative de clarification

Maud CROES
Daniel DELBRASSINE
Pierre OUTERS

ULiège
Didactique du français langue première
Centre interfacultaire de formation des
enseignants (Cifen)
UR DIDACTIfen

Depuis l'entrée en vigueur des nouveaux référentiels pour le cours de français aux deuxième et troisième degrés du secondaire, les stagiaires du master à finalité didactique et de l'agrégation rencontrent des difficultés pour comprendre avec précision et différencier certaines UAA, notamment en ce qui concerne les productions attendues des élèves. Nous pouvons penser que ce phénomène doit aussi toucher les enseignant-e-s de terrain, dont certain-e-s ont d'abord craint d'assister à un abandon de la littérature au profit de tâches purement pragmatiques dénuées de tout contenu culturel. Or il n'en est rien, pour autant que l'on exploite les libertés offertes par les référentiels. Nous voudrions tenter d'apporter ici quelques éclaircissements afin de fixer une série de balises entre les UAA et rappeler, au passage, qu'elles peuvent toutes mobiliser des contenus littéraires et culturels, comme le signale par ailleurs le référentiel destiné à la section de transition de 2018 (*Compétences terminales et savoirs requis en français. Humanités générales et technologiques*, p. 63–64).

Si on considère les productions attendues des élèves prescrites par les référentiels, on peut commencer par rappeler que ces derniers ne fixent jamais avec précision les objets ou les contenus sur lesquels ces productions doivent porter : libre aux enseignant-e-s de travailler l'UAA1 ou l'UAA2 sur des thématiques littéraires — par exemple — et c'est ce que beaucoup font ou proposent de faire à nos stagiaires. D'autres UAA posent cependant des problèmes de définition, comme l'UAA5 (s'inscrire dans

une œuvre culturelle), au sein de laquelle les élèves sont parfois amené-e-s à créer *ex nihilo*, alors que le référentiel préconise que les trois procédés créatifs (amplification, recomposition, transposition) soient toujours mis en œuvre à partir d'une œuvre culturelle source.

Cette UAA5 installe l'élève dans une posture de *production* d'un objet culturel, alors que d'autres UAA offrent plutôt de réagir à un objet culturel en tant que *récepteur*. Les UAA0, 3, 4 et 6 permettent en effet de travailler sur des objets culturels — thèmes ou œuvres —, mais elles donnent lieu à des productions qui se distinguent par leur structure dominante (référentiel de 2018, p. 68). Ainsi, l'UAA0 prescrit la justification scolaire (orale et écrite) — justifier l'appartenance d'une œuvre à un courant littéraire, par exemple — dont la structure est *explicative*. L'UAA6 quant à elle demande à l'élève de produire un *récit* d'expérience d'une rencontre avec une œuvre culturelle, il s'agit là d'un texte dont la structure est *narrative*. L'autre tâche de l'UAA6, au troisième degré, est un dossier présentant une sélection personnelle et motivée d'expériences culturelles : la structure est ici plutôt *descriptive*.

Par contre, les UAA3 et 4 se caractérisent par leur structure *argumentative* et se distinguent par le canal de communication, tantôt *écrit*, tantôt *oral*. On notera ici que l'on peut toujours faire argumenter quant à des questions littéraires et culturelles. Ainsi, écrire une lettre à son professeur pour lui expliquer pourquoi on a (ou pas) envie de lire tel roman (dont on n'a étudié que le paratexte) est une tâche écrite dont la structure est argumentative et qui porte bien sur une question littéraire. De même, on peut imaginer une négociation (UAA4) dont l'enjeu serait le choix du spectacle (théâtre, cinéma, etc.) à prévoir en sortie scolaire.

Le schéma ci-contre montre comment nous proposons d'opérer des distinctions entre les UAA et leurs productions. Nous ne l'envisageons pas comme exhaustif ou définitif, mais comme un instrument pour lever certains doutes et faciliter la tâche de nos stagiaires.

Les Extras du Cifen 2021–2022

L'année 2021–2022 aura été riche en « Extras » puisqu'elle en a compté cinq en tout. Nous les présentons ci-après.

Le film de Thierry Michel et Christine Pireaux, *L'école de l'impossible*, a ouvert le bal en beauté lundi 25 octobre à 20h, au cinéma le Parc. Interrogeant le métier d'enseignant sous de multiples angles et questionnant le rôle de l'école, ce film propose des portraits d'élèves justes et touchants, aux parcours cabossés, qui nous font entrevoir une dimension supplémentaire et essentielle de la réalité scolaire. Proposée en connivence avec les Grignoux, cette séance spéciale, aux tarifs préférentiels pour nos étudiant-e-s, a été suivie d'un débat organisé par ChanGements pour l'égalité (CGé) et l'Alter École.

Le 16 décembre, Pierre Pagnoul, directeur f.f. à l'athénée royal de Marchin, est venu partager son expérience concernant les aménagements raisonnables, les droits de l'élève en situation de handicap, les besoins spécifiques, l'inclusion, les troubles de l'apprentissage... Autant de concepts si actuels dans l'enseignement, mais pas nécessairement familiers, que notre intervenant gère au quotidien. La visioconférence a rencontré un vif succès, preuve que la demande est grande. Beaucoup d'émotions ont également été exprimées par des étudiant-e-s qui n'ont pu bénéficier de ces aménagements lors de leur scolarité dans le secondaire. Gageons qu'un tel échange aura permis aux futur-e-s enseignant-e-s de mieux comprendre les élèves dans leur diversité et d'ainsi mieux les aider dans leurs apprentissages.

Chantal Devillez, « conteuse et souffleuse de rêves », nous a ensuite proposé une initiation aux techniques du conte appliquées à l'enseignement, en deux séances de trois heures, l'une en février, l'autre en avril. Ouvrant les coulisses de sa pratique et partageant principes, trucs et astuces, Chantal a permis à une dizaine d'étudiant-e-s et à quelques membres du Cifen de prendre conscience, entre autres, de l'importance des « 3 R » (relation par le regard, respiration et ponctuation, rythme) et de la VIP attitude (vivant, intonation juste et présence).

Les participant-e-s ont pu s'exercer au conte dans une ambiance très conviviale, puis mettre en commun leurs récits d'expériences, après application en classe ou en balade-nature!

Le jeudi 31 mars 2022, un « Extra » fut consacré à la question : « École, jeunesse, et aide à la jeunesse : quelles collaborations ? ». Au plus fort de la pandémie, en 2021, les travailleurs des secteurs de la jeunesse et de l'aide à la jeunesse ont été mobilisés dans des projets de lutte contre le décrochage scolaire et social, car pendant que les enseignant-e-s apprivoisaient le mode hybride et tentaient de maintenir le cap des apprentissages, de nombreux jeunes s'éloignaient et décrochaient. Au cours de cette séance, Yannick Boelen, directeur du centre Infor Jeunes d'Arlon, Laurence Bloemen et David Cornet, coordinatrice pédagogique et directeur de l'AMO Latitude J de Battice, et Solayman Laqdim, directeur du service de la prévention de Liège-Huy-Verviers ont présenté leurs expériences de collaboration avec des écoles secondaires, partagé leurs questionnements sur les besoins prioritaires des jeunes, les façons d'y répondre et les conditions requises pour que les collaborations entre école, services de jeunesse et/ou services de l'aide à la jeunesse aient une réelle efficacité. Cette table ronde a prolongé utilement les réflexions menées dans le cadre du cours d'« Éléments de sociologie de l'éducation » inscrit au programme de la formation des enseignant-e-s du secondaire.

Pour clôturer l'année, l'« Extra » du Cifen « Oser sauver à l'école » s'est déroulé le jeudi 5 mai 2022 de 18h à 20h. Avec un groupe restreint, mais riche dans sa diversité (étudiant-e-s en biologie, communication, littérature et langues modernes, langues romanes), l'activité s'est centrée sur l'apprentissage des gestes qui sauvent en cas d'accident, notamment en milieu scolaire. Chacun-e d'entre nous peut en effet être susceptible de se trouver un jour confronté à un arrêt cardiaque. À chaque minute qui passe, les chances de survie se réduisent de 10% : les gestes posés par les premiers témoins

sont primordiaux. Pour contribuer à l'effort collectif, les participant-e-s se sont exercé-e-s à la réanimation cardio-pulmonaire à l'aide de matériel de simulation (mannequins d'entraînement, défibrillateurs, masques de poche pour les insufflations). Au terme

de la formation, ils et elles ont montré leur capacité à porter secours à des adultes, enfants ou nourrissons en situation d'arrêt cardiaque. Toutes et tous auront à cœur de diffuser ces apprentissages auprès de leurs proches et de leurs (future-s) collègues.

Des formations continues proposées par les membres du Cifen en 2022–2023

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

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

Faculté de Philosophie et Lettres

Enseigner le français langue de scolarisation à des élèves allophones

Dates : 16 et 23 janvier 2023

Organisme de formation : IFC

Formatrice : D. Meunier

Qu'entend-on par « français langue de scolarisation » (FLSco)? Comment travailler la langue de scolarisation dans un cours de « français langue d'apprentissage » ou dans un DASPA? Quelle est la dimension langagière des disciplines « non linguistiques » (mathématiques, sciences...)? Comment diagnostiquer les besoins et les acquis de mes élèves (en français et dans d'autres matières) pour adapter mes enseignements en tenant compte de la diversité de mon public? Pour répondre à ces questions, nous proposons aux enseignants un dispositif de formation hybride, à la fois en présentiel et à distance (module de formation en ligne du SPOC ULiège en didactique du FLSco). La formation vise à outiller les enseignants de toutes les

disciplines, grâce à l'analyse de ressources, de dispositifs, d'études de cas, de pratiques enseignantes filmées. Les acquis de la formation en ligne seront intégrés aux séances de formation en présentiel via des discussions et l'expérimentation d'outils.

Exploitation didactique du tableau blanc interactif (TBI) et de la télévision interactive (TVI) au cours de langues modernes : initiation au logiciel ActivInspire et conception d'activités intégrant le TBI/TVI et l'utilisation d'internet

Dates : 6 et 7 février 2023

Organisme de formation : IFC

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

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

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

Dates : Liège : 6 et 7 février 2023

Organisme de formation : IFC

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

L'enseignement de l'oral occupe souvent, à tort, une place mineure au sein du cours de français du secondaire supérieur, dernier segment du continuum pédagogique. La formation vise à outiller les participants au moyen de ressources, dispositifs et outils conformes au prescrit légal, et à les aider à organiser et à mettre en œuvre l'évaluation de tâches orales en classe. Elle s'articule autour de quatre questions :

Pourquoi enseigner l'oral? Comment l'enseigner? Comment préparer les élèves aux tâches orales? Comment les évaluer? Au menu : examen des référentiels et programmes, découverte de dispositifs didactiques, expérimentation d'activités centrées sur des aspects précis de l'expression orale, création d'un protocole d'évaluation, conception, mise à l'épreuve et ajustement d'une grille d'évaluation. Les genres abordés sont en lien avec les exigences du prescrit légal, et l'ensemble des matériaux se veut concret (vidéos issues de classes, tâches et outils testés sur le terrain).

Pratiques et outils pour l'enseignant de langues étrangères. Concevoir un dispositif didactique selon l'approche actionnelle. Enseignement de l'italien oral et comparaison avec d'autres langues modernes

Dates : 6 et 7 février 2023 ; 13 et 14 février 2023

Organisme de formation : IFC

Formateur et formatrice : A. Greco, P. Moreno

Dans les cours de langues modernes du secondaire inférieur et supérieur, l'enseignement de l'oral a très souvent une place marginale. L'objectif de cette formation est d'aider les enseignants à organiser des tâches orales en classe, en leur fournissant des outils et méthodes conformes au prescrit légal. Elle se compose de trois volets : le *Teacher talk*, les dispositifs d'enseignement de l'oral et l'évaluation. Les participants se familiariseront avec la notion de *Teacher talk* et découvriront des dispositifs didactiques conçus pour le développement de l'expression orale, tant monologique que dialogique. Placés en situation d'apprenants, ils réaliseront différentes activités axées sur des aspects précis de l'interaction orale, élaborées dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères sur objectifs spécifiques (à visée professionnelle). Ils concevront et expérimenteront un protocole d'évaluation. Tous les dispositifs et matériaux proposés lors des deux journées de formation sont concrets (expérimentés en classe).

Faculté de Médecine

Restons curieux : l'état des connaissances sur la nutrition et la diététique. Comment lire une étiquette et y repérer les allergènes potentiels ?

Dates : Province de Luxembourg : 14 et 15 novembre 2022 ; Province de Liège : 21 et 22 novembre 2022 ; Hainaut 3 [Wallonie picarde] : 20 et 21 mars 2023

Organisme de formation : IFC

Formateur : M. Marée

La nutrition et de manière plus large les autres disciplines qui lui sont proches, comme la diététique et l'alimentation, évoluent rapidement. De nouvelles recommandations nutritionnelles et alimentaires conseillées pour la population belge ainsi que de nouveaux concepts sont apparus tels les aliments, les pré- et probiotiques, le nutri-score, l'alimentation durable... Ainsi, des progrès importants dans l'alimentation des nourrissons ont été réalisés ; cela a débouché sur de nouveaux concepts que les enseignants chargés de la formation des futures puéricultrices doivent s'approprier. Il est essentiel et nécessaire pour des enseignants titulaires de cours de nutrition et autres activités d'apprentissage associées d'être au fait de l'actualité dans ce vaste domaine.

À côté de cela, les résultats de grandes enquêtes concernant la consommation alimentaire des Belges d'une part, et des données épidémiologiques à propos de l'alimentation des adolescents d'autre part, ont été publiés. Ils méritent d'être connus de tous ceux qui ont en charge la formation des futurs professionnels de l'alimentation. Par ailleurs, c'est à partir de ces nouvelles données que le Conseil supérieur de la santé a pu déterminer 15 priorités dans le but d'améliorer l'alimentation de la population belge. Parmi ces priorités, cinq feront l'objet de campagnes de sensibilisation ciblées.

Dans un autre secteur du domaine alimentaire, de nouvelles dispositions légales ont vu le jour concernant l'étiquetage des denrées alimentaires. On le sait, une bonne connaissance de cet étiquetage d'une part et une certaine rigueur dans la préparation des aliments d'autre part permettent de s'alimenter en toute innocuité. S'y retrouver dans la jungle des aliments et plus précisément dans l'étiquetage de ceux-ci n'est pas chose aisée. Décrypter toutes les informations présentes sur l'étiquette d'un aliment est un vrai défi! Par ailleurs, l'arrêté

royal fixant les dispositions en matière de déclaration de certaines substances ou certains produits provoquant des allergies ou intolérances pour les denrées alimentaires non préemballées est entré en vigueur le 13 décembre 2014. Il doit être connu de tout enseignant actif dans la formation des futurs professionnels du secteur alimentation/hôtellerie. Gardons à l'esprit que toute personne proposant à la vente des aliments doit pouvoir renseigner l'acheteur sur la teneur en allergènes de ceux-ci.

De l'éducation physique à l'éducation physique et à la santé (EP.S)

Dates : 14, 16 et 17 mars 2023

Organisme de formation : FFC – ULiège

Formateurs : M. Cloes, A. Mouton

Cette formation s'inscrit dans le cadre de la mise en place du Pacte pour un enseignement d'excellence. Elle s'adresse aux enseignants en éducation physique du secondaire qui, en raison du rôle central de leur cours au sein du domaine « Activité physique, bien-être et santé », vont être amenés à donner une place plus importante à la sensibilisation des élèves à l'adoption d'un style de vie actif et sain.

Faculté des Sciences

Élaborer des activités d'apprentissage en sciences (biologie) intégrant les outils numériques

Dates : 17 octobre 2022 et 16 janvier 2023

Organisme de formation : IFC

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

Lors de la formation, les enseignants seront placés en situation d'apprenants et utiliseront les outils numériques comme des élèves. La première journée sera consacrée à l'utilisation d'au moins quatre logiciels téléchargeables gratuitement sur internet

ou en ligne, qui aborderont les thèmes suivants : « Impacts de l'homme sur les écosystèmes », « Une première approche de l'évolution » et « La communication nerveuse ». Trois types de logiciels seront exploités : logiciels de type *serious game*; logiciels de type « expérimentation virtuelle »; logiciels de type « observation d'un phénomène dynamique ». La deuxième journée sera consacrée à l'utilisation d'outils numériques plus méthodologiques (moins exclusivement liés à la biologie) pour réaliser des vidéos explicatives, des vidéos illustrant des phénomènes dynamiques ou un questionnaire en ligne.

Le nouveau référentiel en géographie HGT : des changements oui, mais pourquoi et comment ?

Dates : Province de Luxembourg : 14 et 15 novembre 2022; Liège-Verviers : 21 et 22 novembre 2022; Province de Namur : 28 et 29 novembre 2022; Brabant wallon : 16 et 17 janvier 2023; Hainaut 1 [Mons] : 23 et 24 janvier 2023; Liège 2 [Liège-ville et Huy-Waremme] : 6 et 7 février 2023; Hainaut 2 [Charleroi] : 13 et 14 février 2023; Hainaut 3 [Wallonie picarde] : 20 et 21 mars 2023

Organisme de formation : IFC

Formatrice : B. Mérenne-Schoumaker

Travail didactique et épistémologique sur l'UAA3 du nouveau référentiel GEO HGT « Enjeux liés à l'accès des populations aux fonctions et à la gestion d'un territoire » et sur deux aspects spécifiques à tous les nouveaux programmes de la 3^e à la 6^e de l'enseignement secondaire : la planification des acquis d'apprentissage et l'évaluation des acquis d'apprentissage.

Notes

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

In memoriam

Bernard LEYH

ULiège

Hommage à André Cornélis

Notre collègue André Cornélis, qui fut entre autres responsable de l'enseignement et de la recherche en didactique de la chimie dans notre université, est décédé le 21 juin 2021 à l'âge de 76 ans.

Après avoir été proclamé licencié en sciences chimiques en 1967, André Cornélis a réalisé une thèse de doctorat en synthèse organique sous la direction du professeur Pierre Laszlo, qui venait de fonder un laboratoire de chimie organique physique. Sa thèse annexe abordait, quant à elle, une question de didactique de la chimie (« Les messages écrits et dessinés dans les questions à choix multiple [QCM], en première année de candidature, sont-ils également efficaces? »), signe d'une passion pour l'enseignement de la chimie qui l'accompagnera tout au long de sa carrière. De retour à Liège après un séjour postdoctoral aux États-Unis, André a gravi les différents échelons de la carrière scientifique, devenant chef de travaux du professeur Laszlo et poursuivant en parallèle des activités d'enseignement et des recherches en synthèse organique fine.

André Cornélis a été promu dans le corps académique dans les années 1990. L'enseignement de la chimie générale et organique aux étudiants de candidature en médecine vétérinaire lui a d'abord été confié. Sa charge a ensuite été complétée par les cours et stages pratiques de didactique de la chimie dans le cadre de la réforme de l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur. Il a

développé avec compétence et conviction un tout nouvel enseignement de didactique, laissant à son successeur un héritage de qualité. Il s'est également beaucoup impliqué dans la formation continue des enseignants, avant que ne soit fondé l'IFC l'année de sa retraite (2005), et il a contribué à des projets de recherche en didactique des sciences.

André était particulièrement attentif aux difficultés qu'éprouvaient les étudiants lors de la transition entre l'enseignement secondaire et l'université. C'est dans ce cadre qu'il a fondé, avec René Cahay et une équipe motivée, le « Groupe Transition » pour mettre au point des modules de remédiation autodidacte également disponibles en ligne. Doté d'un sens inné de l'organisation, André coordonnait les activités du groupe avec efficacité et bonne humeur. Son souci de rigueur et de précision — tant scientifique que linguistique — ont permis d'atteindre un résultat de qualité dont bénéficient toujours les étudiants suivant les cours préparatoires d'été ou préparant une épreuve d'admission.

Passionné par la transmission des connaissances scientifiques et techniques à un large public, des jeunes enfants aux grands-parents, André Cornélis a joué un rôle déterminant dans la création de Réjouissances et du Printemps des Sciences à Liège.

Travailler avec André était toujours agréable et enrichissant, car nos échanges et discussions étaient approfondis, orientés vers l'amélioration de la qualité des outils et empreints de cordialité et de respect mutuel. Outre ses contributions originales de chercheur, nous gardons d'André l'image d'un collègue accueillant et disponible et d'un excellent enseignant soucieux de ses étudiants tout en maintenant de hauts standards de rigueur et d'exigence.

Bernadette MÉRENNE-SCHOUMAKER

ULiège

Présidente du Cifen de 1999 à 2009

Hommage à André Motte

André Motte est décédé le 28 novembre 2021. En poste à l'université de Liège depuis 1960, il fut nommé professeur ordinaire en 1982 et a été doyen de la faculté de Philosophie et Lettres de 1990 à 1994. Il avait été admis à la retraite le 1^{er} octobre 2001.

Notre propos n'est pas ici d'évoquer ses travaux scientifiques (il fut en effet un grand spécialiste de la philosophie de l'Antiquité, plus spécialement, grecque¹), mais de rappeler qu'il fut le premier président du Cifen de 1995 à 1999 et au préalable, de 1991 à 1995, président du comité permanent des professeurs de didactique (CPPD), qui est à l'origine du Cifen. En effet, dès les années 1980, le CPPD, initié par des didacticiens désireux de collaborer, a cherché à redynamiser la formation des enseignants et à combler les graves insuffisances dont elle souffrait. Mais n'ayant aucune existence officielle, aucun pouvoir reconnu, aucun moyen financier et aucun personnel, le CPPD proposa en 1994 la création d'un centre dépendant directement du conseil d'administration, dont la responsabilité était non seulement de coordonner les tâches afférentes à la formation des enseignants du secondaire, mais aussi de jouer un rôle moteur dans tout ce qui peut contribuer à en améliorer la qualité. Grâce à la volonté d'André Motte et du soutien du recteur Arthur Bodson (ancien didacticien lui-même et membre du CPPD), le Cifen a vu ainsi le jour le 18 octobre 1995, pour une période expérimentale de quatre

ans... Le premier programme adopté par le conseil du Cifen fut très ambitieux : enquête sur les agrégations organisées à l'ULiège (à l'époque, plus de 400 inscrits, pour une trentaine d'agrégations); lancement de la revue *Puzzle* (33 numéros de septembre 1996 à avril 2014, à laquelle a succédé *Didactiques en pratique*); organisation dès 1997 d'une université d'été annuelle; en novembre 1997, création et rémunération de moniteurs pédagogiques chargés d'assister les didacticiens dans la gestion des stages; premiers aménagements en vue de renforcer les aspects pratiques de la formation (séminaires, exercices... portant partout le programme de l'agrégation à un minimum de 180 h), etc.

Aujourd'hui une question mérite d'être posée : comment expliquer un tel engagement au niveau de la formation des enseignants du secondaire, alors qu'André Motte n'a jamais eu en charge la didactique de sa discipline? Certes, par sa famille, il connaissait bien les milieux enseignants, mais ce motif ne suffit pas : pour nous, son implication vient sans doute de sa vocation pédagogique au niveau universitaire et surtout de sa personnalité de véritable « citoyen de l'université », soucieux d'optimiser le fonctionnement collectif. Par ses qualités humaines, il savait rassembler les autres autour d'un projet commun, forcer chacun à se dépasser tout en collaborant et aussi défendre un projet qu'il jugeait juste auprès des autorités. Sans aucun doute, le Cifen lui doit beaucoup et plus spécifiquement l'esprit qu'il a su y insuffler, fait de bienveillance, mais aussi d'efficacité.

Notes

- 1 ROCHETTE, B. (2011). Présentation du professeur André Motte. *Bulletin de la Fédération des professeurs de Grec et de Latin*, 179, 3. [En ligne : <https://orbi.uliege.be/handle/2268/87043>]

Comptes rendus de recherche

Nicolas FASSOTTE

Mémoire de master en Biochimie, biologie moléculaire et cellulaire, à finalité didactique.

ULiège

Département des Sciences de la vie

Promotrice : Marie-Noëlle Hindryckx

mn.hindryckx@uliege.be

Quels moyens, méthodes et outils didactiques ont été mis en place pour permettre des apprentissages scientifiques au secondaire supérieur pendant la crise COVID-19 ?

[En ligne : <https://matheo.uliege.be/handle/2268.2/13903>]

La crise sanitaire liée à la pandémie globale causée par le SARS-CoV-2 (COVID-19) a eu de nombreux impacts sur un grand nombre de secteurs différents, dont celui de l'enseignement, placé au centre de ce travail de recherche. Ce mémoire s'intéresse à la manière dont les apprentissages scientifiques ont pu être assurés dans l'enseignement secondaire supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles pendant cette période : de mars 2020 à juin 2020 à distance, de septembre 2020 à juin 2021, en hybride, puis à la suite de cette période troublée.

L'objectif principal de ce travail est de mettre au jour les différents moyens, méthodes et outils qui ont été employés au cours de cette période d'enseignement, à distance et en hybridation, pour permettre des apprentissages scientifiques. Nous avons également cherché à savoir quels ont été les effets ressentis par les enseignants de sciences de ces moyens, méthodes et outils, sur la formation scientifique de leurs élèves. Pour ce faire, une recherche à visée compréhensive, exploratoire et qualitative, basée sur des entretiens semi-directifs réalisés auprès

d'enseignants exerçant dans l'enseignement secondaire supérieur au sein de disciplines scientifiques, a été mise en place. Elle visait à comprendre comment les dimensions et aspects liés à un apprentissage des sciences ordinaire ont pu prendre place dans la mesure où les modalités d'enseignement et d'apprentissage furent différentes.

Nous avons interviewé 14 enseignants volontaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles pendant près de 50 minutes chacun, entre septembre et novembre 2021. La retranscription et l'analyse de ces entretiens nous ont permis de mettre au jour certaines difficultés, certains choix posés et quelques avis des enseignants à propos de la gestion des programmes et prérequis; des méthodes didactiques et moyens mis en œuvre par les enseignants; des effets des enseignants sur leurs élèves; de leur ressenti en tant qu'enseignants en situation et face aux acquis et résultats de leurs élèves.

Il ressort de notre analyse que :

- au niveau des programmes et prérequis, les enseignants interrogés ont défini eux-mêmes les « essentiels » à parcourir et les manquements à revoir. Ils ont organisé des périodes de rattrapage et six d'entre eux ont pu boucler leur programme;
- au niveau des moyens et méthodes didactiques utilisés, le passage à distance n'a pas modifié fortement leurs habitudes de travail, même si l'utilisation de moyens numériques a fortement augmenté;
- au niveau des effets sur les élèves, ce sont surtout des décrochages scolaires accélérés qui ont été signalés par les enseignants, ainsi que de fortes disparités au niveau de l'autonomie dans le travail, la gestion de l'enseignement à distance et les inégalités dues à l'usage des outils numériques;
- au niveau du ressenti des enseignants à propos de leur métier, ils signalent des difficultés à enseigner sans contact avec les élèves, le temps

passé à s'adapter à l'enseignement à distance, mais aussi une impression de grande liberté pédagogique, une entraide dans le corps enseignant et une maîtrise nécessaire des outils numériques ; ils signalent également l'inefficacité de leur formation initiale respective, quant à l'enseignement avec des outils numériques ;

- au niveau de l'évaluation, ils soulignent qu'elle a constitué le point faible de l'apprentissage à distance et de l'hybridation ; les questions posées relevaient davantage de l'application et du transfert et les résultats des élèves suivaient une distribution beaucoup plus contrastée que gaussienne (des notes très faibles, des notes élevées et peu de notes moyennes).

Les enseignants interrogés pensent conserver, pour leurs pratiques futures, l'usage des technologies numériques, remettant par là en cause leurs pratiques habituelles. Même si cela leur prend beaucoup de temps de préparation, ils soulignent une vraie plus-value de l'utilisation de ces nouvelles technologies en classe. Ils insistent néanmoins sur l'urgence de la formation à cet usage, tant pour les (futurs) enseignants que pour leurs élèves.

Germain SIMONS¹, Catherine DELARUE-BRETON² & Deborah MEUNIER¹ (sous la direction de)

¹ ULiège
UR (DIDACTIfen)

² Université de Rouen Normandie
Unité de recherche DyLIS

Formation des enseignant-es et écrits réflexifs, écrits professionnalisants, écrits de recherche : quelles dynamiques ?

[En ligne : <https://hdl.handle.net/2268/288868>]

Presses Universitaires de Liège, Liège 2022 (186 p.)

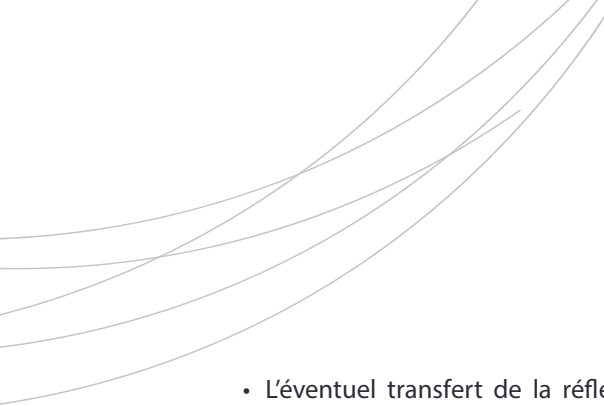
Les réformes de la formation initiale et continue des enseignant-es qui ont vu le jour ces quarante dernières années en Europe se sont caractérisées, entre autres, par l'introduction de cours, d'ateliers ou de séminaires qui visaient à amener le-la (future) enseignant-e à réfléchir sur sa pratique, cela afin

de mieux la comprendre pour, *in fine*, la réguler. Cet ouvrage tente de mieux cerner la notion de réflexivité *sur* et *dans* la pratique enseignante, et la place qu'occupent les écrits réflexifs, les écrits professionnalisants et les écrits de recherche dans divers dispositifs de formation des enseignant-es. Des auteur-rices provenant de Belgique, du Canada, de France et de Suisse présentent et analysent différents dispositifs et outils mis en pratique dans leur contexte spécifique de formation pour développer la réflexivité. Ces outils vont du mémoire de master au portfolio d'intégration en passant par le dossier professionnel réflexif, le récit de pratique, le journal intime, le journal de bord... Les dispositifs de formation décrits dans l'ouvrage préparent à différents niveaux de formation, principalement à l'enseignement secondaire supérieur (15 à 18 ans), mais aussi à l'enseignement maternel (3 à 6 ans) et à l'enseignement élémentaire/primaire (6 à 12 ans). Les domaines abordés par les auteur-rices sont ceux de la langue de scolarisation (ici le français), des langues étrangères, des sciences humaines et sociales, de la biologie et de la physique.

Après une préface de S. Plane (Sorbonne Université), les trois éditeur-rices de l'ouvrage proposent une introduction, dans laquelle ils-elles situent d'abord brièvement le contexte du développement de la dimension réflexive dans les cursus de formation des enseignant-es. Ils-elles précisent ensuite les deux éclairages adoptés dans l'ouvrage : celui de sciences de l'éducation, et, plus précisément, le concept de « praticien-ne réflexif-ive », et celui de la linguistique, et plus particulièrement le concept de genre textuel. L'introduction présente ensuite chacun des huit textes qui composent l'ouvrage et précise le public auquel il s'adresse en priorité : les chercheur-euses en sciences de l'éducation et en didactiques disciplinaires, les formateur-rices d'enseignant-es en haute école et à l'université, les décideur-euses politiques et concepteur-rices de (nouveaux) programmes de formation.

La conclusion générale de l'ouvrage est articulée autour de neuf grands axes qui reflètent les interrogations et les problèmes soulevés par cette notion de réflexivité dans la formation initiale des enseignant-es. Parmi ceux-ci, épinglons les quatre suivants :

- Le rôle de l'écrit comme partie prenante de la démarche réflexive, et la nécessité de travailler individuellement ou collectivement la dimension réflexive.

- 
- L'éventuel transfert de la réflexion *sur* l'action *dans* l'action...
 - L'inégalité des étudiant-es face à la compétence d'écriture (réflexive).
 - La difficulté d'évaluer les travaux réflexifs des étudiants.

Outre les auteur-rices (de l'ULiège) qui ont mentionné dans la présente rubrique « Comptes rendus de recherche » leur contribution à cet ouvrage, citons également celles de F. Jérôme, P. Detroz, D. Verpoorten & C. Delfosse (ULiège – Ifres); D. Meunier (ULiège) & O. Dezutter (université de Sherbrooke); M. Jacquin (UGenève); A. Monnier & L. Weiss (UGenève); C. Delarue-Breton (université de Rouen-Normandie).

https://www.didactifen.uliege.be/cms/c_9011682/fr/formation-des-enseignants-es-et-ecrits-reflexifs-ecrits-professionnalisants-ecrits-de-recherche-quelles-dynamiques

Abstracts

Faculté de Philosophie et lettres

CENTI, V., D'ANNA, V., DELBRASSINE, D. & DOZO, B.-O. (2022). *Comprendre la littérature de jeunesse — Le livre du MOOC de l'Université de Liège*. Paris : L'école des loisirs.

Cet ouvrage richement illustré est issu du cours en ligne réalisé par les studios de l'ULiège et d'une collaboration entre l'ULiège et la haute école Charlemagne (Liège). On y aborde les principaux aspects utiles pour comprendre la littérature de jeunesse contemporaine et s'orienter dans son champ éditorial. Six modules envisagent successivement le parcours du livre, l'album destiné aux enfants, le roman adressé aux adolescents, le secteur de l'édition, le numérique et le livre de jeunesse, les fictions hors du livre. L'ouvrage a conservé la dimension interactive du cours, puisque des *quizz* et exercices (avec solutionnaire) accompagnent la lecture.

DELBRASSINE, D. (2021). Lire avec les oreilles? *Lecture jeune*, 179, 8–12.

[En ligne : <https://hdl.handle.net/2268/264924>]

Publiée dans une revue française soutenue par le CNL et l'Éducation nationale, cette contribution vise à faire le point sur le « livre audio ». Au départ d'une synthèse de la recherche récente (inexistante en français), cet article cherche à expliquer en quoi cette nouvelle forme de « lecture » est différente de celle que mobilise le support écrit. Plusieurs études démontrent en effet que le livre audio exige une forme d'attention très particulière, qui n'a rien à voir avec l'écoute de la musique.

DELBRASSINE, D. (2021). Les enfants lisent, bien avant six ans! *Revue générale*, 2021/4, 57–61.

[En ligne : <https://hdl.handle.net/2268/288705>]

Cet article de vulgarisation cherche à montrer que l'on commence à apprendre à lire bien avant d'apprendre à déchiffrer du texte, en écoutant des lectures offertes et en regardant des illustrations. La lecture commence par l'audition dès le plus jeune âge, et l'apprentissage du langage iconographique se réalise au contact de l'album illustré adressé aux enfants.

OUTERS, P. (2021). L'extrait littéraire au secondaire, en Communauté française et en Communauté flamande de Belgique. *Repères*, 64, 35–51.

[En ligne : <http://hdl.handle.net/2268/288920>]

Dans cet article dont la méthodologie relève de la didactique comparée, nous analysons d'abord les instructions officielles pour le cours de langue première de l'enseignement secondaire en vigueur ces dernières années en Communauté française et en Communauté flamande, l'objectif étant de répondre à la question suivante : quelles sont les convergences et les divergences quant aux prescriptions relatives à l'extrait littéraire, en termes de mise en extrait, de mise en page et d'usages au sein de la classe? Ensuite, nous étudions deux ouvrages belges de référence en histoire littéraire pour le secondaire afin de répondre à la question suivante : comment ces deux ouvrages mettent-ils en extrait puis en page des œuvres littéraires? L'analyse est fondée sur les différentes opérations décrites par Pierre Kuentz (1972) et les résultats sont discutés à la lumière de la recherche en didactique de la littérature dans les domaines francophone et néerlandophone.

SIMONS, G. & DELBRASSINE, D. (2022). Le « dossier professionnel réflexif » en didactique des langues modernes à l'ULiège. Analyse de l'évolution d'un type de texte académique. In G. SIMONS, C. DELARUE-BRETON & D. MEUNIER (dir.), *Formation des enseignant-es et écrits réflexifs, écrits professionnalisants, écrits de recherche : quelles dynamiques ?* Liège : Presses Universitaires de Liège. Collection Didactiques en recherche.

[En ligne : <https://hdl.handle.net/2268/288852>]

Cette contribution porte sur un type de texte académique particulier, le « dossier professionnel réflexif » (DPR), introduit en 2008–2009 dans la formation initiale en didactique des langues modernes à l'université de Liège. L'objectif poursuivi à travers l'introduction de ce travail était de rencontrer une dimension nouvelle dans le curriculum rénové de la formation initiale des enseignant-es, en l'occurrence la posture de « praticien réflexif » (Schön, 1983). En partant de différentes sources (les consignes et les grilles d'évaluation du DPR, un article scientifique antérieur sur le DPR), les auteurs montrent combien cet écrit a sensiblement évolué au cours des dix dernières années, notamment en passant d'une épreuve principalement écrite vers une épreuve essentiellement orale. Les chercheurs montrent aussi combien les changements apportés à ce travail révèlent des tensions chez les formateur-rices. Différentes hypothèses sont avancées pour expliquer cette évolution et ce constat mitigé.

Faculté de Médecine

DUBUC, M.-M., REMACLE, M., GAUDREULT, M., BERRIGAN, F., BEAUDOIN, S., TURCOTTE, S. & MOUTON, A. (2021). Exploring social and school support for physical activity during the COVID-19 pandemic lockdown in youth. In D. KNJAZ, D. NOVAK & B. ANTALA (éd.), *Physical Activity and Health Aspects of Covid-19 Pandemic* (p. 109–124). FIEPS Europe.

[En ligne : <https://hdl.handle.net/2268/288711>]

Publiée dans le livre édité par la « Fédération Internationale d'Éducation Physique et Sportive », cette contribution expose une étude réalisée en collaboration avec des collègues canadiens et portant sur l'analyse du soutien à la pratique d'activité physique accordé par l'école, le cours d'éducation

physique et les proches des adolescents durant la pandémie de la COVID-19. Sont exposés des résultats internationaux concernant la manière avec laquelle le jeune a interagi avec son environnement scolaire et social pendant le confinement et comment cela a pu impacter sa pratique d'activité physique.

Faculté des Sciences

HINDRYCKX, M.-N. & POFFÉ, C. (2022). Des écrits réflexifs au service de la formation initiale des enseignant-es : journal de bord et journal intime, témoins d'une collaboration autour d'activités de sciences à l'école maternelle, p. 117–128. In G. SIMONS, C. DELARUE-BRETON & D. MEUNIER (dir.), *Formation des enseignant-es et écrits réflexifs, écrits professionnalisants, écrits de recherche : quelles dynamiques ?* Liège : Presses Universitaires de Liège. Collection Didactiques en recherche.

[En ligne : <https://hdl.handle.net/2268/251874>]

À l'université de Liège, parmi les activités proposées dans le cadre de la formation initiale des étudiant-es futur-es enseignant-es de sciences au secondaire supérieur, une expérience pilote de collaboration est organisée avec des futur-es instituteur-rices en 3^e année de bachelier (haute école Charlemagne, Liège). Elle consiste à construire des activités de sciences à destination d'enfants de l'école maternelle (2,5 à 6 ans). Plusieurs séances de travail en commun sont au programme afin de mettre en place ensemble l'activité conçue en classe de maternelles. Tout au long de la collaboration, les étudiant-es des deux institutions doivent consigner par écrit des données de deux types : des données factuelles dans un « journal de bord » et des commentaires réflexifs dans un « journal intime ». Ces deux types d'écrits intermédiaires alimentent la rédaction par les étudiant-es et à postériori d'un bilan final. L'ensemble de ces écrits permet de mesurer, d'une part, leur qualité et, d'autre part, l'efficacité du dispositif collaboratif. Hindryckx et Poffé estiment que ce type d'écrits réflexifs précoces, provoqués par une situation de collaboration inédite et particulière, complétés par d'autres types d'écrits réflexifs, issus des pratiques de stages d'enseignement en secondaire supérieur, pourraient amener les étudiant-es à amorcer leur développement professionnel, et ce dès la formation initiale. Ce texte

se centre sur les apports éventuels de ce dispositif collaboratif en termes de développement professionnel chez les étudiant·es de l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur, au travers de l'expression de leurs besoins cognitifs, affectifs et idéologiques.

ROUCHET, H., EVRARD, J., GEORGES, M., MASSART, F. & NGUYEN, T.H. (2021). Kinshasa (RDC) – Croissance urbaine, utilisation du sol et fonction résidentielle. In B. MERENNE-SCHOUMAKER & A. BATHÉLEMI, *L'accès aux fonctions et l'aménagement du territoire face aux enjeux de notre société* (p. 107–118). Arlon, Belgique : FEGEPRO – Fédération des professeurs de Géographie de Belgique francophone.

[En ligne : <https://hdl.handle.net/2268/289499>]

Comment aménager et gérer de manière durable les territoires ? Comment faciliter à tous les citoyens l'accès aux fonctions dont ils ont besoin ? Ces questions importantes pour les responsables publics ainsi que pour les citoyens sont également au cœur des nouveaux programmes scolaires de géographie (en Belgique francophone). Et, dans le cadre des apprentissages, comment intégrer et exploiter les représentations numériques de l'espace — mentionnées comme ressources incontournables — afin que chacun soit capable de mobiliser et de manipuler ces supports numériques à différentes échelles ? Cet article synthétise trois dispositifs pédagogiques adaptés à l'enseignement en dernière année de l'enseignement secondaire (terminale). Ce travail est issu d'un projet collaboratif initié par le laboratoire de Méthodologie de la Géographie (LMG – ULiège) dans le cadre des cours et des stages de didactique disciplinaire en sciences géographiques (master ULiège) de janvier à juin 2021. Ce projet présente de nombreuses spécificités telles que le travail de recherche de ressources de niveau universitaire dont il faut assurer la transposition didactique, l'étude d'outils numériques, la sélection ou la conception et l'exploitation de supports permettant la mise en œuvre de la démarche géographique dans le cadre des apprentissages, le cas d'étude inédit, etc. Concernant l'étude de l'aménagement du territoire à Kinshasa (RDC), la réalisation d'un diagnostic territorial est privilégiée au travers des dispositifs proposés par l'analyse de la croissance urbaine, l'occupation et l'utilisation du sol, ainsi qu'un focus sur la fonction résidentielle (en

particulier les CRAL — Cités Résidentielles à Accès Limité — et les zones d'habitat informel / spontané / populaire).

Faculté de Psychologie et Sciences de l'éducation

DUVAL, S., LEHRER, J., PIRARD, F. & HOUSEN, M. (2021). La pandémie, source de risques et d'opportunités pour la mise en place de pratiques de transition collaboratives lors de l'entrée à l'école. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky* (5)1. [DOI : 10.51657/ric.v5i1.41066]

[En ligne : <https://hdl.handle.net/2268/259428>]

La transition vers l'école est une étape importante dans la vie d'un enfant et de sa famille. Des recherches réalisées dans plusieurs contextes internationaux ont montré l'importance de mettre en place des initiatives permettant à l'enfant et à sa famille de vivre des transitions harmonieuses, notamment celles qui se déroulent à l'entrée de la période préscolaire, puisque cette dernière conditionne son bien-être et influence les autres moments de passage vécus tout au long de son parcours scolaire. En contexte de pandémie, en des temps où la distanciation sociale et physique est préconisée, comment les pratiques de transition sont-elles différentes de celles mises en place auparavant ? Ce contexte de crise peut-il générer des transformations de pratiques collaboratives qui assurent une continuité dans les expériences vécues par l'enfant ? Cet article de synthèse traite de ces questions, en considérant le contexte de pandémie actuel comme source de possibles risques mais aussi d'occasions pour la mise en place de pratiques de collaboration entre l'école et la famille.

FAGNANT, A. & GOFFIN, C. (2021). Note de synthèse — Comment se conjuguent « évaluation » et « développement professionnel des enseignants » dans les écrits scientifiques de l'Admée ? *Évaluer. Journal international de recherche en Éducation et Formation* 7(3), 5–26.

[En ligne : <https://hdl.handle.net/2268/288806>]

Les questionnements liés aux enjeux de développement professionnel des enseignants font partie des

thématiques récurrentes des colloques de l'Admée-Europe. Les liens entre « évaluation » (cœur de l'association) et « développement professionnel » ont dès lors été envisagés de multiples façons dans les travaux issus de cette association. L'enjeu de la présente note de synthèse est de déterminer une typologie permettant d'organiser la façon dont sont envisagés ces liens dans les écrits francophones. Pour ce faire, l'analyse porte sur dix années d'écrits publiés dans les revues MEE et e-JIREF, ainsi que dans les différents ouvrages issus des colloques. Après avoir défini le concept de « développement professionnel » et débattu de quelques enjeux liés à celui-ci dans le cadre de la formation des enseignants, le texte propose d'organiser les travaux en deux axes : « L'évaluation comme levier du développement professionnel » et « Des espaces de formation pour œuvrer au développement professionnel en évaluation ». Il fait alors état de la diversité des travaux développés dans chacun de ces deux axes, en y situant les diverses publications retenues et en cernant leurs enjeux en termes de public concerné et d'objets (d'évaluation et de développement professionnel) investigués.

FAGNANT, A., BARON, J., CRASSON, C., GOFFIN, C., MICHEL, A., MARTYNOW, N., NOËL, S., SENTE, I. & OCHELEN, J.-P. (2022). **Les écrits réflexifs liés au cours de didactique générale dispensé aux futur-es enseignant-es du secondaire supérieur à l'Université de Liège : quelques éléments de réflexion autour des types de textes proposés.** In G. SIMONS, C. DELARUE-BRETON & D. MEUNIER (dir.), *Formation des enseignant-es et écrits réflexifs, écrits professionnalisants, écrits de recherche : quelles dynamiques ?* (p. 19–33). Liège : Presses Universitaires de Liège. Collection Didactiques en recherche.

[En ligne : <https://hdl.handle.net/2268/288809>]

Le texte aborde la fonction de divers écrits réflexifs utilisés dans le cadre d'un cours de pédagogie dispensé aux futur-es enseignant-es du secondaire supérieur à l'université de Liège. Il met l'accent plus particulièrement sur un type d'écrit réflexif spécifique, à savoir la description et l'analyse d'un « moment singulier » de ses propres pratiques d'enseignement. Il rend également compte des régulations proposées dans le cours au fil des années et souligne l'importance des outils pour soutenir les interactions sociocognitives et la démarche

réflexive des futur-es enseignant-es. Le texte se clôture par quelques questionnements liés à l'hétérogénéité du public (sa richesse, mais aussi les difficultés que cela occasionne), ainsi qu'aux risques de « sur-formatage » des écrits réflexifs.

HOUSEN, M. & PIRARD, F. (2021). **Les pratiques transitionnelles lors de l'entrée à l'école « maternelle » : les bases d'une collaboration école-familles? *La revue française d'éducation comparée*, 20, 81–100.**

[En ligne : <https://hdl.handle.net/2268/262929>]

L'entrée à l'école maternelle est l'occasion d'organisation de rencontres et de communications entre les parents et les professionnels posant les bases d'une collaboration école-familles. Elle peut être facilitée par la mise en place de pratiques transitionnelles dont la littérature a montré l'effet facilitateur sur l'implication des parents, en particulier ceux de bas niveau socio-économique, dans la scolarité de l'enfant. Néanmoins, certains auteurs attirent l'attention sur les risques d'une normalisation du rôle parental. À partir du cas de la FW-B (partie francophone de la Belgique), où la question de la transition lors de l'entrée à l'école maternelle est devenue une priorité politique, ce chapitre développe une analyse critique centrée sur la recherche de leviers pour la mise en place d'une collaboration, dans un contexte où les pratiques transitionnelles sont une problématique émergente. Cette analyse repose sur une recherche menée depuis 2018 avec le soutien de la FW-B, selon une méthode mixte qui combine approches quantitative et qualitative.

HOUSEN, M., ROYEN, E., & PIRARD, F. (éd.). (2019). **Les pratiques de transition lors de l'entrée à l'école maternelle : état des lieux.** Université de Liège.

[En ligne : <https://hdl.handle.net/2268/252317>]

Cette étude porte sur les pratiques transitionnelles mises en place lors de l'entrée d'un enfant à l'école maternelle. Ces pratiques ont pour objectif d'assurer la continuité éducative entre les différents milieux de vie de l'enfant par une double action : le soutien à l'enfant dans l'acquisition de ressources qui lui sont nécessaires et l'organisation pour les parents d'occasions de rencontre et de communication avec les professionnel-le-s. Cette recherche a

permis de dresser un état des lieux des pratiques transitionnelles mises en place en FW-B en 2018 à partir d'un échantillon représentatif de 423 établissements scolaires. Elle met en évidence le peu de pratiques transitionnelles rapportées malgré un intérêt et une préoccupation des directions, des enseignants préscolaires et de leurs assistants sur le sujet. Elle débouche sur une série de recommandations concernant les différents niveaux de responsabilité d'un système compétent : des acteurs de première ligne directement concernés à ceux de la gouvernance.

HOUSEN, M., ROYEN, E. & PIRARD, F. (2020). *Les pratiques de transition lors de l'entrée à l'école maternelle : études de cas*. Université de Liège.

[En ligne : <http://hdl.handle.net/2268/252677>]

Cette étude porte sur les pratiques transitionnelles mises en place lors de l'entrée d'un enfant à l'école maternelle. Cette recherche s'appuie sur les résultats de la recherche « Les pratiques de transition lors de l'entrée à l'école maternelle : état des lieux ». Elle propose des analyses de cas à visée compréhensive dans quatre établissements. L'analyse porte spécifiquement sur les pratiques effectivement mises en œuvre ainsi que sur le sens et les significations qui leur sont données par les acteurs concernés (directions, enseignants, assistants, parents, indirectement enfants). Les résultats donnent des perspectives qui permettent de mieux appréhender la complexité de la problématique.

HOUSEN, M., GENETTE, C. & PIRARD, F. (2022). *Les relations écoles-familles dès l'entrée à l'école maternelle*. Université de Liège.

[En ligne : <http://hdl.handle.net/2268/290475>]

Cette recherche qualitative à visée compréhensive porte sur les relations écoles-familles qui peuvent s'établir dès l'entrée à l'école maternelle. La question des relations écoles-familles est posée comme une des priorités du Pacte pour un enseignement d'excellence. L'enjeu n'est plus de savoir s'il faut développer des pratiques transitionnelles au bénéfice des relations écoles-familles centrées sur l'enfant, mais de s'interroger sur les manières de les mettre en œuvre en tenant compte des publics, des projets d'école, des contraintes et des ressources dont les institutions disposent et des choix opérés par les acteurs avec leurs effets recherchés ou non désirés. Au travers de quatre études de cas d'établissements scolaires et d'entretiens complémentaires menés auprès de parents et de professionnels (directions, enseignant et assistant), l'analyse des résultats montre comment parents et professionnels vivent ces relations et quelles tensions les traversent.

Achévé d'imprimer sur les presses de Imprim
Rue Saint-Hadelin, 14 — B-4600 Visé
septembre 2022

DIDACTIQUES *en pratique*

Éditeurs responsables et comité de lecture :

Daniel Delbrassine, Christelle Goffin, Anne Herla,
Alexandre Mouton, Muriel Neven, Maurine Remacle
et Anne-Catherine Werner
Université de Liège
Centre interfacultaire de formation des enseignants (Cifen)

N° 8 – Annuel – 2022

Toute correspondance doit être adressée au :

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

Secrétariat :

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

DIDACTIQUES *en pratique*

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

Mise en page :

Presses Universitaires de Liège

ISBN 978-2-87562-338-6



9 782875 623386



Presses Universitaires de Liège